

$\frac{A_{10}}{305}$

L'autrice ringrazia della concessione dei diritti di riproduzione gli autori e le case editrici che hanno risposto positivamente. Resta invece a disposizione degli aventi diritto con cui non è riuscita a comunicare.

Elena Maria Duso

**Dalla teoria alla pratica:
la grammatica nella classe
di italiano L2**



Copyright © MMVII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133 A/B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-1393-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: ottobre 2007

*Ai miei adorati Francesco e Giulio
e alla piccola Matilde in arrivo*

INDICE

- p. 9 PRESENTAZIONE
- p. 13 1. *FARE GRAMMATICA NELLA CLASSE DI ITALIANO L2?*
1.1. Le risposte della ricerca
- p. 19 2. *COSA INSEGNARE. I CONTENUTI*
p. 20 2.1. Il concetto di “grammatica”
p. 21 2.2. Una grammatica funzionale alla comunicazione
p. 22 2.3. Scelta e sequenziazione degli argomenti: i criteri
p. 22 2.3.1. Generalità
p. 24 2.3.2. Frequenza, marcatezza e salienza dell’input
p. 25 2.3.3. Difficoltà formale
p. 28 2.3.4. Bisogni specifici degli apprendenti
p. 29 2.4. Gradualità e ciclicità
- p. 33 3. *COME INSEGNARE. 1. I METODI. RIFLESSIONI TEORICHE*
 SULL’INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA
p. 33 3.1. Premessa
p. 34 3.2. Dal vecchio al nuovo paradigma
p. 35 3.3. Krashen e l’opzione zero
p. 38 3.4. Il ritorno della grammatica nei metodi comunicativi
p. 40 3.5. Focalizzare la forma (*Focus on form*)
p. 42 3.6. Tecniche incentrate sull’input
p. 46 3.6.1. La Presa di coscienza (*Consciousness Raising*)
p. 48 3.6.2. La Processazione dell’input (*Input Processing*) e
 l’Istruzione basata sul sistema di processazione dell’input
 (*Processing Instruction*)
p. 54 3.7. Approcci incentrati sull’output
p. 59 3.8. Alcuni modelli teorici dell’apprendimento di una L2
p. 62 3.9. Conclusioni: un compromesso
- p. 65 4. *COME INSEGNARE. 2. LA GRAMMATICA NELLA CLASSE DI*
 ITALIANO L2: RIFLESSIONI METODOLOGICHE.
p. 65 4.1. Premessa

- p. 65 4.2. Il tempo da dedicare alla grammatica
- p. 69 4.3. Approccio induttivo e deduttivo: chiarimenti terminologici
- p. 70 4.4. Mettere a fuoco le forme
- p. 76 4.5. Esercitare le forme. La pratica
- p. 76 4.5.1. La pratica guidata
- p. 87 4.5.2. La pratica più libera
- p. 93 4.6. Un atteggiamento eclettico
- p. 94 4.7. Gli “esperimenti grammaticali”
- p. 97 4.8. La scelta dell’input
- p. 99 4.9. Quale lingua per riflettere sulla lingua?
- p. 104 4.10. L’analisi contrastiva
- p. 109 4.11. Riflessione metalinguistica e correzione degli errori
-
- p. 117 5. *GLI STRUMENTI: LE GRAMMATICHE PER INSEGNARE L’ITALIANO L2.*
- p. 117 5.1. Premessa
- p. 118 5.2. Quali grammatiche?
- p. 119 5.3. Le grammatiche descrittive
- p. 120 5.3.1. Grammatiche descrittive per italofoeni con impostazione tradizionale
- p. 126 5.3.2. Grammatiche descrittive per italofoeni con impostazione meno tradizionale
- p. 132 5.3.3. Grammatiche descrittive specifiche per stranieri
- p. 137 5.4. Le grammatiche pedagogiche: uno statuto complesso
- p. 141 5.4.1. I criteri della rassegna
- p. 141 5.4.2. Grammatiche pedagogiche per studenti
- p. 142 5.4.2.1. Grammatiche pedagogiche con esercizi
- p. 149 5.4.2.2. Strumenti parziali
- p. 150 5.4.3. Grammatiche pedagogiche senza esercizi
- p. 151 5.4.4. Strumenti ludici
- p. 151 5.4.5. Grammatiche pedagogiche per insegnanti
- p. 155 5.5. Un esempio concreto: la selezione dell’ausiliare nella formazione di un tempo composto nelle diverse grammatiche
- p. 156 5.5.1. Analisi delle grammatiche
- p. 170 5.5.2. Considerazioni finali e proposte operative
-
- p. 179 Bibliografia

Presentazione

Questo libro nasce dal tentativo di indagare, analizzando saggi teorici e strumenti didattici, e confrontandosi con l'esperienza in classe, quali sono le specificità dell'insegnamento della grammatica di una lingua seconda, con particolare riguardo all'italiano. Mentre per lingue come l'inglese o lo spagnolo la bibliografia sull'insegnamento della grammatica è infatti ricchissima, per l'italiano essa appare ancora abbastanza scarna, e, soprattutto, frammentata. Contributi estremamente significativi non mancano, ma essi sono spesso parziali, datati e di difficile reperimento o ancora non specificamente indirizzati all'italiano L2.¹

Il titolo *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2* fa riferimento alla struttura del volume, organizzato come un percorso in cinque capitoli, che introducono gradualmente il lettore alla pratica dell'insegnamento, dopo averlo fatto riflettere sull'importanza della riflessione metalinguistica attraverso una sintesi degli studi di ricerca teorica. Se infatti il primo capitolo vaglia studi sperimentali condotti in ambito anglosassone ed italiano sull'opportunità di introdurre all'interno di un approccio comunicativo momenti di riflessione sulla lingua, i capitoli successivi si soffermano sul *come* insegnare la grammatica dell'italiano e sugli strumenti utili per farlo.

Il secondo capitolo in particolare chiarisce il significato che ha assunto ai giorni nostri il termine "grammatica", e si incentra sui criteri di selezione e messa in sequenza degli argomenti da insegnare.

Il terzo capitolo presenta invece un breve *excursus* sulla ricerca nell'ambito dell'insegnamento della grammatica dagli ultimi vent'anni del secolo scorso ad oggi, a partire da Krashen e dai metodi comunicativi. Vengono presentate dunque in italiano proposte metodologiche (*Consciousness Raising, Input Enhancement, ecc.*) sviluppatesi per l'insegnamento di lingue seconde come l'inglese e lo spagnolo, che a differenza dell'italiano, contano su di una notevole

¹ Cito in particolare il mio debito con Prat Zagrebelski 1985, Ciliberti 1991, Giunchi 2000 e 2002, Andorno, Bosc e Ribotta 2003.

tradizione di insegnamento e sono da molti anni oggetto di studi didattici.²

Il quarto capitolo passa alla parte più pratica, presentando alcune riflessioni su problemi contingenti, quali il tempo da dedicare alla riflessione sulla lingua, il tipo di esercizi da utilizzare per le diverse fasi (con ricca esemplificazione), la terminologia da impiegare in classe, le tecniche di correzione degli errori.

Il quinto capitolo infine presenta i “ferri del mestiere” dell’insegnante, ossia consiste di una dettagliata rassegna delle grammatiche dell’italiano, sia descrittive che pedagogiche, a partire dalla fine del secolo scorso. Alla descrizione vengono affiancate delle schede esplicative tese ad individuare le principali caratteristiche ed i punti maggiormente interessanti per il docente di italiano L2. Un lungo paragrafo finale poi esemplifica la differenza tra le diverse grammatiche nella trattazione di un argomento quale la selezione dell’ausiliare nella formazione dei tempi composti.

Ringraziamenti

Questo libro deve moltissimo all’esperienza di insegnamento a stranieri, in particolare studenti appartenenti al programma di scambio Erasmus presso il Centro Linguistico di Ateneo dell’Università di Padova e lavoratori immigrati presso l’Associazione Unica Terra di Padova, e dai laboratori rivolti agli insegnanti (o aspiranti tali) del Master di Italiano L2 dell’Università di Padova. Molte delle idee sono inoltre scaturite dalla riflessione e dalla sperimentazione che hanno accompagnato la stesura del *Sillabo di italiano come L2* recentemente edito da Lo Duca (2006): dichiaro quindi il mio debito con i colleghi CEL e Tecnici linguistici dell’Università di Padova (Cristina Capuzzo, Elena Folcato, Ivana Fratter, Luisa Marigo, Luigi Pescina, Benedetta Zatti) e soprattutto con Maria G. Lo Duca, la nostra guida, alla quale devo anche l’incoraggiamento a scrivere di questo

² Il costante confronto con la bibliografia in lingua inglese comporta la necessità di adattare un linguaggio tecnico che spesso non ha riscontri diretti in italiano. La nostra scelta è stata quella di lasciare in inglese termini entrati nella glottodidattica, come input, output, drill; di tradurre invece – nel modo più letterale possibile – la terminologia più specifica, come ad esempio i nomi dei diversi approcci (*Focus on form* “focalizzazione sulla forma”) e le citazioni bibliografiche, pur lasciando anche, magari in nota, il corrispettivo in inglese. Particolari problemi ha posto il termine *practice*, che non ha un esatto corrispettivo in italiano, ma che forse dovrebbe tradursi con una perifrasi del tipo “esercitazione pratica”, o simili. In questo caso specifico, abbiamo scelto di adottare il calco “pratica”, che assume quindi precisa connotazione tecnica.

argomento ed il continuo sostegno. Ringrazio poi della lettura e dei commenti Maria P. Lo Duca e Laura Vanelli. La responsabilità del contenuto resta comunque mia.

Capitolo 1

Fare grammatica nella classe di italiano L2?

1.1. Le risposte della ricerca

Per 2500 anni la lingua straniera è stata insegnata secondo il metodo utilizzato per le lingue classiche, ossia il metodo grammaticale-traduttivo, che prevedeva la presentazione esplicita delle regole e esercizi su queste attraverso la pratica della traduzione dalla lingua di partenza alla lingua di arrivo. A partire dalla metà del XX secolo però, la nascita di nuove teorie sui meccanismi di apprendimento delle lingue e la conseguente loro applicazione alla glottodidattica hanno messo in crisi la metodologia tradizionale, portando in un primo momento ad un rifiuto totale dell'insegnamento grammaticale esplicito, poi ad un lungo processo di riabilitazione (su questo il capitolo 3). Oggi prevale nettamente l'idea che la grammatica nella classe di L2 vada insegnata. Ma perché? Quali sono le ragioni che hanno spinto a ciò?

Partiamo da un dato di fatto: a partire dagli anni '90, la ricerca sull'apprendimento della L2 (sintesi in Spada 1997, Ellis 1997: 51-55) ha dimostrato che un insegnamento puramente comunicativo, che si incentra cioè sul significato, trascurando la riflessione sulla forma, sviluppa sì le capacità discorsive degli studenti, la loro spigliatezza, la fluenza, ma è carente dal punto di vista dell'accuratezza formale: diversi studi hanno verificato ad esempio che giovani canadesi che seguivano programmi di immersione totale nel francese come L2 o in classi di inglese come L2, dopo molti anni di insegnamento, commettevano ancora moltissimi errori di tipo morfosintattico (Spada 1997: 76).

Ciò non vale necessariamente per tutti gli apprendenti, né tanto meno per tutte le strutture: ce ne sono molte infatti che, essendo particolarmente rilevanti dal punto di vista della comunicazione o molto frequenti nell'input, vengono acquisite facilmente in modo naturale, inconscio; ma ve ne sono altre che – per motivi diversi (scarsa salienza nell'input, distanza tipologica tra L1 ed L2, difficoltà formale, si veda poi par. 2.3.3) – appaiono resistere all'apprendimento implicito e

non possono essere apprese – o possono esserlo molto lentamente – senza un’istruzione esplicita (Schmidt 1990, N. Ellis 2005). Sembra dunque che l’ipotesi di Krashen dell’ “input comprensibile + 1”, secondo la quale per apprendere una seconda lingua è sufficiente essere sottoposti ad un input leggermente al di sopra della propria conoscenza (si veda 3.2), su cui si è fondata la cosiddetta “versione forte” dei metodi comunicativi, non trovi riscontro nella realtà, o almeno trovi un riscontro parziale.

Molti studi hanno cercato di indagarne le cause; una risposta importante è venuta da Schmidt (1990, 2001), il quale ha sostenuto che per apprendere una struttura non basta essere esposti passivamente ad essa, ma bisogna “notarla” nell’input. Schmidt (1990, 2001) infatti osserva che è possibile un apprendimento di tipo implicito, incidentale, quando un compito comunicativo orienta da sé l’attenzione dell’apprendente su costrutti rilevanti dell’input. Quando invece le forme linguistiche non sono portatrici di strutture cruciali per il compito da portare a termine, è difficile che vengano notate. L’attenzione dell’apprendente è infatti selettiva e tende a concentrarsi sul significato prima che sulla forma (Van Patten 1996, si veda par. 3.6.2). La molla che fa scattare l’apprendimento di una forma linguistica è dunque il *noticing*, ossia il “notare” in modo consapevole, conscio. Schmidt (1990) sostiene che mentre l’input comprensibile è condizione necessaria per apprendere, ma da sé non basta, il *noticing* è condizione necessaria e sufficiente per convertire l’input in *intake*, ed arriva a definire l’*intake* «quella parte dell’input che l’apprendente nota» (Schmidt 1990: 139).¹

Del resto studi di neuropsicologia hanno dimostrato che la necessità di prendere coscienza delle forme (*consciousness*)² non caratterizza solamente l’acquisizione di una seconda lingua, ma qualsiasi tipo di apprendimento. La *Global Workspace Theory* di Baars (1983, 1997)

¹ «Intake is that part of the input that the learner notices».

² Per *consciousness* si intende “la presa di coscienza metalinguistica”, «la conoscenza formale e consapevole, frutto di un processo di apprendimento guidato in un contesto educativo formale, che può aver luogo a scuola o mediante lo studio autonomo», del funzionamento di una lingua, in opposizione a “consapevolezza linguistica” ossia «la conoscenza informale, intuitiva, generalmente interiorizzata attraverso il processo di acquisizione spontanea della propria lingua o di qualsiasi lingua “assorbita” in contesto naturale» (Giunchi 2000: 41-42, che si rifà a Titone 1992: 22).