

“IL MAL GUSTO DI GRAMMATICA”: COME FARE GRAMMATICA SENZA DISGUSTARE GLI STUDENTI INTERNAZIONALI

Elena Maria Duso¹

1. INTRODUZIONE

Grazie per la sua classe. Normalmente, non mi piace le classe lingue perché sono pieni di grammatica. Ma la sua classe era così divertente che non potevo sentire il mal gusto di grammatica (R., Iran).

Così mi ringraziava in una mail uno studente iraniano alla fine di un corso intensivo di stampo comunicativo² nel quale però trovandomi di fronte a studenti universitari di livello intermedio-avanzato molto motivati, avevo lavorato piuttosto esplicitamente sulla grammatica, ricapitolando assieme a loro alcuni indici particolarmente utili per un italiano curato formalmente quale serviva loro per il parlato accademico e quindi cercando di applicarli nel parlato e nella scrittura. Non avevo puntato dunque ad un corso ludico, ma ad uno nel quale la riflessione sulla lingua e l'esercizio esplicito su indici quali il congiuntivo, i pronomi personali, i connettivi, avesse una parte molto importante, seppure ben collegata alla pratica della lingua. Dalle parole dello studente sembra emergere una critica piuttosto forte ad un certo tipo di insegnamento di una L2 basato principalmente su descrizioni esplicite, avvertite come noiose³. D'altro canto però, tanti anni di esperienza al centro linguistico di Ateneo di Padova, mi hanno insegnato che gli studenti in scambio, in genere altamente scolarizzati, manifestano un interesse molto forte per la grammatica, concepita come strumento per migliorare la propria produzione e sentirsi adeguati ad una dimensione comunicativa che non è solo quella della quotidianità. Una studentessa brasiliana che lottava per arrivare al livello C1 e non essere espulsa dal Corso di laurea in Lingue dichiarava esplicitamente “Voglio parlare il congiuntivo” e raccontava della perplessità delle colleghe di lavoro italiane, infermiere in una casa di riposo, che non capivano la sua esigenza di saper padroneggiare questa forma verbale per sentirsi veramente integrata. Ho deciso allora di effettuare una piccola indagine per cercare di capire che cosa pensino davvero gli studenti stranieri sul tema grammatica in classe.

¹ Università degli Studi di Padova.

² Si tratta di corsi speciali, di 30 ore in due/tre settimane, istituiti al centro linguistico di Ateneo di Padova tra un semestre e l'altro e destinati non tanto a studenti Erasmus come i corsi curricolari, quanto piuttosto a dottorandi, studenti di Master o di particolari programmi che non riescono a seguire i corsi più tradizionali per mancanza di tempo o che necessitano, almeno ai livelli basici, di un italiano comunicativo. Il mio corso era il Comunicativo 3 e comprendeva studenti che andavano dal B1 al C1 del *Quadro comune europeo di riferimento per lingue*.

³ Che del resto in Iran si insegna la grammatica di una L2 in modo essenzialmente deduttivo e con molta attenzione alla terminologia metalinguistica lo testimoniano Nazari, Allahyar, 2012.

2. BREVE INTRODUZIONE SULLA GRAMMATICA NELL'INSEGNAMENTO DI UNASECONDA LINGUA

In un precedente studio (Duso, 2007) ho ripercorso le tappe dell'insegnamento della grammatica nel campo della L2 a partire dal mondo anglofono, nel quale la riflessione è stata sempre accesa. In estrema sintesi: dopo oltre due millenni in cui la lingua straniera veniva insegnata con metodi grammaticali traduttivi tipici delle lingue classiche, a partire dalla metà del XX secolo la rivoluzione nella concezione dell'apprendimento linguistico apportata da Noam Chomsky con conseguenti cambiamenti di prospettiva verso l'errore, la nascita del concetto di interlingua e della Linguistica acquisizionale hanno messo in crisi le metodologie tradizionali ed aperto la strada ai metodi comunicativi, che in un primo momento mettevano decisamente in secondo piano, se non rifiutavano anche totalmente, l'insegnamento esplicito della grammatica. Molto presto è cominciato però un processo di riabilitazione della stessa, con nuove proposte di focalizzazione e riflessione sulla lingua, nella forma, più discreta, del *focus on form* (non focalizzazione "sulle forme" come tali, ma "sulla forma" in stretta relazione al contenuto; cfr. almeno Doughty, Williams 1998; Nassaji, Fotos, 2011). Non è possibile in questa sede ripercorrere il lungo dibattito, per il quale mi limito a rinviare alle molte sintesi disponibili anche in italiano (Pallotti, 1998; Serra Borneto, 1998; Duso, 2007; Rastelli 2009; Chini, Bosisio, 2014), oltre che a lavori recenti in cui importanti studiosi di linguistica e didattica dell'italiano L2, sulla base di esperimenti per ora condotti per l'italiano su piccolissimi gruppi, raccomandano i benefici di una focalizzazione esplicita su indici linguistici (ad es. Chiapedi, 2010; Chini, 2010, 2011, 2012a, 2012b; Nuzzo, Rastelli, 2011; Rosi, 2011, 2012 ecc.). La grammatica del resto, riabilitata dai ricercatori, non è mai venuta a mancare nei manuali di italiano L2 (Duso, 2007; Troncarelli, 2011) che – pur con diverse metodologie e differenti dosaggi – da sempre propongono un insegnamento esplicito delle regole a pubblici di ogni tipo, dai più scolarizzati studenti universitari agli immigrati adulti (si vedano ad esempio Bettinelli, Favaro, Frigo, 2004; Cassiani, Mattioli, Parini, 2016 ecc.). Le eccezioni sono pochissime e si limitano a manuali con particolari approcci come ad esempio *Volare* del DILIT (Humphris, Micarelli, Catizone, 1997). In anni recenti si è assistito inoltre ad una fioritura senza pari di grammatiche pedagogiche pensate appositamente per chi apprende l'italiano L2 (una prima sintesi in Duso, 2006, 2007, cui ora si aggiungono molti nuovi volumi).

Ma cosa pensano gli studenti che apprendono l'italiano L2? Qual è la loro percezione della grammatica? Per analizzare più da vicino questi temi, sono partita da apprendenti con un buon *background* culturale e con competenza linguistica sufficiente a motivare chiaramente la propria opinione. In futuro mi propongo di estendere l'indagine a studenti di diversa provenienza e formazione.

3. ALTRE RICERCHE

Nel campo dell'italiano L2 non paiono esserci ricerche esplicitamente dedicate all'opinione degli studenti stranieri sulla grammatica, mentre un intervento recente di Rosi (2018) indaga sull'atteggiamento che hanno nei suoi confronti gli studenti italiani, dalla scuola primaria alla secondaria superiore, evidenziando come nel passaggio da uno all'altro ordine scolastico «la grammatica venga percepita via via sempre di più come una

risorsa utile per il corretto uso, scritto e orale, della lingua, ma anche come ripetitiva e noiosa» (p. 105).

Più numerosi sono invece gli articoli che sondano l'opinione di studenti di lingue seconde in altri Paesi, europei (ad es. Palacios, 2007 per gli spagnoli; Simon e Taverniers, 2011 per gli olandesi) ed extraeuropei (come Peacock, 1998 e Andrews, 2003 per cinesi di Hong Kong; Schulz, 1996, 2001 e Loewen *et alii*, 2009 per americani; Jean, Simard, 2011 per canadesi; Sopin, 2015 per libici), e ancora di più quelli dedicati alle convinzioni dei docenti (sintesi recente in Wac, 2013). In base a questi interventi emerge un generale interesse da parte dei giovani adulti che apprendono una L2 per lo studio esplicito della grammatica, considerata utile ed importante, benché spesso noiosa e difficile, addirittura, talvolta, «un male necessario» (Jean, Simard, 2011: 477). Si registra inoltre la tendenza a preferire un insegnamento di tipo esplicito e corredato da molti esercizi, che però si associa spesso alla richiesta di una grammatica più orientata alla pratica comunicativa (Palacios, 2007: 146).

Peacock (1998), seguita poi da altri autori, notava come a volte la forte domanda di grammatica degli studenti si scontri con le convinzioni dei docenti, che non di rado oggi ritengono più importante un insegnamento più orientato su lavori di gruppo e comunicazione, e come ciò crei un gap che rischia di diventare nocivo all'apprendimento. Sottolineava pertanto come sia estremamente importante tener conto delle esigenze degli apprendenti. Il che non significa che l'insegnante ne debba essere totalmente condizionato, bensì che ne prenda consapevolezza e cerchi di armonizzare le richieste degli apprendenti con la propria offerta didattica (Palacios, 2007: 148-49; Jean, Simard, 2011: 467). Studenti che si sentono capiti e coinvolti nell'insegnamento infatti saranno più disposti a collaborare con i docenti, che possono poi gradualmente spingerli verso modalità più autonome di apprendimento (Palacios, *ibidem*).

Un'importante precisazione: gli studi citati riguardano un pubblico in genere monolingue che apprende una lingua straniera; il mio invece prende in considerazione un pubblico estremamente diversificato che perfeziona l'italiano in Italia, dopo averlo appreso almeno in parte nei diversi Paesi del mondo, con differenti metodologie.

4. IL CAMPO DI INDAGINE E L'IMPOSTAZIONE DELLA RICERCA

Come ho accennato, ho delimitato il campo a studenti in scambio (per lo più Erasmus) di livello intermedio/avanzato che avevo in classe e conoscevo bene, in modo da poter valutare meglio i dati e fare uno studio più qualitativo che quantitativo. Erano miei studenti di livello B2 dei due anni accademici 2016/17 e 2017/18 al Centro linguistico di Ateneo di Padova (d'ora in poi CLA). Fin dall'istituzione dei corsi di italiano al CLA, le indagini fatte sugli apprendenti hanno rivelato la forte domanda di riflessione sulla lingua: Fratter (2004), ad esempio, evidenziava che la grammatica, assieme all'italiano parlato, è al primo posto nelle preferenze degli studenti. Il syllabo per studenti in scambio adottato al CLA pertanto, messo a punto nel corso dei primi cinque anni di insegnamento e pubblicato da Lo Duca (2006), propone un programma grammaticale piuttosto sostanzioso, proprio in quanto si rivolge a studenti con alta scolarizzazione e con esigenza di muoversi in ambiente universitario, quindi ad elevato grado di formalità.

Nei due anni accademici 2016/17 e 2017/18 ho dunque proposto agli studenti di 5 diverse classi B2 un questionario (appendice 1) ad inizio corso e successivamente dato come possibile traccia per la produzione scritta al test finale, dopo 40 ore di corso⁴, un commento ad un testo di Diego Marani⁵ sulla questione della grammatica nella classe di L2 (appendice 2): volutamente, non sono parole di uno specialista in senso stretto, ma di un bravo divulgatore, comprensibili per tutti ed in genere capaci di stimolare riflessioni interessanti da parte dei ragazzi. Preciso che durante i corsi abbiamo lavorato molto sulla grammatica, attraverso differenti modalità che comunque prevedevano, nella maggioranza dei casi, di partire da testi *input* o da espressioni degli stessi studenti per riflettere sull'uso di determinati indici, attraverso la ricognizione delle conoscenze pregresse e poi l'analisi e l'utilizzo di schede di presentazione esplicita, da me create nel corso degli anni (Duso, in stampa), seguite da molti esercizi ed attività comunicative che ne favorissero il reimpiego. In ciascun corso ho inoltre dedicato almeno tre lezioni iniziali alla riflessione su come gli studenti avevano precedentemente imparato l'italiano e le altre L2, attraverso il potente strumento dell'autobiografia linguistica del Portfolio europeo⁶ (Groppaldi, 2010; Corti, 2012; Fiorentino, 2015). Al di là delle differenze individuali, dai testi autobiografici sono emersi alcuni tratti comuni, in particolare:

- a) la chiara consapevolezza dell'importanza di conoscere molte lingue e la conoscenza media di almeno tre lingue europee (ma si arriva a sette/otto);
- b) la passione per la lingua italiana, in genere preferita alle altre L2;
- c) lo scarto provocato dal passaggio dal contesto di italiano LS a quello di L2.

Preciso che i questionari non erano anonimi, perché immaginavo che la conoscenza degli autori mi avrebbe permesso di leggere i dati con maggior cognizione di causa. Avevo però chiarito bene ai ragazzi che avrebbero potuto essere assolutamente sinceri, senza far trasparire prima una mia posizione pro o contro l'insegnamento esplicito della grammatica. Gli studenti appartenevano inoltre ai Corsi di laurea più diversi, sia umanistici che scientifici, e non erano in genere iscritti a lauree specialistiche nel settore della lingua o dell'italianistica, quindi dei professionisti; pertanto, li propongo come testimoni di quello che può pensare un comune apprendente universitario, con una buona formazione culturale.

Il campione è costituito dunque da 128 studenti all'incirca di livello B2, di età compresa tra i 19 ed i 61 anni (ma nella media di circa 23-25 anni) e di provenienza prevalentemente europea, con un piccolo numero di extraeuropei, iscritti in genere a specifici programmi di scambio. Essendo quella di Padova una grande università, gli studenti frequentano i corsi di laurea più diversi, e non mancano studenti di dottorato o di master, anche se la maggior parte di loro frequenta la triennale o la magistrale.

⁴ Non sono i corsi comunicativi del par. 1, ma dei corsi semestrali, curricolari, destinati a studenti in scambio, suddivisi in cinque livelli del Quadro Comune (Bertocchi, Quartapelle, 2002), dall'A1 al C1/C2, che vertono sulle 4 abilità con una buona dose di riflessione sulla lingua.

⁵ Si tratta di uno scrittore italiano, che lavora a Bruxelles presso la Commissione europea nel campo della diffusione e promozione del multilinguismo. Ha scritto numerosi romanzi e saggi tra cui il divertente *Come ho imparato le lingue* (Bompiani, 2005), molto apprezzato dagli studenti Erasmus.

⁶ <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.

Tavola 1. *Il campione di studenti per nazionalità*

europei	francesi	8	
	inglesi	7	
	olandesi	6	
	polacchi	13	
	russi ⁷	4	
	spagnoli	24	
	tedeschi/austriaci	26	
	altri (belgi, croati, portoghesi, svizzeri, rumeni...)	18	
africani		9	Camerun, Gambia, Guinea, Mali, Nigeria, Senegal
(sud)americani		5	Brasile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Messico
asiatici	cinesi	5	
	altri	2	
neozelandesi		1	

5. ANALISI DEI DATI

Il questionario (appendice 1) era composto da una prima parte di dati personali (età, provenienza, anni di studio...), seguita da alcune domande, aperte e chiuse, relative ad opinioni sulla grammatica (importanza, modalità di studio preferite, strumenti utilizzati) e quindi dalla richiesta di scrivere un breve testo nel quale lo studente sintetizzasse e motivasse le proprie idee. Analizzerò i dati seguendo l'ordine del questionario ed integrandoli con le dichiarazioni scritte dagli apprendenti nel testo libero e – laddove presente – nello scritto del test finale⁸.

5.1. *Importanza della grammatica*

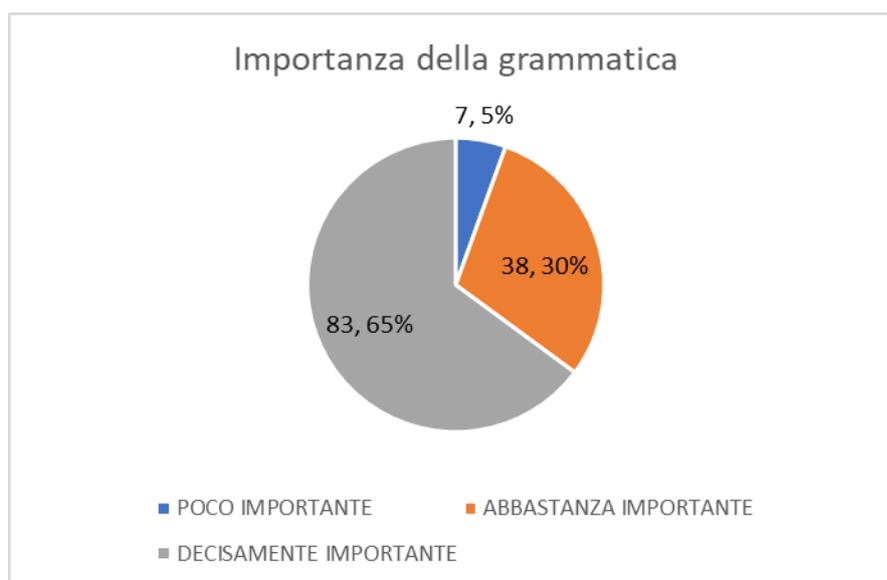
La Tavola 2 evidenzia come per la maggioranza degli studenti lo studio della grammatica nell'apprendimento di una L2 sia decisamente importante. Pochi studenti (7,5%) hanno scelto invece “poco importante” e circa un terzo (38%) “abbastanza importante”. Tra gli studenti di questi ultimi due gruppi però molti hanno iniziato a scrivere il testo successivamente richiesto loro con frasi del tipo “*Per me la grammatica è molto importante...*”, il che pare ridimensionare ancora di più le percentuali. In molti casi, si tratta infatti di tedeschi, i quali, pur avendo studiato a fondo la grammatica nel loro paese, all'inizio del loro soggiorno, immersi in ambiente linguistico italofono, avevano la percezione di non possedere un vocabolario sufficiente. Si leggano ad esempio le parole di J., tedesco iscritto a Psicologia che aveva scelto l'opzione “poco importante”:

⁷ Ho inserito i russi tra gli europei nonostante la Russia sia un paese transcontinentale considerando che il russo è una lingua slava (come l'ucraino, il ceco, il croato...).

⁸ In questo caso lo indicherò, in quanto le opinioni dello studente potevano essere influenzate dal testo di Marani proposto o comunque dalle lezioni fatte.

Penso che sia importante avere una fondazione per parlare la lingua [...]. Ma al meno quando si inizia con imparare una nuova lingua è molto più importante imparare nuove parole poiché senza queste non è possibile parlare o capire. Ho fatto l'errore di imparare molto la grammatica dell'italiano ma ho realizzato che devo imparare molto più parole per potere parlare meglio (J., tedesco).

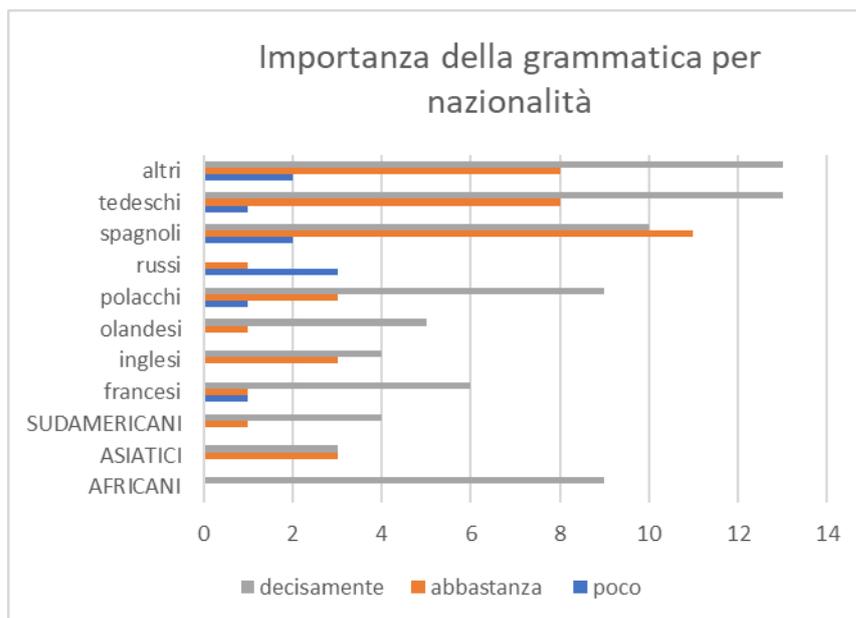
Tavola 2. *Credi che sia importante studiare la grammatica per imparare una L2?*



Spesso dunque è proprio l'arrivo in Italia a portare gli studenti tedeschi a ridimensionare il ruolo della grammatica. Se andiamo ad esaminare la provenienza degli studenti (Tavola 3), possiamo osservare che la nazionalità incide abbastanza sulle scelte: gli spagnoli ad esempio si dividono a metà tra chi sceglie "decisamente" e chi "abbastanza" importante ed il dato pare corrispondere a quelli di Palacios (2007: 146-47), in uno studio sui catalani e l'inglese L2. Pur rilevando un'alta considerazione per la grammatica, Palacios nota anche la preferenza per un approccio funzionale piuttosto che formale e, comunque, la convinzione di oltre metà degli studenti che sia possibile parlare bene (e per alcuni scrivere bene) anche senza studiare le regole.

Si schierano più decisamente a favore della riflessione sulla lingua invece studenti di lingue più lontane e tradizioni di insegnamento che danno più rilevanza all'insegnamento formale come i polacchi (su cui Wac, 2013), i tedeschi, i britannici (nel cui Paese è in atto una decisa rivalutazione del ruolo della grammatica anche per la L1 (cfr. Whatson, 2015) ed in blocco gli studenti provenienti dai paesi africani e sudamericani, che costituiscono comunque un gruppo troppo piccolo per poter fare generalizzazioni.

Tavola 3. *Importanza della grammatica per nazionalità*



Ma perché per gli studenti la grammatica riveste tanta importanza? I testi delle domande a risposta aperta nel questionario aiutano a capire le motivazioni. Da molti di essi emerge la percezione diffusa che la grammatica sia la base della lingua: compaiono spesso infatti i termini “base” o “fondamento” anche se spesso nelle forme scorrette *fondamenta /fondazione*:

Ne bisogna per parlare una lingua correttamente. Bisogna almeno avere **le basi** per essere capito dagli altri (N., francese).

La g. è molto importante perché è **la base** della lingua sulla quale possono appoggiarsi le costruzioni delle frasi (T., brasiliano).

La g. è uno dei **fondamenti** d’una lingua (C., tedesca).

Penso che sia importante avere **una fondazione** per parlare la lingua (J., tedesco).

La g. è **la fondazione** della lingua (P., inglese).

Una ragazza tedesca, A., che pure aveva scelto l’opzione “abbastanza importante”, esprime meglio il concetto, ricorrendo invece a vocaboli meno consueti, sia nel testo iniziale, dove sostiene che «La g. è una cosa necessaria. La g. serve come una *intelaiatura* dove si può orientare», sia in quello scritto per l’esame finale, dove ribadisce e specifica meglio il suo pensiero. Data la rilevanza di quest’ultimo per la mia ricerca, lo riporterò per intero, suddividendolo in paragrafi e commentandolo anche successivamente per altri aspetti:

1. Per me l’utilità della grammatica per imparare una seconda lingua dipenda dal qualche aspetti: Se lo studente ha già imperato una altra lingua straniera e se la lingua straniera imparata oppure anche la madrelingua sono simili o diverse riguardante la grammatica. In generale

penso, che la grammatica sia molto utile per le persone che cominciano ad imparare una seconda lingua e le persone che hanno ancora un livello di base su quella lingua.

2. *Per me la grammatica è la struttura logica di una lingua. Credo che la grammatica funzioni come una ossatura che connetta tutti gli altri elementi di una lingua.* La grammatica è importante perché trasporta il significato. Per esempio, se una persona sa molte parole però non ha imparato la grammatica, non sa come si costruiscono le frasi correttamente – forse si può capire che cosa la persona intende ad esprimere in generale però non si può capire le differenze più sottili.
3. Se si impara una lingua solamente per essere capace di capire i testi, forse la grammatica non è così importante. Però se si vuole essere capace di esprimersi veramente in una lingua straniera, si deve per forza sapere le regole della grammatica.
4. Però penso che non sia necessario di imparare tutte le regole esplicitamente. Per me è sufficiente di imparare la struttura generale (come i tempi, i modi, i declinazioni, i coniugazioni etc. – tutte le cose che si impara normalmente ai livelli A1-B1). Siccome la cosa più importante per imparare una lingua è parlare in questa lingua. E secondo me una concentrazione eccessiva sulla grammatica può impedire le persone a farlo, come un *corsetto* che restringe le persone.
5. Comunque se si ha già imparato una lingua straniera (e la grammatica di questa lingua) forse la grammatica di un'altra lingua straniera non deve essere insegnata troppo perché la persona ha già una idea come si funzionano le lingue (sicuramente quello è solamente vero se le lingue imparate hanno lo stesso radice).
6. In conclusione per me la grammatica è come una *impalcatura* che all'inizio dovrebbe dare sicurezza e orientazione ai studenti. Tuttavia una concentrazione sulle regole di grammatica in modo ossessivo può causare un impedimento per gli studenti, se non iniziano a parlare o scrivere (anche in modo grammaticalmente falso). La grammatica è sicuramente importante però non la cosa più importante per imparare la lingua (A., tedesca, B2, test finale).

Nelle parole di A., iscritta a Medicina e non a Lingue, e che quindi con buona probabilità riporta opinioni autonome, colpisce il ricorso a metafore inusuali, quali *intelaiatura*, *ossatura*, *impalcatura*, *corsetto*, forse suggerite dal suo percorso di studio, più fantasiose rispetto a *base* o *fondamento* utilizzati da altri, e la grande maturità nel parlare della riflessione sulla lingua. Un pensiero simile esprime nel test finale anche una studentessa russa di Storia dell'arte, che attribuisce alla grammatica addirittura la forma del pensiero umano:

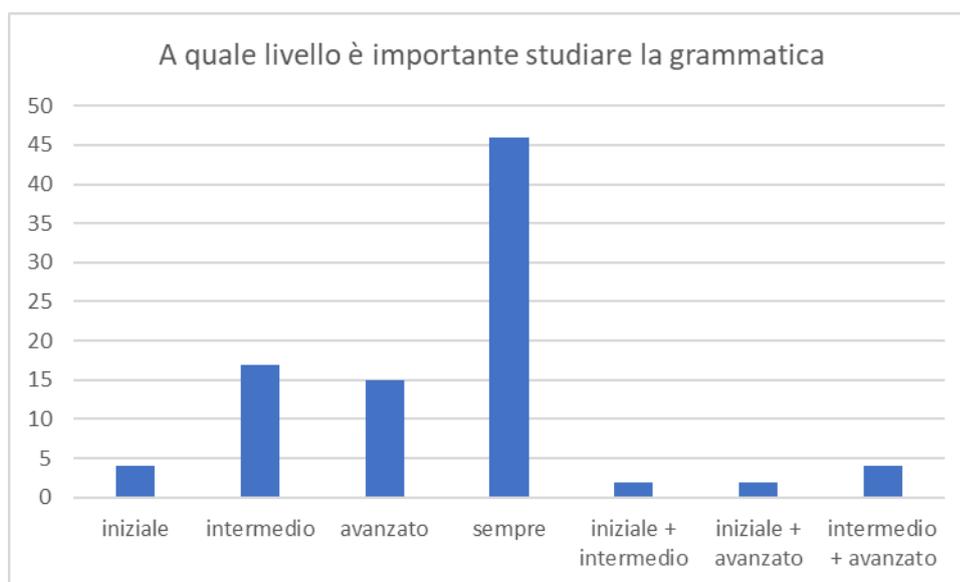
Prima di tutto, la g. è lo schema della lingua, ~~la sua riflessione in qualche modo~~. La g. esprime il modo in cui la gente parla. – e, certamente, pensa. La g. è come una costruzione, la base della lingua. Senza sapere e capire questa base, non è possibile ~~capire il modo di pensare~~ andare avanti e

inell'imparazione della lingua. [...]Per concludere, vorrei dire che, siccome la g. sia ~~la riflessione della~~ struttura della lingua, la conoscenza delle regole grammaticali aiuta di capire il modo in cui la gente pensa. Le costruzioni che vengono usate per esprimere i dubbi e le opinioni, posteriorità e anteriorità sono diverse nelle varie lingue. E questo mostra la cosa essenziale: la lingua – e la g. – è il modo ~~di pensare~~ in cui pensiamo (A., russa, test finale).

5.2. A quale livello e perché

Nel primo questionario (I semestre 2016/17) non avevo purtroppo chiesto esplicitamente agli studenti a quale livello ritenessero che la grammatica fosse più importante, ma in molti dei testi scritti emergevano interessanti considerazioni su questo punto. I dati erano però contraddittori: se alcuni studenti, come A., sottolineavano come la conoscenza della struttura della lingua sia importante soprattutto ad un livello elementare, i più sembrano pensare il contrario, dando la priorità al lessico ed alle formule nei primi stadi. Nel II semestre e nell'anno accademico successivo, ho quindi inserito la domanda sul livello; ho pertanto le risposte di soli 90 studenti (3 classi) dei 128 totali.

Tavola 4. A quale studiare la grammatica



Dal grafico emerge come per la metà degli apprendenti (51,11%) sia importante studiare la grammatica sempre, mentre, per chi prende posizione, appare più importante studiarla soprattutto al livello intermedio (18,88) ed avanzato (16,44%) o in entrambi questi livelli (4,44%). Solo il 4,59% sceglie il livello iniziale, nel quale in genere si preferisce un insegnamento più comunicativo. Tra le motivazioni addotte per giustificare l'importanza data alla materia nei testi liberi, due soprattutto appaiono

rilevanti. Da un lato, lo studio esplicito delle regole dà una maggior sicurezza nella comunicazione:

All'inizio, bastano alcune parole, ma se si vuole ricevere la capacità di parlare una seconda l. si deve sapere come "funziona". Forse è possibile capire, ma non scrivere e parlare e quindi non si può comunicare. Inoltre, credo che si dia più sicurezza se sa usare la struttura e le forme giuste (J., tedesca).

Secondo me la g. è molto importante per imparare una seconda lingua, All'inizio di imparare un'altra lingua forse no, però se vuoi parlarla su un livello alto è essenziale sapere la g. è anche importante per farti capire dalle altre persone. Se non sai come utilizzare il passato o il futuro è difficile fare una conversazione (K., altoatesina).

Dall'altro, e soprattutto, la conoscenza della grammatica sembra essere legata al possesso di una cultura "alta". Alcuni degli studenti stabiliscono infatti un nesso tra grammatica e buona educazione, cortesia. Tale pensiero emerge soprattutto dalle riflessioni dei tedeschi.

Secondo me imparare la g. è molto utile e assolutamente necessario per essere capaci di parlare in una maniera buona e giusta (D., tedesco).

Secondo me, è molto importante di imparare la g. bene per essere capace di esprimere i pensieri in un modo che non sia solo superficiale, Anche, è importante per essere capace di esprimersi in un modo che non è rude, impolito scortese, ma per essere un po' più gentile (quando si usa il condizionale per esempio). E altrimenti, se si fa tanti errori e ci sono tanti equivoci (L., tedesca).

Anche J., un francese un po' più anziano degli altri, che veniva però da una *full immersion* nel tedesco, che aveva studiato fino al livello C2 avendo vissuto in Germania i 5 anni precedenti al soggiorno in Italia, sostiene fortemente il legame tra possesso saldo della grammatica e cultura alta:

Dopo aver raggiunto un livello abbastanza alto, serve assolutamente una grammatica pulita. La buona conoscenza grammaticale riflette un certo livello di educazione scolastica, e per chi cerca o si aspetta una riconoscenza sociale e lavorativa dove curare il suo parlare. A differenza dei bambini che imparano una lingua ripetendola come pappagalli, gli adulti hanno bisogno di una struttura per costruire un discorso. Cercano allora punti di riferimento per aiutarsi e paragonarli colla loro lingua madre, cercano di parlare giusto (J., francese, 30 anni).

È interessante notare che le posizioni più integraliste sul tema sono espresse proprio dai due studenti di età più avanzata e con maggiori esperienze nel contesto universitario. Oltre al francese J., così si esprime un *visiting professor* brasiliano sessantenne, il quale, pur essendo studioso di Sociologia, manifestava un fortissimo interesse in campo linguistico:

Penso che la g. sia veramente importante quando lo studente non rimane tanto tempo nel paese oppure quando la g. della sua propria lingua sia tanto

diversa. Ho fatto già l'esperienza con altri stranieri che non hanno fatto corsi regolari della lingua (senza grammatica) vol dire, hanno cercato di imparare la lingua vivendo, lavorando, studiando nel paese (in caso Germania). E questo non ha andato bene, le persone facevano sempre gli stessi errori. Senza grammatica, il parlante non si sente sicuro. Un aspetto a considerare, molto rilevante, c'è la aspettativa degli altri – de la gente del paese dove si è – e la gente ha poca pazienza con gli errori di grammatica, perché non considerano gli stranieri siano capace di parlare correttamente(A., brasiliano, 61 anni).

Il professore sembra dunque avvertire più dei giovani studenti la pressione sociale dei nativi che non avrebbero pazienza di fronte agli errori degli stranieri. In genere comunque anche i più giovani sembrano ritenere che avere una conoscenza formale della struttura della lingua possa aiutare, qualora la si voglia possedere ad un buon livello. Così infatti scrive una ragazza olandese diciannovenne che pure ha una buona capacità comunicativa orale, per aver vissuto parte dell'infanzia in Puglia:

Naturalmente, la puoi imparare senza aver avuto la g., ma credo che poi la tua conoscenza di una lingua non sarà mai ottimale e corretto. Se vuoi imparare una lingua è essenziale di capire la g., se no farai sempre dei errori. Io sono una perfezionista, quindi, quando parlo una lingua o in generale faccio qualcosa la voglio fare senza errori (L., olandese).

L'immersione nella lingua infatti non sembra bastare. La lezione precedente alla consegna del questionario, avevo proposto, tra le altre cose, un video di Diego Marani in cui lo scrittore sosteneva che per imparare davvero una lingua è necessaria un'immersione totale. Bisogna infatti, secondo le sue parole, «andare nel paese dove si parla quella lingua, conoscere la gente, innamorarsi in quella lingua, imparare a mangiare in quella lingua, a scherzare in quella lingua, abbandonarsi al fascino e alla seduzione di quella lingua in tutto»⁹. M., però, un olandese che risiede a Firenze da qualche anno, nel suo testo scritto risponde direttamente a quelle parole, osservando che un'immersione totale invece non basta, ed attribuisce il mancato possesso pieno dell'italiano dopo tre anni di immersione totale, proprio al suo complesso rapporto con la grammatica anche nella L1:

Ho sempre avuto problemi con la g. non solo con l'italiano, ma anche in altre lingue. È un problema mio, quindi per me la g. è molto importante. Ho già mangiato in Ytalia, la mia ragazza è italiana, possiamo dire che ho vissuto in ytaliano. Ora mi manca la grammatica (M., olandese).

5.3. *Grammatica sì, ma evitare gli eccessi!*

Il testo della tedesca A. (par. 5.1, punti 4-5) proponeva però una considerazione molto giusta (che viene espressa anche da altri studenti, seppure non con la stessa chiarezza) quando si riferiva al pericolo rappresentato da un eccesso di insegnamento

⁹ Trascrivo da un video scaricato da Internet, ora non più disponibile.

esplicito della grammatica che porti a trascurare la comunicazione, la quale costituisce invece l’obiettivo centrale per pressoché tutti gli apprendenti, tranne che per quei pochissimi che vogliono specializzarsi proprio nell’insegnamento (ma si tratta di percentuali davvero infinitesimali, almeno tra gli studenti in scambio). Se il “corsetto” è troppo stretto, per restare nella metafora di A., si sviluppano reazioni di rifiuto, che possono arrivare a vere e proprie “fobie”. Il termine è utilizzato infatti da un’altra tedescona nel commentare le parole di Marani nel test finale:

Sono assolutamente d’accordo che nelle società occidentali, influenzate da un’era lunga dell’apprezzamento del latino e del greco antico, la grammatica sia sopravvalutata. Nelle nostre scuole tanti bambini sviluppano una fobia dell’inglese, per esempio, perché lo studio eccessivo della grammatica lo fa sembrare come se fosse un sistema matematico più di una lingua viva (M., tedesca, test finale).

Va rilevato in effetti che a mettere in guardia contro il pericolo di un eccesso di grammatica siano soprattutto studenti tedeschi e britannici, nelle cui scuole, almeno a parere degli studenti intervistati, pare esserci un’enfasi eccessiva sullo studio esplicito delle regole, che talvolta appunto si fa un corsetto troppo stretto e non risulta essere così “beneficioso”:

A mio parere ha molto senso imparare la g. come un primo passo di poter parlare una lingua straniera, ma dalla mia esperienza la g. non è sempre uno strumento beneficoso, ma può essere anche un ostacolo alla padronanza di una lingua. Quando ero più giovane, avevo molta paura di parlare tedesco o spagnolo alla scuola perché non volevo sbagliarmi di fronte ai miei compagni di classe. Adesso posso riconoscere che quest’atteggiamento verso le lingue non era quello corretto, ma è molto difficile cambiarlo quando c’è molta enfasi sulla grammatica e l’uso corretto della lingua nella scuola. Se potessi cambiare qualcosa per quanto riguarda l’apprendimento delle lingue alla scuola in Inghilterra, darei più importanza al uso e al divertimento delle lingue (P., inglese, test finale).

Ciò accade soprattutto quando alla grammatica viene dato un peso eccessivo ai livelli iniziali, come spiega bene un irlandese:

Ovviamente la grammatica è importante per imparare una seconda lingua perché definisce la struttura per una comunicazione chiara ed espressione di idee, ma infatti, a qualche volta penso che possa essere un ostacolo nell’apprendimento. Primo di tutto, in particolare quando uno decide di frequentare classe per imparare una nuova lingua e durante le prime classi, invece di insegnare le espressioni a salutare o base elementare, la professoressa inizia con i pronomi o la differenza tra come usare l’articolo definito o indefinito. Per me è possibile a spiegare questi problemi perché quando iniziavo di imparare italiano, il mio professore ha cominciato come questo. Credo che sia più importante a spiegare lessico o in realtà interiezione. Per esempio, a dispetto di studiare italiano da due anni, quando sono arrivato a Padova tre mesi fa, avevo mai sentito espressione come “dai!” o “eccolo qui!”. Tuttavia improvvisamente sentivo queste espressione ogni giorno (C., irlandese, test finale).

Al centro dunque, deve esserci sempre l'uso della lingua e l'insegnamento delle strutture che davvero servono alla comunicazione in quello specifico stadio dell'apprendimento. Prendendo spunto dalle parole di C., potremmo chiederci, ad esempio, a cosa possa servire mai ad un principiante assoluto anglofono soffermarsi esplicitamente all'inizio di un corso sulla differenza tra articolo determinativo ed indeterminativo, che grosso modo esiste anche nell'inglese. Servirà sì proporre la forma italiana dell'articolo, in modo che l'apprendente possa essere in grado di nominare *un* tavolo o chiedere *un* panino, ed avere l'accortezza di presentare le diverse forme una alla volta, con gradualità e rispettando l'ordine di acquisizione naturale, ma la riflessione esplicita sulle differenze tra le due forme può tranquillamente essere rimandata ad un livello più avanzato (nel sillabo Lo Duca, 2006, ad esempio, è situata al livello A2, ma spesso la rimandiamo anche al B1). Un apprendente infatti impara in genere ciò che gli serve direttamente per la comunicazione e ciò per cui il suo processore interno (la sua maturazione psicolinguistica) è pronto (Nuzzo, Rastelli, 2011: 47-48). Altri indici più complessi, ma ritenuti comunque essenziali per la comunicazione, quale ad esempio potrebbe essere l'uso del congiuntivo di cortesia nelle sue forme basiche (*Senta scusi...*, *Entri pure*, ...) possono essere proposti intanto come «elementi lessicali o come costrutti (*chunks*)» in modo che siano «automatizzati prima che grammaticalizzati» (Nuzzo, Rastelli, 2001: 48) e molto più avanti, se sarà il caso, venire analizzati nella loro completezza (ad esempio ad un livello B1/B2).

Dalle parole di C., emerge anche l'importanza dell'insegnamento dei segnali discorsivi e delle forme che più caratterizzano la lingua parlata (*dai, eccolo...*), come hanno messo in rilievo fin dagli anni '70 i metodi comunicativi e come oggi ribadisce l'attenzione dei linguisti per la dimensione pragmatica della lingua anche in L2 (ad es. Nuzzo, Gauci, 2012; Del Bono, Nuzzo, 2015; Jafrancesco, 2015 ecc.).

Una grammatica dunque che privilegi la lingua viva e che lavori sulla produzione può aiutare gli studenti adulti a comprendere meglio le strutture della lingua, come sostiene una studentessa, anch'essa tedesca:

Allora perché non abbandoniamo lo studio della g.? anche i bambini imparano la madre lingua senza aver mai visto un libro di grammatica. Bisogna studiare la grammatica perché non siamo più bambini. Non abbiamo più la capacità di estrarre delle regole complesse da quello che ascoltiamo, ma invece abbiamo bisogno di regole che rendono più facile lo studio di un nuovo sistema, sia di una lingua, sia di un gioco, sia di un'operazione matematica. È solamente importante che il legame tra la grammatica studiata e l'applicazione della quale sia sempre chiaro. Solo in quel modo possiamo evitare le fobie degli studenti. E dalla mia esperienza personale posso dire che avendo studiato la grammatica di una lingua materna aiuta tantissimo a imparare una seconda lingua straniera perché si possono inferire le regole dalla conoscenza della prima lingua. Per concludere direi che secondo me lo studio della grammatica è molto utile, ma solo se la funzione della quale nel parlato è sempre evidente e praticata (M., tedesca, test finale).

Il participio "praticata" rimanda alla parola inglese *practice*, insostituibile in italiano, perché non significa semplicemente "pratica", ma si potrebbe sostituire piuttosto con una perifrasi del tipo "esercitazione pratica", o simili. Vale sia come esercizio che attività

di reimpiego della forma nell'uso pratico. Sì, dunque, ad una parte di riflessione sulla lingua a partire dalle sue strutture ed a operazioni di smontaggio e rimontaggio dei testi, purché poi non siano sganciate dalla pratica delle forme, non solo attraverso esercizi più strutturati che pure, soprattutto nel familiarizzare con una nuova forma possono essere utili, ma anche attraverso attività più libere, comunicative. Fatta in questo modo, tra l'altro, la grammatica può essere anche divertente: più di uno studente già nel testo scritto per il questionario tende infatti a paragonarla ad un gioco

Lo studio della g. è importantissimo perché quando una persona comincia a parlare una lingua, è molto comune utilizzare la g. della sua propria lingua con le parole della nuova, ma è sbagliato. Per me è molto interessante imparare e vedere come una grammatica agisce in una lingua nuova, e sarebbe impossibile raggiungere a un livello alto senza capire bene la g. Anche, mi piace molto la g. perché si assomiglia tanto alla matematica, quando si conosce le regole è come costruire con LEGO” (M., inglese).

Sicuramente la g. non è la cosa più importante durante il percorso di imparare una lingua. Perché quando sei troppo tempo fissato sulla grammatica puoi essere bloccato. Ma come nel calcio non si può iniziare a giocare/parlare senza regole. Altrimenti arriveranno malintesi (E. tedesca).

5.4. *L'approccio*

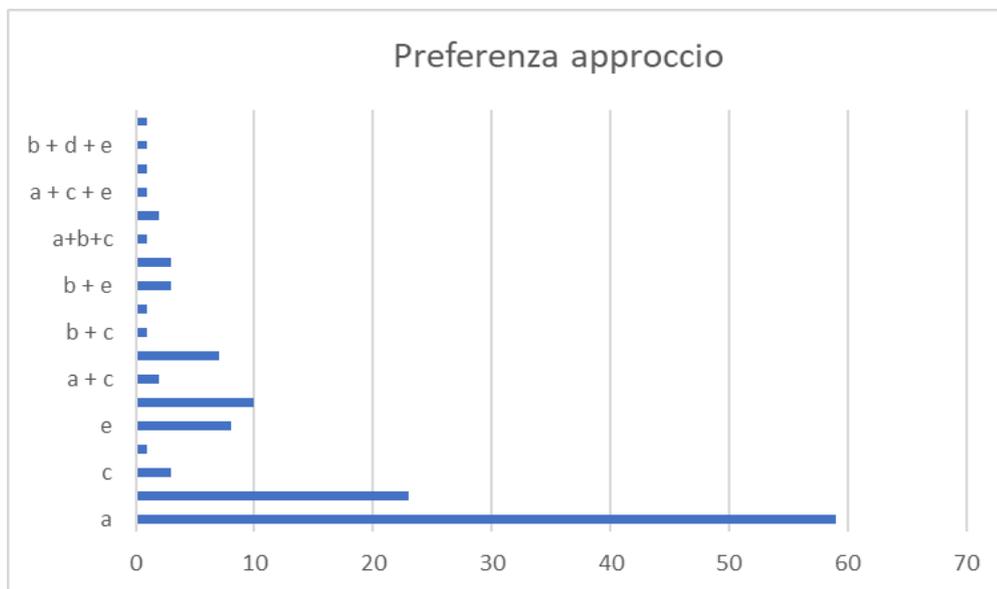
Un altro punto che si è discusso a lungo per la didattica delle lingue seconde è relativo all'approccio da adottare per l'insegnamento della grammatica: esplicito o implicito? Deduttivo o induttivo? Generalmente nella glottodidattica moderna pare esserci una preferenza per un approccio esplicito ma induttivo, che meglio si accorda con il concetto di centralità del discente. Anche il *Quadro comune europeo* dà indicazioni abbastanza precise in questo senso (Bertocchi, Quartapelle, 2002: 186; Andorno, Bosc, Ribotta, 2003: 45-50). Lo studente viene portato cioè – più o meno gradualmente – alla scoperta delle regole partendo da situazioni concrete di uso della lingua (un testo, un dialogo, una vignetta); spesso viene aiutato a notare le forme linguistiche attraverso l'uso di colori, caratteri tipografici particolari (dato che il *noticing* è alla base dell'apprendimento, cfr. Schmidt, 1990). L'uso di tabelle e schemi può inoltre facilitare la messa in relazione di forma e significati ad essa veicolati, o ad esempio il completamento di una coniugazione. Effettivamente la grande maggioranza dei manuali per l'italiano L2 dichiara di adottare un approccio “induttivo” alla grammatica, anche se in modo variamente inteso (per esempi pratici rimando a Duso, 2007: 69-70 e Duso, Lo Duca, 2018: 234-36). Si parte quindi dal testo e si arriva, gradatamente, alla regola.

Di fronte a questa diffusa convinzione, stupisce però che la grande maggioranza degli studenti interpellati dal questionario dichiarò di preferire proprio il contrario.

La Tavola 5 evidenzia infatti che il 46% degli studenti alla domanda *Come preferisci imparare la grammatica?* sceglie la voce *a* (“l'insegnante spiega le regole e gli studenti fanno esercizi”) cui si aggiunge un altro 8% circa che associa *a* ad altre tecniche (in particolare *c* ed *e*). Solo il 18% degli studenti si esprime nettamente per l'esplorazione dei testi da parte degli studenti, guidati però dal docente (e molti nelle risposte libere insistono sull'importanza delle guida). Pochissime preferenze vanno invece alla mancata

presentazione delle regole in classe (0,78%) o allo studio autonomo da parte degli studenti (2,34%), a meno che non siano associati a tecniche più esplicite; godono di un favore lievemente maggiore (6,25%) tecniche che partano dalla focalizzazione sugli errori degli apprendenti.

Tavola 5. Come preferisci studiare la grammatica?



- a) l'insegnante spiega le regole e poi gli studenti fanno esercizi
- b) gli studenti esplorano i testi, cercano le regole con l'aiuto dell'insegnante e poi fanno esercizi
- c) gli studenti leggono le regole nel libro e poi fanno esercizi
- d) l'insegnante non spiega le regole e non dà esercizi di tipo grammaticale, ma gli studenti le imparano in modo implicito dai testi
- e) prima si parla o scrive, poi si focalizzano meglio alcune regole grammaticali a partire dagli errori degli studenti

La preferenza per un approccio deduttivo è solo questione di abitudine? A quanto pare dalle risposte libere degli studenti, piuttosto raramente; più spesso gli studenti sostengono di aver sperimentato anche altri approcci, ma che tutto sommato quello deduttivo risulta più chiaro, come dichiarano la spagnola M. J. e la tedesca M., che hanno sperimentato sia *a* che *b*, preferendo *a* «perché così dopo non si fa confusione e la insegnanza è più chiara» (M. J., spagnola), «perché è il metodo più strutturato / Gli altri metodi sono più predisposti a fare confusione» (M., tedesca).

La risposta di una studentessa tedesca appare poi particolarmente significativa:

Preferisco questa metodologia perché così posso chiedere l’insegnante così spesso che ho bisogno per essere sicura di aver capito la regola. Secondo me spiegare una regola di grammatica esplicitamente non è sempre una cosa facile. Dunque gli insegnanti devono trovare degli esempi oppure altri modi per spiegarla e secondo me questa elaborazione fatto insieme (gli studenti che chiedono e gli insegnanti che provano di trovare degli buoni esempi) è importante per veramente capire una regola e interiorizzarla (A., tedesca, B2).

Spesso infatti in classe gli studenti si lamentano di aver sperimentato in altri corsi un approccio induttivo che li lasciava troppo abbandonati a sé stessi: la discussione sul perché si usi una certa forma è senza dubbio stimolante per la comprensione della stessa, ma non è sempre così facile condurla, perché i non nativi non possono attingere, come invece i nativi, ad una competenza implicita della lingua e spesso fanno delle ipotesi fuorvianti. Se l’insegnante non ha la capacità di ricondurre la discussione sulla pista corretta, magari utilizzando dei controesempi, si rischia – a loro avviso – di perdere molto tempo. Ed è proprio il fattore tempo ad infastidire molti studenti: M., polacco, dice di preferire *a* «*perché è effettivo e diretto*», mentre *b, d, e*, che pure ha sperimentato non gli sono piaciuti «*perché si ha bisogno di lavorare di più senza migliori risultati*» mentre S., belga, dopo aver scelto *a* e *c* dice di preferire comunque *a*, perché «*voglio focalizzare sull’italiano parlato*» e le altre tecniche «*hanno bisogno di troppo tempo*». La ricerca sostiene del resto che l’approccio induttivo richieda insegnanti mediamente più preparati di quanto richieda un approccio deduttivo in cui basta seguire regole e schemi, nonché insegnanti che abbiano esperienza e maggior fiducia in sé stessi (Andrews, 2003: 360-61).

Gli studenti che preferiscono un metodo più induttivo – in prevalenza tedeschi (i quali però sottolineano l’importanza di essere guidati dall’insegnante) e spagnoli (evidentemente facilitati dalla vicinanza con la lingua madre) – invece in genere lo trovano meno “meccanico” (G., tedesco), meno noioso (L. e M, entrambi spagnoli). M. sostiene anche che «*è una forma più naturale e facile per imparare una lingua*»; mentre S. lo preferisce «*perché lo studente deve essere attivo nel apprendimento di una lingua*» (S., galego). Va notato però che tra quelli che scelgono questa via troviamo i più esperti, ossia studenti di Lingue o discipline umanistiche, che quindi possono essere influenzati dai loro studi e dalla ricerca contemporanea.

La preferenza per un metodo più tradizionale va senz’altro tenuta in conto, ma non deve scoraggiare ad adottare un approccio induttivo, purché lo si faccia con intelligenza e non necessariamente per ogni indice affrontato. Un certo numero di studenti (8,33%), del resto, non considera *a* e *b* come approcci distinti, ma come perfettamente integrabili. Questa appare in effetti costituire la soluzione migliore: come esplicitato ed esemplificato in riferimento al congiuntivo in Duso, Lo Duca (2018), a seconda dell’importanza e della difficoltà dell’indice da trattare e del livello degli apprendenti, un approccio si può prestare più dell’altro. Variare tra i diversi approcci all’interno dello stesso corso peraltro può rendere la lezione di grammatica meno noiosa e coinvolgere studenti con differenti stili di apprendimento (Andorno, Bosc, Ribotta, 2003: 50; Duso, Lo Duca, 2018: 236). Non è tanto importante *come* si insegna un determinato indice, ma che lo si faccia in modo chiaro, soffermandosi sulle cose davvero significative per gli studenti di *quel* livello e di *quella* classe, da un punto di vista comunicativo o della correttezza formale, a seconda delle esigenze degli apprendenti. E che si cerchi di coinvolgerli nella spiegazione, facendo riferimento alle loro competenze pregresse ad

alla loro percezione della lingua, eventualmente anche mettendola in rapporto alle altre lingue conosciute. E soprattutto, è importante che il tempo riservato alla riflessione sulla lingua non sia mai soverchiante rispetto a quello della pratica delle forme, del loro reimpiego produttivo, nel parlato ed eventualmente nello scritto. Chiarissima la sintesi finale di un altro studente tedesco di medicina, che così commenta le parole di Diego Marani:

In base alla mia esperienza linguistica sono più o meno d'accordo con quello che dice Diego Marani. È vero che la g. spaventa tanti, scholastici come studenti delle lingue. Non solo chi studia una lingua straniera, ma anche quanti studiano la grammatica delle proprie madrelingue. Allora, perdere la paura della grammatica è un punto importante. Però non posso seguire Marani quando descrive la g. "soltanto [...] la fotografia di una lingua". Ho studiato latino come prima lingua straniera a scuola. La conoscenza grammaticale che ci ho acquisito mi serviva da questo punto in poi ad imparare altre lingue – come l'inglese, il francese e l'italiano. Secondo me ci sono due tipi di personaggi. Uno – come io – prima di parlare ha bisogno di costruirsi un *ponteggio grammaticale* sul quale poi sviluppa un vocabolario e gli espressioni specifici. L'altro tipo dipende più – già dall'inizio – della "ripetizione meccanica di modelli" (r. 26-27) come lo descrive Marani. Per questo tipo è più importante parlare dall'inizio. Solo dopo consulta la grammatica per correggersi. [...] In conclusione penso che sia più importante di tutto trovare la miscela giusta tra esercizi grammaticali e quelli di lingua parlata. Secondo me ci devono essere presenti ad ogni punto in tempo imparando una lingua tutti e due, sia la grammatica sia l'espressione (C., tedesco, test finale).

Trovare la miscela giusta tra le diverse esigenze e metodologie è dunque il compito dell'insegnante.

6. CONCLUSIONI

L'indagine qui condotta ha analizzato come un gruppo di 128 studenti universitari di livello B2 e di provenienza per lo più europea si esprima a proposito dello studio della grammatica nella classe di italiano L2, evidenziando la grande importanza che essa riveste a tutti i livelli di apprendimento. Esposti i dati, mi sono soffermata su alcune dichiarazioni degli studenti, cercando di motivare le loro affermazioni e di trarne alcune considerazioni utili per la didattica.

La mia ricerca pare confermare quelle precedenti (par. 3) europee ed extraeuropee per quanto riguarda l'importanza assegnata allo studio della grammatica, ma rivela invece alcune differenze nella considerazione di essa, raramente percepita come "noiosa" (solo 5 studenti, 2 dei quali però ritengono noiosa la g. solo se affrontata con metodo troppo tradizionale)¹⁰, "difficile" (4) o "faticosa" (2), e più spesso associata al piacere (per 2 studenti è "divertente"; altri 2 la paragonano al gioco – cfr. par. 5.3 – e

¹⁰ Altre 2 tra le 5, pur di classi e di semestri diversi, sostengono la stessa cosa: «è vero che è noiosa e forse difficile d'imparare, però penso che è assolutamente necessaria» (Clara, spagnola); «è vero che non è la parte più divertente della imparazione, però è necessaria soprattutto nel livello B2» (Paula, spagnola).

molti altri usano il verbo "piacere"). Gli studenti in scambio paiono quindi ritenerla un soggetto di studio interessante, e in ogni caso fondamentale. Dimostrano anche una buona conoscenza dei meccanismi di apprendimento della lingua e sono capaci talvolta di fare riflessioni molto fini, come quelle presentate nei paragrafi precedenti. I ragazzi che si recano all'estero per uno scambio interuniversitario, del resto, sono spesso tra i più selezionati dei diversi Paesi ed hanno evidentemente una motivazione maggiore allo studio della lingua e alla riflessione su di essa, vivendo in un contesto di L2 ed in un ambiente nel quale conoscere anche l'italiano più formale appare necessario. Ed il passaggio da necessario a piacevole è possibile, come sostengono due studenti tedeschi:

Direi che la grammatica è vista come una cosa molto noiosa, però quando stai usando la grammatica e ce l'hai la voglia di esprimerti, può essere che la diventa una cosa molto interessante. Quello sarebbe il momento a iniziale la gioca con la grammatica e naturalmente con la lingua. Però [...] devi conoscere le regole almeno un po' (An., tedesca, test finale).

Adesso però che studio ... all'università, sto imparando queste regole con leggerezza e anche gioia" (J., tedesco, test finale).

L'interesse per la grammatica è spiegabile dunque sia attraverso il solido *background* culturale degli apprendenti, sia con la motivazione della vita in loco e forse anche con la varietà di approcci e metodologie utilizzate in Europa e poi in Italia, che la rendono senz'altro meno monotona. Lo stesso scambio di opinioni sulle proprie preferenze ed il dialogo sulle diverse modalità di affrontare lo studio dell'italiano appare una prima forma di apprendimento, almeno in corsi di livello intermedio ed avanzato. Molti studenti, ad esempio, che all'inizio del corso manifestavano la loro propensione per modalità piuttosto tradizionali (l'insegnante spiega le regole e si fanno molti esercizi), nel corso delle lezioni hanno sperimentato e si sono lasciati coinvolgere anche da altre attività più induttive o ludiche, spesso imparando dai compagni tecniche di riflessione e di pratica della lingua. Nei *feedback* finali di fine corso, la maggior parte di loro ha riconosciuto come l'approccio applicato in classe fosse di tipo misto e come funzionasse bene.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Bosc F., Ribotta P. (2003), *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Guerra, Perugia.
- Andorno C. (2007), "Intervista" in *Officina.it*, 1.
- Andrews S. (2003). "«Just Like Instant Noodles»: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy", in *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (4), pp. 351-375.
- Bettinelli G., Favaro G., Frigo M. (2009), *Nuovo insieme. Corso di italiano per stranieri. Con patentino. Per la Scuola media*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bettoni C. (2008), "Quando e come insegnare grammatica", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 55-68.

- Bettoni C., Nuzzo E. (2011), "Insegnamento mirato in varietà avanzate d'italiano L2: una sperimentazione didattica nel quadro della Teoria della Processabilità", in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, XI, pp. 33-47.
- Cassiani P., Mattioli L., Parini L. (2016), *Facile facile. Italiano per studenti stranieri*. A0-A2, Nina edizioni, Pesaro.
- Chiapedi N. (2010), "L'articolo italiano nell'interlingua di apprendimenti sinofoni: problematiche acquisizionali e considerazioni glottodidattiche", in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 53-74:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/822>.
- Chini M. (2011), "Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale", in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 1-22:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912/2165>.
- Chini M. (2012a), "Linguistica educativa e linguistica acquisizionale", in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Atti del XLIV Congresso della SLI, Viterbo, 27-29 settembre 2010, Bulzoni, Roma, pp.123-140.
- Chini M. (2012b), "Spunti per la didattica linguistica a partire da alcuni recenti filoni di studio di L2", in Bonvino E., Luzi E., Tamponi A. R. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera, studi in onore di Serena Ambroso*, Bonacci, Roma, pp. 61-74.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di Bertocchi D., Quartapelle F., RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, 2002.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Corti L. (2012), "Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 448-470:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292/2518>.
- Del Bono F., Nuzzo E. (2015), "L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?", in *Italiano LinguaDue*, pp. 1-12:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6823/6753>.
- Doughty C., Williams J. (1998) (a cura di), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Duso E. M. (2006), "All'inizio del nuovo millennio: rassegna di grammatiche per insegnare l'italiano L2", in *ITALS*, 4, pp. 7-34.
- Duso E. M. (2007), *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, Aracne, Roma.
- Duso E. M., in stampa, *Grammatica dell'italiano L2. Percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Duso E. M., Lo Duca M. G. (2018), "Riflessione sulla lingua e buone pratiche: l'approccio induttivo nell'italiano L2", in Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Utet, Torino, pp. 231-37.
- Fiorentino G. et alii (2015), "Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 51-70:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6804/6734>.

- Fratte I. (2004), "Il profilo dello studente Erasmus, destinatario delle attività di lingua presso il C.L.A. di Padova", in Taylor T. C., Pasinato A., Whitteridge N. (a cura di), *Esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, Cleup, Padova, pp. 119-146.
- Fragai E., Fratte I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'Università, Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Groppaldi A. (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento / apprendimento dell'italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 89-103:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633/847>.
- Humphris C., Micarelli L., Catizone P. (1997), *Volare 1 Corso di italiano per principianti*, Edizioni alphaBetaVerlag, Bolzano-Merano.
- Jafrancesco E. (2015), *L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2*, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 1-39:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010/5077>.
- Jean G., Simard D. (2011), "Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?", in *Foreign Language Annals*, 44, pp. 467-494.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Loewen S., Li S., Fei F., Thompson A., Nakatsukasa K., Ahn S., Chen X. et alii (2009), "Second Language Learners' Beliefs about Grammar Instruction and Error Correction", in *The Modern Language Journal*, 93, 1, pp. 91-104.
- Nassaji H., Fotos S. (2011), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, Routledge, New York.
- Nazari A., Allahyar N. (2012), "Grammar Teaching Revisited: EFL Teachers between Grammar Abstinence and Formal Grammar Teaching", in *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 2, pp. 73-87:
<https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1691&context=ajte>.
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Palacios I. M. (2007), "The teaching of grammar revisited. Listening to the learners' voice", in *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, pp. 135-57.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Peacock M. (1998), "Exploring the gap between teachers' and students' beliefs about 'useful' activities for EFL", in *International Journal of Applied Linguistics*, 8, 2, pp. 233-250.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rosi F. (2010), "Il ruolo dell'insegnamento nell'emergere della competenza metalinguistica", in Ghezzi, C., Grassi R., Piantoni M. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 79-100.
- Rosi F. (2011), "Lo sviluppo della competenza metalinguistica in Italiano L2: risultati di un intervento didattico esplicito", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), pp. 321-332.
- Rosi F. (2012), "L'input esplicito nella classe di Italiano L2 e la formazione di competenze linguistiche" in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, pp. 361-382.

- Rosi F. (2018), "L'atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali", in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), *Attorno al soggetto: la grammatica come (s)oggetto di riflessione linguistica*, Milano, Collana Studi AITLA:
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/539-studi-aitla-6>.
- Schulz R. (1996), "Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar", in *Foreign Language Annals*, 26, pp. 343-364.
- Schulz R. (2001), "Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia", in *Modern Language Journal*, 85, 2, pp. 244-258.
- Schmidt R. W. (1990), "The Role of Consciousness in Second Language Learning", in *Applied Linguistic*, 11, 2, pp. 129-58.
- Serra Borneto C. (1998), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- Simon E., Taverniers M. (2011), "Advanced EFL learners' beliefs about language learning and teaching: A comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary", in *English Studies*, 92, 8, pp. 896-922.
- Sopin G. (2015), "Students' Perceptions of Grammar Teaching and Learning in English Language Classrooms in Libya", in *IOSR - Journal of Research & Method in Education*, 5, 2, I, pp. 67-72:
<http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-2/Version-1/M05216772.pdf>.
- Troncarelli D. (2011), "Le grammatiche di consultazione per italiano L2: risorsa per l'apprendimento degli alunni stranieri?", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), pp. 308-20.
- Wach A. (2013), "Teachers' Beliefs About EFL Grammar Learning and Teaching", in Piechurska-Kuciel E., Szymańska-Czaplak E. (a cura di), *Language in Cognition and Affect. Second Language Learning and Teaching*. Springer, Berlin, Heidelberg, pp. 295-314.
- Watson A. M. (2015), "Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing", in *Language Awareness*, 24, 1, pp. 1-14.

APPENDICI

APPENDICE 1. IL QUESTIONARIO.

a. Dati personali

Nome:

Sei: M/F vieni da: _____; età: _____;

livello linguistico (es. A2, B2): _____

Da quanto tempo studi l'italiano? _____

Hai studiato l'italiano: in classe _____

(indica in che tipo di scuola, es. pubblica, privata, Dante Alighieri...)

- da solo, con un libro.
- da solo, con internet.
- da solo, parlando con amici o parenti

b. Opinioni sulla grammatica:

Credi che sia importante studiare la grammatica per imparare una L2?

- sì, decisamente
- abbastanza
- poco
- no, per niente
- sempre.

A quale livello/livelli?

- iniziale
- intermedio
- avanzato

Come preferisci studiare la grammatica?

- a) l'insegnante spiega le regole e poi gli studenti fanno esercizi
- b) gli studenti esplorano i testi, cercano le regole con l'aiuto dell'insegnante e poi fanno esercizi
- c) gli studenti leggono le regole nel libro e poi fanno esercizi
- d) l'insegnante non spiega le regole e non dà esercizi di tipo grammaticale, ma gli studenti le imparano in modo implicito dai testi.
- e) prima si parla o scrive, poi si focalizzano meglio alcune regole grammaticali a partire dagli errori degli studenti.

Quali delle precedenti metodologie (a, b, c...) hai sperimentato in classe? (es.: a e c):

Perché preferisci quelle che hai indicato?

Ne hai provate altre? Se non ti sono piaciute, spiega perché

Quali strumenti preferisci usare per studiare la grammatica?

- il manuale del corso di lingua
- un libro di grammatica in italiano
- un libro di grammatica nella tua lingua
- gli appunti dell'insegnante
- il computer, dvd, internet

Ed infine, scrivi la tua opinione sull'utilità della grammatica per imparare una seconda lingua. Argomenta la tua tesi.

APPENDICE 2. IL TESTO DI DIEGO MARANI

Traccia 2. Leggi l'opinione di Diego Marani sulla grammatica e scrivi poi la tua. Sei d'accordo? Cosa pensi tu?

L'IMPORTANZA DELLA GRAMMATICA

L'ostacolo più difficile da superare nello studio di una lingua è sicuramente la grammatica. Non solo a causa dell'intrinseca difficoltà che ogni grammatica presenta per il semplice fatto di organizzare la struttura della frase in modo diverso da quello che ci è familiare. Ma soprattutto per l'atteggiamento di cieca deferenza che l'uomo occidentale assume davanti alla parola "grammatica". La nostra formazione culturale ci porta ad associare alla grammatica ed alla regola un'importanza spropositata rispetto alla loro effettiva funzione nel processo di apprendimento di una lingua. Siamo erroneamente convinti che la grammatica sia la proclamazione di un ordine e che soltanto conoscendola a menadito possiamo avere la vaga pretesa di padroneggiare una lingua straniera. Non ci rendiamo conto che la grammatica è soltanto la descrizione di un disordine, la fotografia di una lingua in un determinato momento della sua evoluzione. Le lingue non sono una creazione fissa ed immutabile, affidate agli uomini da una divinità misteriosa perché le imparino senza toccarle. Sono fenomeni naturali, che sfuggono al nostro controllo perché vivono ben più a lungo di noi. Anzi si può addirittura affermare che le lingue sono eterne, non muoiono mai, semmai si trasformano. Il latino non è morto, si è trasformato nel francese, nell'italiano, nello spagnolo che oggi conosciamo. Le lingue si salvano sempre, perché il loro fine non è la conservazione di una presunta purezza antica o la trasmissione ai posteri di un insieme di regole, bensì l'efficacia del loro sistema di comunicazione. [...] Del resto in molte lingue le regole della grammatica sono contraddette dall'uso e alla lunga viene a crearsi un innaturale divario tra la lingua d'uso e quella canonica. La paura dell'errore, l'ossequio alla grammatica non devono inibire i nostri tentativi di parlare una lingua, di avventurarci tra i suoi segni anche se siamo ancora titubanti e malfermi nella pronuncia e nella costruzione sintattica. È solo così che possiamo irrobustire la nostra conoscenza. Per questo lo studio moderno delle lingue cerca di porre in subordine la grammatica e di insegnarla in modo indiretto attraverso la ripetizione meccanica di modelli. Una volta che il modello grammaticale è stato assimilato, diventa poi facile modificarlo attraverso variazioni possibili di vocabolario e di contesto. In questo modo la grammatica viene interiorizzata senza essere concettualizzata. Ma questo è vero fino ad un certo punto e se pure è sbagliato essere succubi della grammatica, bisogna però riconoscere che viene un momento in cui il suo studio e la sua completa padronanza sono necessari. Ogni strumento musicale si suona secondo regole proprie e non si possono cercare sul violino le note dell'oboe. Allo stesso modo ogni lingua risponde ai suoi codici e solo attraverso di essi è comprensibile. La grammatica è in fondo un gioco e senza rispettare le regole è impossibile giocare. Ma come un gioco va presa, cercando di vedere oltre la rigidità della regola la funzione che essa svolge nell'insieme della lingua.

(da Diego Marani, *Come ho imparato le lingue*, Bompiani, 2005)