

LA NOZIONE DI GRAMMATICA E L'INSEGNAMENTO DI L2

*Anna Ciliberti*¹

1. LE NOZIONI DI LINGUA E DI GRAMMATICA NELLE SCIENZE DEL LINGUAGGIO

Una visione frequentemente adottata nelle scienze del linguaggio guarda alle lingue storico-naturali come a dei codici strutturati per lo scambio di informazioni tra interattanti, ovvero come a dei «sistemi logico-formali che offrono concettualizzazioni dell'esperienza» (Duranti, 2008: 11), diversificati in base alle comunità sociali che ne fanno uso. Un secondo punto di vista considera invece le lingue come dei potenti strumenti di azione sociale, usati nei vari contesti d'uso.

Nella prima accezione di lingua la Grammatica prescinde dall'uso sociale che le forme linguistiche assumono nella comunicazione e viene intesa come “*a self-contained system*” (ib), ovvero come uno strumento autosufficiente e sempre eguale a se stesso a prescindere dalle situazioni in cui viene usato. Nella seconda accezione la Grammatica è vista invece come un sistema complesso e mutevole che cambia a seconda dei contesti d'uso in cui la comunicazione ha luogo, a seconda del ruolo che essa svolge ed in base allo scopo per cui è formalizzata; ad esempio, a seconda che si tratti della Grammatica dell'orale o dello scritto, o, più in generale, della Grammatica di particolari registri o varietà: in breve, grammatiche relative all'articolarsi di un sistema-lingua in varietà considerate da un punto di vista socio-linguistico.

Nel primo caso la Grammatica viene dunque vista come un sistema formale che descrive in maniera astratta l'essere del linguaggio, nel secondo caso viene invece sottolineato il suo 'fare', ovvero le pratiche sociali che, assieme ad altre risorse, pratiche e sistemi, contribuisce a porre in essere nell'interazione quotidiana.

2. ACCEZIONI DELLA NOZIONE DI GRAMMATICA

Sulla nozione di Grammatica esiste una vasta letteratura a ragione del rilievo che essa assume per chiunque si occupi di descrizione linguistica, oltre che per tutti coloro che, a vario titolo, operano col, o tramite il, linguaggio. Per citarne solo alcuni: traduttori, interpreti, mediatori interculturali, antropologi, etnologi, e via dicendo. Ma la riflessione su tale complessa nozione risulta di particolare rilevanza descrittiva ed applicativa per glottodidatti ed insegnanti di L2 sia a causa della pluralità di punti di vista ed accentuazioni che ne caratterizzano la definizione ed i relativi modelli descrittivi, sia a ragione della variegata e diversità dei materiali didattici proposti per il suo insegnamento. Sono proprio tale ricchezza e diversificazione a rendere difficile la

¹ Professore emerito di Linguistica, Università per Stranieri di Perugia.

scelta del modello di riferimento più idoneo ai particolari scopi di insegnamento/apprendimento, oltre che a rendere necessaria l'assunzione di un atteggiamento aperto e consapevole, che non si accontenti di una visione 'scolastica' della nozione che ne limita l'ambito di applicazione agli aspetti formali e strutturali delle lingue, separandola dagli altri sistemi di cui le lingue sono composte e che interagiscono con la Grammatica nella comunicazione. Basti riflettere, ad esempio, sull'opinione, oggi ampiamente condivisa, che «lessico e Grammatica non costituiscono due componenti rigorosamente separati, e che esistono delle correlazioni sistematiche tra il comportamento morfologico e sintattico delle parole e le loro proprietà semantiche» (AAVV, Congresso Internazionale SLI, 2013, Call for papers).

Se guardiamo anche soltanto ad alcune delle accezioni più ricorrenti del termine Grammatica contenute nei Vocabolari delle varie lingue, nei Dizionari di Linguistica o in quelli di Didattica Linguistica, e se prendiamo in considerazione l'accezione di Grammatica, normalmente implicita, ricavabile dai riferimenti grammaticali contenuti nei materiali didattici per l'insegnamento di L2, ci rendiamo conto della polisemia, e spesso anche della vaghezza, attribuite alla nozione². Il suo significato spazia infatti da definizioni restrittive e parziali ad accezioni di raggio assai ampio, fino a definizioni usate per descrivere tipi di sistemi anche non linguistici, ovvero lontani dalle strutture formali di una lingua. Vediamone alcune.

Con Grammatica si può intendere:

- "Fonologia, morfologia e sintassi di una lingua"³;
- "La descrizione completa di una lingua, cioè dei suoi principi di organizzazione. In questo caso la Grammatica comprende diverse parti: una fonologia (studio dei fonemi e delle loro regole di combinazione), una sintassi (regole di combinazione dei morfemi e dei sintagmi), una lessicologia (studio del lessico) e una semantica (studio dei significati dei morfemi e delle loro combinazioni)"⁴;
- "L'insieme delle convenzioni e delle norme di scrittura, pronuncia, sintassi e morfologia di una lingua o di un dialetto"⁵;
- "Studio della norma linguistica"⁶;
- "Teoria della competenza linguistica dei parlanti"⁷;
- "Principi basilari di ogni area della conoscenza: la Grammatica della musica"⁸.

² La vaghezza definatoria della nozione di Grammatica e, più in generale, la scarsa preparazione metalinguistica di studenti universitari di laurea magistrale in ambito umanistico è ben documentata in un'interessante indagine condotta da Lavinio (2011).

³ Ovvero i suoni di una lingua, la struttura delle parole, la struttura delle frasi. Tale accezione è spesso quella implicitamente proposta dai materiali didattici per l'insegnamento di L2.

⁴ Dubois J. Et alii, *Dizionario di linguistica*, Zanichelli, 1993: 140.

⁵ De Mauro T., 2000, *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia e Bruno Mondadori editori.

⁶ Ibidem.

⁷ La definizione di Grammatica intesa come competenza linguistica del parlante si riferisce in particolare alla grammatica generativo-trasformativa di Noam Chomsky.

⁸ «The basic principles of any area of knowledge: the Grammar of music», *American Heritage Dictionary*. All'esempio proposto dal dizionario americano potremmo aggiungere l'esempio riportato in *Il dizionario della lingua italiana* a cura di Tullio De Mauro: [...] 'la Grammatica della scultura', o il titolo di un famoso libro di Gianni Rodari (1973) - '*Grammatica della fantasia*' - con cui l'autore intende: «i processi della fantasia e delle regole della creazione per renderne l'uso accessibile a tutti» (pag. 10).

2.1. *Grammatiche di riferimento e Grammatiche pedagogiche*

Una classificazione molto usata distingue poi le Grammatiche in due grandi categorie: Grammatiche di riferimento e Grammatiche pedagogiche. Le prime sono Grammatiche sistematiche che si pongono l'obiettivo di descrivere una lingua «in tutte le sue forme e le sue strutture, o meglio, nelle forme e nelle strutture che il particolare angolo visuale (o 'modello' grammaticale) prescelto consente, nell'un caso come nell'altro, di 'vedere', e la sensibilità del grammatico decide comunque di descrivere» (Lo Duca, 2003: 114). Tali Grammatiche costituiscono dunque «una rassegna ordinata di fenomeni» (Renzi, 1988: 15), destinata normalmente a parlanti sufficientemente competenti nella lingua descritta. Quelle più recenti – ad esempio, per l'italiano, Serianni (2000) o Renzi/Salvi/Cardinaletti (1988–1995) – descrivono l'italiano così come effettivamente viene usato dalla comunità che lo parla, senza proporsi di prescrivere 'la buona lingua' (Lo Duca, ib).

Quanto alla nozione di 'Grammatica pedagogica' – ovvero una Grammatica costruita specificamente allo scopo di descrivere una lingua per determinati gruppi di apprendenti, spesso parlanti non nativi – si passa da posizioni che la considerano un «insieme di forme e strutture frasali individuate in termini di opposizioni e di dipendenza» (Saporta, 1966: 66) a definizioni che la concettualizzano come un insieme variegato ed eclettico di materiali miranti alla comprensione e alla produzione delle frasi di una lingua: regole formali, esercizi, schemi paradigmatici. In anni più recenti, oltre alla descrizione degli aspetti formali di una lingua, la nozione è venuta a comprendere inoltre – o, in alcuni casi, a presentare esclusivamente – aspetti e regolarità riguardanti l'uso linguistico. Si veda una giustificazione di tale cambiamento di prospettiva in una citazione tratta da C. Candlin (in Brumfit & Johnson, 1989: 74):

[...] se una Grammatica è alla base dei materiali linguistici e se tali materiali hanno lo scopo di far acquisire al discente 'conoscenza' della L2, allora essi, e la Grammatica pedagogica, devono occuparsi di regole dell'uso linguistico tanto quanto si occupano di regole relative alle frasi Grammaticali e ben formate.

3. REGOLE E REGOLARITÀ

Il concetto di 'regola' ci è familiare in quanto associato alla nozione di Grammatica; tanto familiare che viene usato per catturare qualsiasi tipo di regolarità di comportamento, anche di tipo non linguistico⁹ bensì, ad esempio, sociale.

Le 'regole sociali' sono tipi di regolarità equivalenti a norme o precetti condivisi, entro notevoli limiti, dagli appartenenti ad una certa comunità linguistica-e-culturale: norme o precetti che servono a guidare il comportamento del parlante in modo strategico, ovvero in base agli scopi o fini razionali che si propone di raggiungere (Ciliberti, 2012: 15).

⁹ Si ricordino anche gli esempi forniti alla nota 8: "la Grammatica della musica", "la Grammatica della scultura".

Ma, ci si chiederà, qual è il rapporto e, soprattutto, quali sono le differenze tra il concetto di 'regola' intesa nel senso restrittivo di regolarità frasale e il concetto di 'regolarità discorsiva'?

Nelle teorie frasali le *regole grammaticali formali* sono considerate predittive in un duplice senso: in quanto caratterizzano delle stringhe ben formate – cioè esprimono valori polari del tipo 'corretto/non corretto', 'giusto/sbagliato' – e in quanto il loro uso non dipende da scopi comunicativi, piani di azione o strategie, bensì esclusivamente dalla competenza linguistica del parlante¹⁰. In altre parole, nelle teorie frasali le regole formali sono per lo più autosufficienti ed «esprimono un rapporto costante tra fenomeni osservabili» (Besse, 1989: 104). Tale rapporto viene postulato come «esistente nella natura stessa delle cose» (ib)¹¹ e, in questo senso, le regole che lo esprimono sono assimilabili al concetto di 'legge' prevalente nelle scienze naturali¹². Le *regolarità discorsive*, d'altro canto, non esprimono mai valori assoluti bensì soltanto probabilistici; inoltre si basano su conoscenze extra linguistiche e sono soggette a continua violazione. La strutturazione del discorso è infatti determinata in primo luogo da fattori socio-culturali, contestuali, emotivi, strategici: fattori che cambiano da comunità sociale a comunità sociale e, entro certi limiti, da persona a persona.

Per esemplificare i vari tipi di regolarità si pensi, per le *regole grammaticali formali*¹³, ai comportamenti strutturali di categorie grammaticali quali il nome, l'aggettivo o l'avverbio: per molte lingue, le regole di accordo, di numero, di genere, ecc. Costituiscono invece esempi di *regole categoriali di tipo semantico* quelle regole che, prendendo le mosse da concetti grammaticali astratti di tipo nozionale – ad esempio le relazioni tra idee espresse dai nomi, o i concetti di 'luogo', 'direzione', 'distanza' – indicano quali mezzi linguistici le esprimono.

Un esempio interessante di regola categoriale di tipo semantico, fornito da Altieri Biagi nella *Grammatica dal testo* (1987)¹⁴, è quello riguardante i 'modi del segno verbale'. Afferma Altieri Biagi che, tra il segno verbale e colui che formula l'enunciato (il parlante o lo scrivente), esiste un particolare tipo di rapporto definito dal modo del segno verbale. Il modo, infatti, «esprime l'atteggiamento di chi parla nei confronti dell'evento significato dal segno verbale». Si possono distinguere due tipi di atteggiamento del parlante: un atteggiamento distaccato ed un atteggiamento interessato:

- l'atteggiamento *distaccato* del parlante presenta l'evento come reale, certo, verificantesi indipendentemente dalla sua volontà, dai suoi desideri, dalle sue supposizioni, ecc., ad esempio:

¹⁰ Un esempio emblematico è costituito dalla teoria generativo-trasformativa di Noam Chomsky.

¹¹ Le regole grammaticali costituiscono, secondo Besse, «une formule generale [...] exprimant un rapport constant entre des phénomènes observables, rapport qui est postulé existant dans la nature même des choses».

¹² In realtà, anche la sintassi della frase può essere concepita in modo meno rigido. Come sostiene Lavinio (comunicazione personale), le 'regole' possono essere anch'esse soltanto delle 'regolarità' nel senso che sono prevalenti da un punto di vista statistico – cioè relativamente alla loro frequenza di occorrenza – ma pur sempre aperte a variazioni. Si consideri, ad esempio, come lo stesso ordine delle parole può cambiare a seconda di fattori pragmatici del contesto comunicativo, come dimostrano le frasi scisse o i vari tipi di dislocazione.

¹³ Dette anche 'regole categoriali'.

¹⁴ Tale Grammatica riprende ampiamente quanto già espresso, in un'opera precedente, dalla stessa Altieri Biagi e da Luigi Heilmann (1984), ma soffermandosi più specificamente sul testo.

- *La Terra fa parte del sistema solare.*

- *Dante è nato nel 1265.*

- l'atteggiamento *interessato* del parlante presenta l'evento come possibile o impossibile, condizionato da altri eventi, desiderato, ordinato da lui, ecc., ad esempio:

Sarei felice (se potessi fare un viaggio).

Oh, se venisse un po' di sole!

Studiate bene, mi raccomando!

Il modo che corrisponde al primo atteggiamento è il modo indicativo; i modi che corrispondono al secondo atteggiamento sono: il condizionale, il congiuntivo e l'imperativo.

Oltre a regole categoriali di tipo semantico esistono poi *regole pragmatiche*, dipendenti cioè dal contesto, che specificano il chi, il come, il quando, gli scopi, gli strumenti, le circostanze, ecc. in cui gli enunciati esprimono la loro forza particolare. Tali regole contengono dunque una specificazione dell'uso convenzionale delle espressioni, connesso ad un certo numero di caratteristiche contestuali rilevanti¹⁵. A differenza delle regole categoriali, che esprimono valori di tipo polare, esse esprimono valori probabilistici, dunque non assoluti.

Quanto alle *regolarità discorsive*, possiamo esemplificarle prendendo in considerazione il significato discorsivo derivante dalla collocazione degli enunciati in particolari sequenze interattive. Molti studi nell'ambito del modello analitico dell'«Analisi della Conversazione» hanno rilevato vari tipi di regolarità nell'organizzazione dell'interazione, o meglio, nell'organizzazione di determinati atti interattivi: ad esempio, nell'organizzazione delle cosiddette 'coppie adiacenti' (*adjacency pairs*)¹⁶. Le regolarità relative alle coppie adiacenti riguardano quelle regolarità in base a cui la produzione di un determinato atto linguistico genera l'aspettativa di un secondo specifico atto linguistico che, in tal caso, diventa 'quasi obbligatorio': una sua non occorrenza diventa infatti altamente significativa (Ciliberti, 1991: 61). Ad esempio, dato che in molte culture ad un saluto segue normalmente un saluto di risposta, la non produzione di quest'ultimo da parte di colui cui il saluto è indirizzato viene normalmente interpretata negativamente: come un'offesa, un atto di superbia o di maleducazione, una mancanza di riguardo verso l'interlocutore, ecc. In altre parole, per determinate azioni conversazionali prodotte in lingue specifiche esiste una susseguente azione appropriata, o probabilisticamente 'più appropriata'. La spiegazione etnometodologica dell'Analisi della Conversazione indica dunque come le regole discorsive influenzino e modellino gli enunciati che fanno parte delle sequenze conversazionali cui si applicano (Margutti, 2012). Conseguentemente, nella Grammatica pedagogica di una L2 si dovrà indicare se, in tali sequenze, la lingua-e-cultura² presenta delle differenze rispetto alla lingua-e-cultura dell'apprendente, generando in tal modo delle aspettative diverse.

¹⁵ Si veda in proposito il modello elaborato da Dell Hymes (1972), indicato dall'acronimo SPEAKING, che chiama in causa l'insieme dei fattori che compongono 'la situazione sociale' in cui l'evento linguistico ha luogo.

¹⁶ Sacks H., Schegloff, E., Jefferson, G., «A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation», in *Language*, (1974: 696-735.)

Riassumendo quest'ultimo punto, nell'organizzazione dell'interazione, o meglio, di determinati atti interattivi¹⁷ – nell'esempio riportato più sopra si tratta di uno specifico turno di parola che realizza una specifica azione sociale: il salutare – esiste un quadro normativo di riferimento condiviso e gestito localmente cui i parlanti si attengono o, perlomeno, tendono ad attenersi. In questi tipi di azione sociale, la Grammatica è strettamente collegata a schemi organizzativi più ampi¹⁸, relativi alla condotta interattiva e sociale (ib).

4. LA GRAMMATICA NELL'INSEGNAMENTO DI L2

Nella sua accezione più tradizionale la Grammatica ha costituito per lungo tempo la spina dorsale delle metodologie di insegnamento di L2, il momento centrale della lezione o dell'unità didattica. I corsi di lingua venivano calibrati sulla Grammatica: i sillabi proponevano una rigida selezione e gradazione dei contenuti grammaticali, operata in base al principio, piuttosto vago, di minore o maggiore 'difficoltà strutturale'; a tali contenuti si subordinavano la scelta del nucleo tematico delle unità didattiche – e, dunque, la scelta del lessico – la selezione delle attività esercitative, le modalità di verifica dell'apprendimento. Tutto veniva posto a servizio dell'insegnamento grammaticale nella convinzione che lo scopo principale di un corso di lingua2 fosse quello di sviluppare una competenza formale riflessa e meccanica. Tale competenza si manifestava nella capacità di padroneggiare le regole frasali¹⁹ sottostanti la produzione linguistica: lo sviluppo della correttezza e della precisione grammaticali – si sosteneva – avrebbe condotto alla intellegibilità e alla comunicabilità in L2.

In tale visione formalistica dell'insegnamento linguistico non si operavano opportune distinzioni tra regole categoriali e regole pragmatiche, né tra regole frasali (formali) e regolarità discorsive. Queste ultime, benché facciano parte integrante degli 'aspetti ordinati' del linguaggio, venivano trascurate in quanto considerate non appartenenti, *strictu sensu*, ai sistemi linguistici. Non si teneva cioè conto delle regolarità di comportamento linguistico che 'più tipicamente' ricorrono nelle varie occasioni comunicative, determinate dagli aspetti situazionali e socio-culturali che sottostanno all'enunciazione linguistica di comunità o gruppi sociali determinati. Oltre alle regolarità riscontrabili nella produzione di determinati atti comunicativi, lingue-e-culture diverse adottano specifici comportamenti linguistici nella gestione delle massime conversazionali, nel lavoro di riparazione, nella manifestazione di aspetti di cortesia, ecc. Tali regolarità fanno parte di quella che è stata definita "competenza etnolinguistica" (Beacco, 2006: 119), vale a dire la capacità di identificare, ed usare, le norme sociali relative a quei comportamenti comunicativi che influenzano direttamente la buona riuscita della comunicazione (Ciliberti, 2012: 131): con le parole di J.C. Beacco, le norme che regolano *'le vivre ensemble verbal'*.

¹⁷ Oltre all'esempio sopra riportato, si pensi a coppie adiacenti che realizzano azioni sociali quali l'invitare, il chiedere informazioni, l'intervistare, ecc.

¹⁸ Schemi sintattici ma anche, ad esempio, pragmatici, prosodici (ad esempio, l'intonazione), non verbali (ad esempio gesti o posture).

¹⁹ Fondamentalmente le regole riguardanti la morfologia e la sintassi.

4.1. *Dal prodotto 'lingua' al processo di apprendimento*

Il crescente interesse degli anni '70 ed '80 del secolo scorso per gli aspetti comunicativi del linguaggio condusse però ben presto ad una richiesta sempre più insistente di 'regole dell'uso' da affiancare alle regole formali e, via via, al rifiuto di queste ultime in quanto irrilevanti o condizionate dalle prime. Con il declino della 'illusione grammaticale' (Debyser, 1973), si giunse così alla proposta di limitare al minimo qualsiasi considerazione relativa agli aspetti sistematici delle lingue per concentrarsi sullo sviluppo di una competenza del '*processo*' di apprendimento piuttosto che del '*prodotto*' lingua, spostando cioè l'attenzione dalle regolarità strutturali delle lingue al processo di insegnamento/apprendimento. Le metodologie comunicative, e i sillabi nozionali-funzionali che le attualizzavano, abbandonarono il principio di organizzazione grammaticale dei corsi di L2 per offrire al discente occasioni d'uso linguistico spontaneo ed autentico, sostituendo l'obiettivo della fluenza dell'eloquio a quello della correttezza formale. Priorità assoluta veniva così accordata all'attivazione di una competenza dell'uso da raggiungere attraverso l'utilizzazione di qualsiasi tipo di contenuto potesse servire allo scopo (Candlin & Breen, 1979: 209).

La visione funzionalista ed interazionista degli approcci comunicativi all'insegnamento di L2 determinava dunque la convinzione che solo l'interazione e la partecipazione attiva conducono 'in modo naturale' all'apprendimento linguistico. Come ha recentemente affermato Lo Duca (2003: 255) :

Uno dei punti irrinunciabili della moderna glottodidattica nell'impostare un percorso didattico di una L2 è quello di non partire dalle forme, dalla grammatica [...] ma piuttosto dalle funzioni, il che potrebbe essere riassunto in 'diamo degli strumenti linguistici per fare qualcosa'.

4.2. *Grammatica dei processi discorsivi*

Può sembrare paradossale che, benché gli approcci comunicativi siano basati su una concezione di lingua in quanto processo e non in quanto prodotto, e benché la didattica linguistica abbia scelto la comunicazione come oggetto centrale di insegnamento, si tenda a trascurare la riflessione proprio sulle convenzioni, le norme, le regolarità che governano e strutturano i processi discorsivi. Ciò cui non si accorda ancora il dovuto rilievo è il fatto che l'interpretazione dei processi discorsivi necessita della presa in considerazione di componenti di ordine sociale, culturale, interazionale, emotivo: componenti che sono irrilevanti per l'interpretazione e la produzione semantica degli enunciati ma fondamentali per l'interpretazione e la produzione dei discorsi di cui essi fanno parte.

Ogni considerazione a livello discorsivo costringe insomma a riconsiderare le categorie grammaticali tradizionali per formulare nuovi raggruppamenti, più flessibili e variabili. Non è cioè sufficiente un approccio descrittivo esclusivamente formale e semantico; se si vogliono fornire generalizzazioni più profonde e che riguardino l'uso linguistico autentico, andranno individuati altri livelli e categorie di analisi, più astratti e diversi da quelli che la Grammatica scolastica ha reso familiari. L'introduzione della pragmatica e del discorso nella didattica delle lingue, piuttosto che ridursi a semplice

inventario di funzioni – come è spesso accaduto nelle metodologie comunicative – dovrebbe cioè risultare in una operazione più coraggiosamente radicale di ristrutturazione e di integrazione delle categorie grammaticali tradizionali per formulare nuovi raggruppamenti che possano effettivamente presentare (delle ipotesi sulle) regolarità presenti nell'uso linguistico.

Tale contraddizione deriva in buona parte dal fatto che i fautori degli approcci comunicativi sono generalmente scettici sulla possibilità di scoprire generalizzazioni a livello discorsivo a causa, da un lato, delle diversità esistenti tra interattanti, imputabili a variabili sociologiche e psico-affettive, d'altro lato, a causa della diversificazione dei contesti e delle circostanze in cui la comunicazione ha luogo. Inoltre, essi ritengono che le regolarità discorsive, eventualmente individuate, abbiano comunque scarsa utilizzabilità pedagogica in quanto, diversamente dalle regole grammaticali, non costituiscono delle vie obbligate: gli interlocutori, al contrario, correggono ed adattano continuamente il loro procedere discorsivo in base alle reazioni che provocano e tali reazioni sono imprevedibili.

A questa posizione, concettualmente corretta, si può ribattere che la logica didattica è diversa da quella teorico-descrittiva e che una descrizione che abbia valore pedagogico deve necessariamente fornire delle norme comportamentali che riducano il contingente al generale e lo specifico all'a-specifico. In altre parole, una descrizione che voglia possedere validità pedagogica deve fornire al discente delle norme di comportamento, cioè dei giudizi predittivi di maggiore o minore appropriatezza, accettabilità, usualità, normalità; deve fornire indicazioni che possano guidare l'apprendente quando produce o interpreta discorsi in L2. La didattica ha cioè il compito di fornire non già regole discorsive che 'limitino' i comportamenti dei parlanti di L2, bensì 'isole di attendibilità'²⁰ – come sono state chiamate – ovvero norme che permettano ai parlanti, se lo desiderano, di *orientare* il loro comportamento in situazioni non marcate.

Tali strumenti, dunque, pur costituendo una semplificazione ed una convenzionalizzazione della realtà, offrono il vantaggio di fornire indicazioni su ciò che è più usuale o più normale nelle varie situazioni comunicative, orientando i comportamenti dell'apprendente senza per questo determinarli. Via via che l'apprendente raggiungerà conoscenze e competenze più raffinate, potrà adattare e correggere il proprio comportamento tenendo conto dell'evolversi del discorso, del rapporto che intende instaurare con l'interlocutore, della mutabilità contestuale, ecc. Tali generalizzazioni non costituiscono infatti delle 'regole' sempre eguali a se stesse; esse sono piuttosto degli 'schemi di azione convenzionalizzati' che non determinano i comportamenti ma che, come abbiamo già osservato, modellano le aspettative di ciò che è 'normale' e 'più usuale' nelle varie situazioni comunicative. L'apprendente potrà dunque utilizzarli nelle fasi iniziali di apprendimento o in situazioni non marcate.

5. CRITICHE AGLI APPROCCI COMUNICATIVI

La scarsa attenzione delle metodologie comunicative alle regolarità, sia strutturali che discorsive, è conseguente, come abbiamo fatto cenno più sopra, da un lato, alla

²⁰ («*islands of reliability*»: Seliger 1983, in Ciliberti, 1991: 59).

scelta pedagogico-didattica di offrire al discente di L2 attività e compiti che privilegino il *'processo'* piuttosto che il *'prodotto'* di apprendimento²¹, che si pongano cioè l'obiettivo dello sviluppo della *fluenza* piuttosto che dell'*accuratezza* formale; d'altro canto, è dovuta alla scelta della teoria funzionalista adottata come base di riferimento – quella degli atti linguistici di John Austin (1962). Tale teoria assume un orientamento volto prioritariamente alle funzioni che singoli atti linguistici svolgono negli scambi interattivi piuttosto che agli eventi discorsivi in cui tali atti si manifestano. Inoltre, in tale teoria la produzione linguistica è trattata «come un insieme monolitico in cui l'intenzione del parlante ed il contesto interattivo sono dati come unità fisse, determinate aprioristicamente, trascurando in tal modo il fatto che ogni enunciato è una produzione congiunta, la cui forma è determinata interattivamente in quanto attività strategica collaborativa» (Aston, 1988: 3).

Le riserve verso l'approccio teorico degli atti linguistici discendono dunque dalla considerazione che tale teoria, pur avendo avuto il grande merito di privilegiare il *fare* piuttosto che l'*essere* del linguaggio, si limita a prendere in considerazione unità funzionali minime della comunicazione – singoli atti linguistici, appunto – piuttosto che interi eventi (Ciliberti, 2012: 127). Inoltre, per definire l'atto linguistico privilegia il concetto di *'intenzione'* del parlante: concetto quanto mai vago, non trasparente e, soprattutto, riferito ad un solo interlocutore e non all'interazione tra interlocutori, ovvero ad un processo dialogico di scambio e negoziazione di significati. Infine, le critiche verso tale orientamento si appuntano sull'aver trascurato l'analisi e l'esplicitazione del rapporto e dei raccordi esistenti tra comunicazione e Grammatica, in tal modo guardando a quest'ultima soltanto come organizzazione strutturale di una lingua: come Grammatica *nell'*interazione e non – anche – come Grammatica *dell'*interazione. Ma, se consideriamo la lingua come un potente strumento dell'agire sociale, non possiamo intendere la Grammatica esclusivamente come una *'strutturazione chiaramente delineata ed internamente coerente'*, come un sistema auto-sufficiente ed in sé concluso²²; dobbiamo anche studiarla, ed insegnarla, relativamente all'azione sociale che produce, ed analizzare il contributo che essa fornisce, congiuntamente ad altre risorse, pratiche e sistemi, nella realizzazione di tale funzione. Come affermano Elinor Ochs, Emanuel Schegloff e Sandra Thompson (1996: 29) riferendosi ai contributori di un importante volume da essi curato:

The contributors to this volume are exploring a different way of approaching and understanding grammar. For them grammar is part of a broader range of resources – organizations of practices, if you will – which underline the organization of social life, and in particular the way in which language figures in every interaction and cognition²³

²¹ 'la comunicazione in lingua', piuttosto che l'oggetto lingua'.

²² Come abbiamo visto alla nota 11, secondo una visione formalista di Grammatica, le regole grammaticali costituiscono «une formule generale [...] exprimant un rapport constant entre des phénomènes observables, rapport qui est postulé existant dans la nature même des choses» (Besse, 1989: 104).

²³ Il volume, indicativo di tale punto di vista, è un'opera collettanea di un gruppo di linguisti americani attivi nell'ambito dell'approccio di 'Analisi della Conversazione'. Si veda inoltre il bel volume *Etnopragmatica. La forza del parlare*, in cui un antropologo-linguista, Alessandro Duranti, sostiene la necessità di poter disporre delle linee generali di «una teoria pragmatica del linguaggio fondata sull'analisi sia grammaticale che etnografica degli scambi verbali» (Duranti, 2008: 9).

L'accordo attuale di lasciare spazio, nell'insegnamento di una L2, all'esplicitazione delle regolarità che caratterizzano le lingue e, più in generale, alla riflessione metalinguistica, non è stata accompagnata – come abbiamo già sottolineato – da una nuova visione di Grammatica.

L'estensione e l'ampliamento della nozione è particolarmente rilevante in ambito pedagogico–didattico se concordiamo con l'assunto che, come si afferma oramai coralmemente, obiettivo dell'insegnamento linguistico è quello di sviluppare negli apprendenti di L2 non soltanto una competenza di tipo linguistico e sociolinguistico bensì anche una consapevolezza di tutti i sistemi e risorse che contribuiscono al 'fare della lingua', ovvero alle pratiche sociali di una comunità linguistica. Oltre al sistema grammaticale frasale, altri sistemi e risorse interagenti nella comunicazione sono quello discorsivo, quello pragmatico (raccordo tra lingua e contesti comunicativi), quello sociale e culturale (rapporto tra linguaggio e visioni del mondo, sistema di valori, modi di vedere, assunzioni implicite della comunità che parla la lingua oggetto di studio); quello prosodico, quello cinetico, quello non verbale. Come sottolinea Orletti (2004: 140), vanno dunque privilegiati approcci funzionalisti che cercano di scoprire nel discorso le motivazioni funzionali delle strutture linguistiche, enfatizzando in tal modo una visione di lingua in quanto strumento di azione sociale». E quando si parla di agire sociale e di interazione tra esseri umani li si prefigura sia come membri della società umana nel suo complesso sia in quanto facenti parte di specifiche e differenziate comunità e gruppi sociali, cioè in una prospettiva sia globalizzante ed universalista che specifica e localistica.

Per esemplificare questo doppio ruolo della Grammatica, viene spesso posto in rilievo come i parlanti usino le loro conoscenze grammaticali per monitorare il parlato in corso, ad esempio per capire quando possono a loro volta prendere il turno. Ma, come abbiamo già rilevato, non si tratta solo di conoscenze di tipo grammaticale in senso stretto, bensì di conoscenze che utilizzano altre risorse, altre pratiche, altri sistemi. E tali conoscenze dovrebbero essere prese in considerazione nell'insegnamento di L2 in quanto possono differenziare notevolmente, o persino fondamentalmente, la produzione linguistica della medesima azione sociale in base alla lingua-e-cultura in cui tale azione viene enunciata.

6. 'FARE GRAMMATICA' IN CLASSE COME METACOMUNICAZIONE

Abbiamo detto e ripetuto che, da un punto di vista pedagogico-didattico, diventa necessario offrire agli apprendenti un'accezione di Grammatica più ampia di quella che la restringe esclusivamente all'organizzazione degli aspetti strutturali di una lingua; un'accezione, cioè, che non la esuli da schemi più ampi di organizzazione²⁴. La riflessione su tali sottosistemi e sulla loro integrazione sfocerà necessariamente in *meta-comunicazione*. Il 'fare Grammatica' potrà così fungere da stimolo per affinare le capacità di osservazione, de-costruzione, interpretazione della lingua-e-cultura² oltre che della propria lingua-e-cultura (Ciliberti, 1995).

²⁴ «La Grammatica di una lingua va vista come un insieme di sotto-sistemi organizzativi, un insieme di regolarità/generalizzazioni di vario tipo, tra sé integrati ed interdipendenti» (Ciliberti, 2012: 62).

Quanto alle modalità del 'fare Grammatica', essa dovrebbe essere coerente con l'approccio didattico scelto. Se l'approccio è di tipo comunicativo, esso dovrà mirare ad integrare l'insegnamento grammaticale con lo sviluppo dell'uso linguistico; a costruire, cioè, un sistema comunicativo nel momento stesso in cui tale sistema viene adoperato.

Gli approcci comunicativi si basano infatti su due assunzioni. Secondo la prima, vi è una dipendenza diretta tra interazione ed iniziativa, da un lato, ed apprendimento dall'altro; in base alla seconda, lo sviluppo linguistico è un processo basato sull'interrelazione tra lavoro interattivo e lavoro cognitivo, cioè tra attività mentali ed attività sociali, e tali attività possono aver luogo soltanto in contesti significativi ed autentici. È importante a questo punto riflettere su cosa si possa intendere con contesto 'significativo' ed 'autentico' in situazione di classe.

Va rilevato innanzitutto che '*significativo*' non è soltanto lo scambio di informazioni secondo la tecnica dell'*information gap*, ovvero del divario informativo esistente tra interlocutori. L'esperienza quotidiana ci insegna infatti che la trasmissione di informazioni è spesso assai meno rilevante di altri compiti che la comunicazione assolve, come quello del mantenere le relazioni ed il contatto sociali, del far sì che la gente faccia delle cose per noi, del creare una buona impressione, del mantenere la faccia, e così via.

Quanto all'*'autenticità'* possibile nella classe di L2, essa non va equata con quella del mondo reale: la classe non può fornire gli stessi ingredienti contestuali ed interazionali che caratterizzano l'uso linguistico prodotto fuori della classe. Nella classe vige una sorta di contratto tra allievi ed insegnante, contratto che governa gli scopi, le attese e le regole di condotta da rispettare. Da un punto di vista sociale, la classe è infatti costituita da un gruppo di persone che adotta particolari modelli di comportamento, standard di giudizio, strutture partecipative in modo del tutto simile a quanto accade in altri gruppi sociali).

Spesso si sostiene che nella classe si può imparare a condizione che vengano offerte al discente le condizioni che rendono possibile l'apprendimento nel mondo reale, cioè a condizione che la classe sia speculare alla realtà. Si è convinti cioè che, perché vi sia apprendimento, la classe debba diventare una non-classe (van Lier, 1988: 47). Ma, una volta definita invece la classe come *setting* formale e gruppo sociale a sé stante, distinto e particolare, l'importante è che le attività che vi hanno luogo favoriscano il coinvolgimento e la partecipazione attiva da parte degli allievi (Ciliberti, 2012).

Quanto a specifiche modalità del 'fare Grammatica in classe', esistono 2 approcci fondamentali: un approccio esplicito, *deduttivo*, ed un approccio implicito, *induttivo*. Al primo approccio è sottesa una visione di apprendimento come processo imitativo di regolarità pre-analizzate; il secondo approccio, di natura costruttivista, propone invece la scoperta, anche provvisoria e parziale, delle regolarità della lingua, ed il loro aggiustamento progressivo da parte dell'allievo.

I due approcci possono essere utilmente abbinati utilizzando l'esplicitazione deduttiva come punto di partenza e spunto per ulteriori considerazioni ed ipotesi. Dato che gli allievi progrediscono nella loro interlingua in modo differenziato e non simultaneo, tale approccio può favorire la discussione tra di loro nel processo di scoperta, offrendo argomenti di interazione assolutamente 'autentici' nella situazione di classe. Come infatti sottolinea Courtillon (1989: 118) in proposito:

Se vi è una comunicazione naturale nella classe di lingua essa è quella in cui si discute *sulla* lingua²⁵

Se le regolarità offerte all'allievo sono viste come esperimenti dei punti di vista, esse si prestano ad 'essere messe in discussione', in senso reale e metaforico, cioè a costituire argomento di comunicazione e ad essere impuginate ed invalidate. E gli approcci comunicativi, che si propongono di sviluppare nei discenti la capacità di negoziazione di significati, acquisteranno coerenza metodologica una volta che introdurranno il tema della discussione sulla lingua come oggetto naturale di comunicazione in classe, una volta che porranno la comunicazione – dunque i processi di negoziazione e di aggiustamento – anche alla base della riflessione metalinguistica, soddisfacendo così sia l'obiettivo pratico di sviluppo dell'uso linguistico che l'obiettivo cognitivo di presa di coscienza del fenomeno lingua.

Il favorire la discussione e l'elaborazione di ipotesi, oltre a rendere l'insegnamento/apprendimento delle regolarità della lingua² più interessante e produttivo, affinerà la capacità di osservazione, de-costruzione ed interpretazione dell'allievo e non separerà in maniera arbitraria l'insegnamento delle forme di una lingua dall'esperienza comunicativa. Fornirà così una visione di Grammatica non già come:

a well-formed structure in its own right, built to stand on its own, with its coherence and structure best understood as well-enclosed integrity,

bensì come:

part of a broader range of resources [...] which underlie the organization of social life: "Grammar's integrity (and efficacy) are bound up with its place in larger schemes of organization of human conduit, and with social interaction in particular (Ochs, E., E.A. Schegloff & S. Thompson (eds) 2007: 3.

7. CONCLUSIONI

L'obiettivo dello sviluppo di una competenza formale in L2 va coniugato con quello dello sviluppo di una competenza assai più complessa, di una competenza in cui la 'Grammatica' – intesa come insieme di generalizzazioni ricavabili dai vari sistemi di cui si compone l'interazione umana – va presentata come una 'modalità di interazione sociale'. In tal modo la *Grammatica 'della lingua'* diventerà anche *Grammatica 'dell'interazione'*, rivestendo così una funzione eminentemente esplicativa.

²⁵ «S'il y a bien une communication naturelle à la classe de langue, c'est justement celle où on discute sur la langue».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AAVV, (2013), Call for papers; XLVII Congresso Internazionale SLI, «Livelli di analisi e fenomeni di interfaccia», Università degli Studi di Salerno.
<http://dsc.unisa.it/sli2013>
- AAVV, (1969) *The American Heritage Dictionary of the English Language*, Houghton Mifflin, Boston.
- Altieri Biagi M.L. (1987), *La Grammatica dal testo. Per la scuola media*, A.P.E. Mursia, Milano.
- Altieri Biagi M.L. & L. Heilmann, (1986), *Dalla lingua alla Grammatica*, A.P.E. Mursia, Milano.
- Aston G. (1988), 'Introduction', in Aston G. (a cura di), *Negotiating service. Studies in the discourse of bookshop encounters*, CLUEB, Bologna.
- Austin J. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford.
- Beacco J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Besse H. (1989), "L'hypothèse, la règle et la loi", in *Le Français dans le monde*, Février-Mars, pp. 103-113.
- Bruner J.S. (1983), *Child's talk*, Norton, New York.
- Brumfit C. J. & K. Johnson (eds.) (1989), *The communicative approach to language teaching* Oxford University Press, Oxford.
- Candlin C. (1979a), "The status of pedagogical grammars", in C. Brumfit & K. Johnson (eds), *The communicative approach to language teaching*", Oxford University Press, Oxford.
- Candlin C. & H. Breen (1979b), "Evaluating and designing language teaching materials", in *Practical papers in English Language Education*, vol. 2, University of Lancaster Press, Lancaster, pp. 172-216.
- Chomsky N. (1969), *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A. (1995), "L'insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto", in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, la Nuova Italia, Firenze, pp.17-26.
- Ciliberti A. (1991), *Grammatica, pedagogia, discorso*, La Nuova Italia, Firenze.
- Courtillon J. (1989), "La grammaire sémantique et l'approche communicative", in *Le Français dans le monde*, Février et Mars, pp. 113-122.
- Debyser, F. (1973), "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", in *Le Français dans le monde*, 100, pp. 63-68.
- De Mauro T. (2000), *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Bruno Mondadori editori, Milano-Torino.
- Dubois J. et alii (1993), *Dizionario di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Duranti A. (2008), *Etnopragmatica. La forza del parlare*, Carocci, Roma.
- Duranti A. (1992), *Etnografia del parlare quotidiano*, Carocci, Roma.
- Fasulo A, & Galatolo R. (a cura di), 2004, "Lo studio dell'interazione sociale. Contributi all'analisi della conversazione". Numero monografico della *Rivista di Psicologia Applicata*, IV, 2-3, pp.141-152.
- Giacalone Ramat, A., 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.

- Hymes D. H. (1972), "On communicative competence", in Pride J. P., J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 269-293.
- Lavinio C. (2011), "(In)competenze metalinguistiche di base di laureati in Lettere", in *Italiano LinguaDue*, vol. 3, n. 2, pp. 302-335.
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1925/2178>.
- Lo Duca M. G. (2003), "Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: 'narrare' in italiano L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), pp. 254-270.
- Margutti P. (2012), *Analisi della conversazione*, Materiali di insegnamento, Università per Stranieri di Perugia.
- Ochs E., E. A. Schegloff, S. Thompson (eds) (1996), *Interaction and grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Orletti F. (2004), "Interazione e Grammatica: l'altra anima della sociolinguistica incontra la teoria", in Fasulo A., R. Galatolo (a cura di), pp. 142-151.
- Orletti F. (2003), "Unità costitutive del turno: un esempio di intersezione di Grammatica e interazione", in *Il parlato italiano*, Convegno nazionale, Napoli, 13-15 febbraio 2003.
- Renzi P., (a cura di) (1988), *Grande Grammatica italiana di consultazione*, vol 1. *La frase. I sintagmi nominale e proposizionale*, il Mulino, Bologna.
- Renzi L., G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), 1991, *Grande Grammatica italiana di consultazione*, vol II, *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna.
- Renzi L., G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), 1995, *Grande Grammatica di consultazione*, vol. III. *Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*, il Mulino, Bologna.
- Rodari G., 1973, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Sacks H., E. Schegloff, G. Jefferson, (1974), "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation", in *Language*, pp. 696-735.
- Saporta S. (1966), "Applied linguistics and generative grammar", in Valdman A., (ed)
- Seliger H. (1983), "The language learner as linguist: of metaphors and realities", *Applied Linguistics*, 3, pp. 179-191.
- Serianni L. (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Valdman A. (ed), 1966, *Trends in language teaching*, McGraw-Hill, New York.
- van Lier L. (1988), *The classroom and the language teacher*, Longman, London.