

‘Grammatica’ e ‘grammatiche’ per la lingua italiana a stranieri

Antonella Benucci
(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Abstract The contribution presents a reflection on an ever-present aspect of teaching second and foreign languages: the weight of linguistic reflection and of the choice of formal contents in teaching. Over the years, educational linguistics has matured more and more adequate responses to the diversification of the types of learners of Italian as a second/foreign language, that will be summarized in this contribution.

Sommario 1 Perché ancora una riflessione sulla lingua italiana a stranieri. – 2 La scelta dei modelli linguistici. – 3 Curricoli, sillabi e programmazione. – 4 L'apprendente e i processi di apprendimento. – 5 Prime conclusioni.

Keywords Reflection. Programming. Models. Education. Learners.

1 Perché ancora una riflessione sulla lingua italiana a stranieri

Occuparsi di grammatica italiana significa indagare in un'area di intersezione tra molteplici ambiti scientifici: linguistica generale, linguistica applicata, linguistica acquisizionale, pragmalinguistica, storia della lingua italiana, sociolinguistica, linguistica educativa ma anche pedagogia e intercultura. Pur senza entrare nello specifico dei differenti modelli e punti di vista si propone una riflessione trasversale su quale può essere il ruolo della grammatica, o meglio delle grammatiche, nell'attuale insegnamento dell'italiano a stranieri le cui prospettive di ricerca sembrano concentrarsi sui rapporti tra l'oggetto di studio e la persona, sui processi formativi e sulle relazioni tra educazione linguistica e sulle connessioni derivanti dall'uso del prefisso 'inter' (interazione, intercultura, intercomprensione ecc.).

Il contributo espone dunque brevi riflessioni nell'ambito dell'ormai ampio dibattito svolto in passato sul rapporto insegnamento/apprendimento della 'grammatica'¹ che riguarda tre aspetti principali: la scelta di modelli

1 Si sintetizza con il termine 'grammatica' lo studio del lessico, della morfosintassi, degli aspetti fonologici e ortografici di una lingua.

linguistici e sociolinguistici; la selezione e la sequenziazione degli aspetti formali in fase di programmazione; il ruolo della riflessione grammaticale e le modalità di sviluppo della competenza metalinguistica nell'apprendente. Il primo aspetto rimanda a due ambiti disciplinari che in passato erano in Italia in posizione di rigoroso isolamento, linguistico e glottodidattico, che infine hanno stabilito strette connessioni grazie anche al diffondersi di una 'nuova' disciplina, la linguistica educativa (Ferreri 2012; Vedovelli 2009; Vedovelli, Casini 2016). Riguardo alle problematiche della programmazione credo che oggi sia per tutti evidente che non è possibile insegnare una determinata lingua in tutta la sua completezza, che occorra invece individuare gli aspetti e le varietà più rispondenti alle necessità degli apprendenti e assumere informazioni sulla maggior frequenza d'uso di determinate forme in particolari situazioni comunicative o tipi di testo. In Italia a partire dalla fine degli anni Settanta del Novecento è stata avviata la riflessione sul ruolo della presa di coscienza della 'grammatica' da parte dell'apprendente, inizialmente per lo studio della LM (cf. Balboni 2006; Maraschio, Caon 2011), negli anni Ottanta per l'italiano LS e dai Novanta per l'italiano L2 (si vedano le sintesi di Lo Duca 2003, 2004), in seguito in base ai diversi utenti e alle loro esigenze (cf. tra gli altri: Vedovelli 2017; Benucci, Grosso 2015; Benucci 2014; Cardona, Luise 2018; Mazzotta, Santipolo 2018), sulle competenze (Balboni et al. 2017; Caon 2016; Andorno, Valentini, Grassi 2017; Jafrancesco 2018; Diadori, Caruso, Lamarra 2017), sulla didattica CLIL (Langé, Cinganotto 2015; Jafrancesco 2016; Balboni, Coonan 2014).²

Per il terzo aspetto è fondamentale il ruolo dell'insegnante che, in connessione con le trasformazioni del modo attuale e con le aspettative degli individui e della società, esercita sempre più in una situazione di sfida: l'insegnante ha una natura dinamica, si deve adattare ai cambiamenti e essere psicologicamente e culturalmente disponibile al nuovo e applicare nella pratica quotidiana i modelli più attuali e funzionali agli scopi dell'apprendimento. Infatti qualsiasi strategia didattica implica che si prenda atto delle diversità di ciascuno e che si selezionino modalità differenziate di intervento in base a fattori sia affettivi e sociali (variabili motivazionali e attitudinali, fattori attinenti la personalità, dinamiche del gruppo ecc.) sia cognitivi (capacità intellettive, attitudini evolutive ecc.). Dunque la programmazione di un intervento didattico strutturato comporta: momenti conoscitivi (dove e su chi si interviene: il Paese, lo studente, i bisogni e le motivazioni), momenti di decisione (in base ai traguardi che vengono posti:

2 Sui concetti di L2 e LS e per una prima ricognizione sull'italiano L2 si veda Caon 2011, per la bibliografia dell'educazione linguistica in Italia cf. Balboni 2011; Daloiso 2015a. Molti dei contributi più recenti si rivolgono alla didattica per specifici tipi di pubblico - in base alle diverse lingue materne, al loro stato sociale, all'età, ai bisogni e alle motivazioni di studio (cf. tra gli altri Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017; Ballarin, Bier, Coonan 2018; Daloiso 2015b, 2017).

lingua e cultura coinvolte, programmi ufficiali) e momento operativi (come intervenire: materiali didattici e tecniche didattiche).³

2 La scelta dei modelli linguistici

Per stabilire il modello di lingua da insegnare occorre una riflessione sull'influenza delle teorie glottodidattiche ma anche sulla lingua di oggi, sulla pressione che hanno esercitato i mass media e sull'aumento della presenza del parlato - e di nuove forme di parlato/scritto su internet e dispositivi mobili - per la comunicazione quotidiana. La glottodidattica oggi accorda il giusto peso alla dimensione socio-pragmatica della lingua (a partire da Santipolo 2002), impensabile prima che si fossero acquisite descrizioni per l'italiano L1 e del formarsi della 'nuova norma' che Sabatini già nel 1985 definì 'italiano dell'uso medio' o che si producessero descrizioni esaurienti sulle strutture dell'italiano.⁴ Tuttavia ancora troppi manuali di italiano per stranieri, pur avendo mutato gli approcci di fondo, continuano a contenere descrizioni di 'grammatica' prescrittive, normative e monolinguistiche: non si ha piena coscienza del cambiamento linguistico avvenuto degli ultimi anni, non viene considerata per esempio neppure l'influenza sempre più grande delle microlingue nell'italiano di oggi, del rapporto con la 'lingua comune' e del contatto con le altre lingue, quelle dell'immigrazione, ormai sempre più presenti e importanti in Italia.⁵ Tali strumenti oggi non dovrebbero più prescindere dalla tipologia del destinatario a cui si rivolgono, su cui tarare la qualità e la tipologia dell'input linguistico: la consapevolezza degli stimoli comunicativi ai quali sarà, o è già, esposto l'apprendente, al di fuori della situazione didattica è fondamentale per individuare gli obiettivi linguistici e didattici da proporre; oltre a distinguere tra livello descrittivo e di uso dovrebbero considerare il rapporto tra LM e L2/LS e tra regole linguistiche e regole 'personali' di corrispondenze costruite durante l'apprendimento, sull'importanza delle quali ormai la linguistica acquisizionale e costruttivista ci obbligano a riflettere.

3 Vari contributi sono rivolti alla formazione degli insegnanti e alle nuove sfide per la loro professione in base alla differenziazione dei tipi di apprendenti, su questo cf. almeno Corrà 2017; Diadori, Carrea 2017; Serragiotto 2017.

4 Solo alla fine degli anni Ottanta l'italiano si è dotato di grammatiche di riferimento, cf. Serianni 1988; Renzi 1988 e ss.; per gli aspetti dell'uso rispetto alla norma cf. Berruto 1987 e successivi contributi di altri sociolinguisti e linguisti, per una particolare attenzione all'italiano L2 cf. vari contributi di Palermo e Troncarelli.

5 Ciò malgrado siano ormai presenti sempre ampie riflessioni teoriche su questi aspetti, cf. tra gli altri Balboni, D'Alessandro, Di Sabato, Perri 2017; Troncarelli 2016; Palermo 2016, 2017; Calaresu, Dal Negro 2018.

Lo scopo principale dell'osservazione dei materiali per la programmazione e la pratica didattica è dunque, da una parte, quello di rilevare il livello formale, cioè normativo, quali strutture della lingua e le varietà sono assunte per modello, insomma la mutata consapevolezza dei fatti linguistici; dall'altra di valutare l'efficacia degli strumenti adottati per condurre la riflessione metalinguistica e se le procedure didattiche indotte dalle tecniche didattiche proposte nelle azioni didattiche e nei manuali portino effettivamente allo sviluppo di una coscienza metalinguistica funzionale all'apprendimento.

Nell'apprendimento in immersione lo studente viene in contatto con una serie di informazioni provenienti dall'ambiente extradidattico e necessariamente si confronta con le varietà del repertorio, comprese quelle substandard e alloglotte; deve essere in grado di comprendere che cosa gli viene insegnato e del perché siano state scelte come oggetto di apprendimento alcune varietà e non altre. È necessario che sia cosciente degli aspetti sociolinguistici italiani, della variazione dei registri e della dimensione diamesica (lingua scritta, parlata e trasmessa), del perché certe strutture apprese sono spesso in contrasto con la lingua che sente per strada, dai mass media in particolare da internet. Nell'apprendimento all'estero le motivazioni sono differenti ma portano ad un uguale risultato: anche se ormai il libro di testo non costituisce più, insieme alla voce dell'insegnante, l'unico input linguistico a disposizione grazie ai testi reperibili sul web, si sa che non potrà essere sufficiente per preparare l'apprendente, una volta venuto in contatto con i nativi, ad affrontare la realtà linguistica. Oggi più che mai sembra opportuno che anche le dimensioni diamesica e diafasica della lingua siano oggetto di apprendimento in LS e che le strutture descritte e consigliate nel momento di riflessione in LS siano adeguate ai modelli di lingua proposti dalle varie tipologie testuali.

La domanda linguistica non è più elitaria come un tempo, quando non era necessario chiedersi quale modello di lingua adottare e quello scritto e letterario copriva ampiamente la richiesta, i campi individuati dalle più recenti indagini motivazionali⁶ sono quelli in cui viene impiegata per lo più una varietà di lingua che ha recuperato la componente pragmatica e che si è allontanata dall'uso asituazionale della lingua. Ne consegue che, se per competenza comunicativa si intende la capacità di impiegare la lingua in un contesto realmente comunicativo, non si possono ricalcare gli interventi per l'italiano sulla base di comportamenti universali, su quelli per altre lingue, a rischio di continuare a proporre modelli inadeguati: data la complessità della situazione italiana non è possibile descrivere un modello di lingua che non tenga conto di tutte le variabili del sistema, anche se non tutte sono

6 Che tuttavia andrebbero aggiornate dato che le indagini più complete come quelle di Balboni, Santipolo (2003), De Mauro et al. (2002) risalgono ormai ai primi anni del Duemila. Ma per dati più recenti si vedano Melero Rodríguez 2016; Balboni 2016.

da apprendere indifferentemente e in modo attivo ma secondo il grado di competenza, l'età e gli scopi specifici (per una riflessione generale cf. Balboni 2018). Per esempio gli immigrati (di recente o vecchio insediamento) hanno esigenze di inserimento nel contesto sociale e lavorativo, unite ad una accentuazione del carattere strumentale della domanda di apprendimento, necessitano di interventi mirati ma soprattutto di carattere essenzialmente pragmatico e concepiti/tenuti da personale specializzato e non improvvisato magari sull'onda emotiva del volontariato; pubblici come quelli europei mantengono motivazioni 'più tradizionali' per l'impiego dell'italiano come quelle genericamente culturali, di preparazione a un soggiorno di scambio universitario, turistiche, ad ogni modo non caratterizzate da una urgente volontà integrativa e strumentale, in molti casi sarebbe sufficiente proporre strumenti perché possano proficuamente comprendere un testo scritto o una conversazione in italiano e cavarsela in interazioni di sopravvivenza (Cerruti, Corino, Onesti 2014; Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014; Beacco et al. 2017).

3 Curricoli, sillabi e programmazione

Se il curriculum è 'il manifesto glottodidattico' che riunisce mete educative, indicazioni metodologiche e obiettivi specifici, il sillabo dovrebbe costituire la descrizione dei contenuti degli interventi formativi ed essere alla base della costruzione di un qualsiasi materiale per l'insegnamento; è uno strumento operativo fondamentale e costituisce una forte scelta politica perché permette di effettuare una selezione, una sequenzialità e una graduazione dei contenuti.

Negli anni Ottanta del secolo scorso mancavano strumenti del genere per l'italiano (e a dire il vero mancavano anche grammatiche di riferimento) per questo all'Università per Stranieri di Siena si era sentita l'esigenza di avviare il dibattito su tale aspetto e di produrre modelli, prima a uso interno come il Sillabo Galli de' Paratesi,⁷ propedeutici alla pubblicazione del primo curriculum di italiano per stranieri in Italia, il Curriculum 1995 che conteneva un sillabo con attenzione anche ad aspetti sociolinguistici e socioculturali. Poi si sono avuti altri momenti di elaborazione teorica che hanno portato alla creazione di altri materiali ad uso interno sotto la guida di Lo Duca e Catricalà cui sono seguiti la proposta di Lo Duca (2006) di sillabo per un pubblico specifico, gli studenti in scambio universitario, e poi quella di Benucci (2007) di sillabo generico. L'orientamento della ricerca condotta presso l'Università per Stranieri di Siena è stato fin dall'inizio quello di superare l'impianto dei sillabi formali, ma anche puramente fun-

7 Redatto tra il 1987 e il 1988 da Diadori, Cini, Benucci in collaborazione con esperti europei e italiani (Richterich, Beacco, D'Addio Colosimo, Evangelisti Allori, Giunchi).

zionali, che in Benucci (2007) si realizzava con l'assunzione della centralità del testo in quanto *déclancheur*, della consapevolezza dell'impossibilità di / e della rinuncia ad essere esaustivo, nel focus non solo sulle competenze linguistico-comunicative della componente comunicativa come è definita dal QCER, nel tentativo di trattare aspetti sociolinguistici e socioculturali selezionati per singoli livelli e non più indicati solo genericamente; aspetti necessari per trattare i 'saper fare con la lingua' ma anche il 'sapere la lingua e saperla integrare con gli altri codici'.

Il principio organizzatore di questo sillabo era stato proprio il testo, in quanto input comunicativo e linguistico, nella piena condivisione di quanto affermato dal QCER (2001, 143) quando precisa a proposito di descrizioni che quella fondata su una organizzazione delle forme «frantuma il significato, mentre quella basata sull'organizzazione del significato frantuma la forma». Non si vuole suggerire che si debba procedere dalla forma al significato né dal significato alla forma, piuttosto che la competenza morfosintattica debba essere vista come strettamente correlata a quella testuale e pragmatica, secondo una visione allargata del sapere regolistico che la collega alla più generale competenza comunicativa, considerando necessariamente due livelli: conoscenza degli elementi discreti e consapevolezza del loro posto e peso nel sistema anche se per la natura stessa, universalistica, del sillabo non è possibile tenere conto delle lingue presenti nella classe, né inserire elementi di riflessione basati sulla costruzione mentale che si costruisce individualmente l'apprendente, aspetto invece realizzabile e raccomandabile per sillabi destinati a specifiche tipologie di studente.

La formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia è divenuta una costante preoccupazione in ambito educativo ed è stata oggetto di dibattito dopo le prime risposte emergenziali ai bisogni di sopravvivenza comunicativa passando per la necessità per soddisfare le misure normative in merito all'ottenimento del permesso di soggiorno fino al riconoscimento delle loro differenti identità di 'nuovi italiani'.

Si è giunti così, nel riconoscimento che ai corsi di alfabetizzazione è necessario affiancare un quadro di riferimento per interventi di formazione destinati a specifici ambiti e contesti professionali, a progettare modelli di sillabo per settori professionali specifici sui quali tarare idonei materiali didattici. L'immigrato lavoratore deve poter decodificare istruzioni spesso di vitale importanza non soltanto per il corretto svolgimento dell'attività professionale ma anche per la sicurezza sul luogo di lavoro, o per comprendere la lingua della burocrazia. Fattori di natura pragmatica, sociolinguistica e culturale possono compromettere la riuscita degli scambi comunicativi: la competenza comunicativa in italiano, così come d'altronde di specifici aspetti culturali, risulta allora fondamentale non soltanto per trovare un impiego ma perché sia possibile conservarlo, migliorare le proprie condizioni sociali e interagire con i colleghi (Benucci 2014; Fratter, Marigo 2018; Menegale 2018).

D'altronde però se è necessario offrire agli immigrati percorsi di formazione linguistica, comunicativa e culturale spendibili per esigenze immediate e pratiche, occorre tali percorsi si differenzino da quelli impiegati in altri contesti (per es. corsi universitari) soprattutto per il carico metacognitivo e per i modelli linguistici formali: la 'grammatica' riguarderà in primo luogo le strutture linguistiche di base (grammatica, lessico, pronuncia ecc.) e quelle di più immediata spendibilità nella quotidianità. Dato che la competenza delle strutture linguistiche non sempre coincide con la capacità di interpretare e usare le regole in maniera appropriata ed essere capaci di interagire mentre invece è possibile impiegare certe 'routines comunicative' senza conoscerne le regole di formazione, nella programmazione di corsi per adulti immigrati la correttezza grammaticale e la profondità della riflessione metalinguistica avranno un peso minore rispetto a quello accordato a percorsi per altri tipi di pubblico, presenteranno ad esempio omissioni di elementi previsti per livello basico di competenza e inserzioni di altri considerati adeguati per un livello alto ma emergenziali per gli scopi di apprendimento. La 'grammatica' o meglio le 'grammatiche' per questo tipo di pubblico devono essere più che mai ispirati al criterio della funzionalità. Una maggiore tolleranza nella richiesta di corrette performance diviene di conseguenza auspicabile perché non tutte le strutture saranno processate e non di rado saranno apprese memonicamente, ma la 'grammatica' formale sarà poi anche affiancata dal possesso di altre 'grammatiche' (anche non verbali) che permetteranno all'apprendente di sopravvivere professionalmente aiutandosi con indici socioculturali e situazionali. Un'altra distinzione utile sarà quella di attribuire un diverso peso al corretto impiego delle regole in una comunicazione a livello di comprensione rispetto a quello della produzione.

4 L'apprendente e i processi di apprendimento

A circa un secolo di distanza dai primi tentativi di fondare scientificamente l'insegnamento delle lingue straniere, la didattica dell'italiano L2/LS sembra aver colmato il ritardo iniziale. I lavori statunitensi di matrice strutturalista e comportamentista sono restati almeno fino agli anni Settanta del secolo scorso un punto di riferimento per chi si occupava di questa disciplina in Italia ma la polemica contro l'impianto logistico e universalistico della grammatica tradizionale è stata risentita da noi almeno fino agli anni Ottanta portando all'antigrammaticalismo e al primato delle capacità imitativo-analogiche. Da questo periodo in cui predominava l'evitamento della riflessione sulle forme della lingua si è passati oggi all'adozione di approcci fondati su principi costruttivisti e metacognitivi in accordo con le più recenti tendenze metodologiche dato che il ruolo della 'grammatica' e la modalità in cui viene presentata è correlato all'impostazione teorica

che sottostà alle varie metodologie. Per anni tutto ciò che si faceva nell'insegnamento linguistico era finalizzato all'apprendimento grammaticale, fino a quando l'attenzione si è spostata dal prodotto al processo e fino a quando in Europa la didattica delle lingue si è mossa da una posizione periferica dell'insegnamento verso una posizione centrale (formazione di individui sia in contesto scolastico che lungo tutta la vita) e da formazione alle lingue straniere a formazione mediante le lingue e educazione alla cittadinanza. Parallelamente è cresciuta la consapevolezza che le competenze parziali, acquisite sia in contesti istituzionali sia naturali, concorrono tutte alla costruzione delle identità individuali e all'integrazione sociale (cf. competenza soggiacente e educazione plurilingue).

I metodi che enfatizzavano lo scritto hanno ignorato il valore del parlato occupandosi della grammatica tradizionale, in particolare della morfologia e dei piccoli fatti di lingua, quelli che hanno posto l'accento sul parlato si sono spinti alle estreme conseguenze ignorando del tutto i riferimenti alle regole grammaticali e il reale rapporto fra parlato e scritto. La metodologia didattica proveniente in gran parte da aree linguistiche in cui la coscienza della lingua di uso e i problemi di identità sono stati superati prima che in Italia (per esempio quelle anglofone), ha indotto gli autori di materiali per l'insegnamento a stranieri ad accogliere atteggiamenti più disinvolti diretti a favorire la performance a scapito della correttezza formale. Studi più recenti in campo europeo, soprattutto francese e tedesco (Klein, Meissner, Coste, Degache ecc.), sono giunti addirittura ad avallare modelli di presentazione di morfosintassi tarati sulla lingua e le competenze dell'apprendente, sul suo repertorio naturalmente plurilingue, in cui trovano posto contemporaneamente la LM, la LS e altre LS, unite nella finalità di raggiungere una competenza all'uso delle lingue e del linguaggio più che di una singola lingua. Ma sono soprattutto le raccomandazioni contenute in alcuni documenti recenti del consiglio d'Europa che ci spingono a orientarci anche per lo studio dell'italiano LS verso la formazione di abilità e competenze parziali, anche per la 'grammatica'.

I lavori nel settore degli approcci plurali (CARAP 2007), e in particolare dell'intercomprensione (a partire da Capucho et al. 2007), hanno aperto una nuova via alla riflessione metalinguistica cui hanno accordato il giusto ruolo di conquista autonoma, pur se guidata, rivalutando certe posizioni della linguistica contrastiva, che erano state buttate via all'apparire degli approcci naturali e dei primi nozionali-funzionali, e dando valore al *transfert* e alla parzialità delle conoscenze.⁸

Il QCER infatti, affrontando i processi di intercomprensione e il plurilinguismo, afferma che si debba «uscire dalla tradizionale dicotomia, apparentemente equilibrata rappresentata dalla coppia L1/L2 [e] considerare

8 Si vedano anche Beacco et al. 2017; Beacco et al. 2016.

che l'individuo non dispone di un repertorio di competenze comunicative distinte e separate nelle lingue che conosce, ma di una competenza plurilingue e pluriculturale che le ingloba tutte» (QCER 2001, 205) e che la conoscenza di una lingua, anche quella materna, è sempre parziale, ma che tutte le conoscenze parziali sono meno parziali di quanto sembri perché chi ha già appreso una lingua conosce già molte altre cose di altre lingue anche senza rendersene conto. La consapevolezza di tali conoscenze permette di concentrare l'attenzione sulle similarità esistenti tra lingue, sui sistemi linguistici ma anche di tipo pragmatico e culturale; in questa ottica il docente perde il suo ruolo centrale e collabora con gli apprendenti spinti a loro volta a modificare le proprie rappresentazioni sulle lingue e sull'apprendimento e ad accettare un apprendimento euristico e autonomo in una classe che si trasforma in una comunità collaborativa della costruzione del senso.

Questa capacità dell'individuo di comprendere le lingue deve essere stimolata con un atto didattico, da cui si evince l'assoluta importanza della corretta gestione delle procedure didattiche da parte dell'insegnante e l'uso delle tecniche didattiche più idonee per lo sviluppo della riflessione metalinguistica.⁹ Si tratta di un mutamento di prospettiva che si auspica possa comportare anche profondi cambiamenti nel modo di insegnare la 'grammatica', nella definizione stessa di 'correttezza' e nella valutazione delle competenze. Infatti non si postula più il primato della correttezza formale in assoluto ma si promuove lo sviluppo della consapevolezza interlinguistica, lo stimolo a un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo di competenze e conoscenze strategiche e metacognitive che riguardano almeno la LM e la LS ma anche altre LS contemporaneamente. La capacità linguistica degli individui è uno stato naturale ma può essere stimolata in un atto didattico (processo, competenza in costruzione), con procedure che potenzino le strategie cognitive e il ricorso ad ogni tipo di sapere acquisito (linguistico, culturale, procedurale, pragmatico). Ecco che la 'grammatica' necessariamente si trova ad allargarsi alle 'grammatiche' perché è possibile attivare e/o migliorare le strategie di comprensione/produzione sfruttando i processi cognitivi e psicoaffettivi oltre che la dimensione testuale ed extralinguistica della comunicazione (cf. Benucci 2007, 2008; Nitti 2017). Secondo il costruttivismo sociale e culturale l'apprendimento è un processo attivo, si impara ad imparare mentre si impara e appoggiandosi a strutture di conoscenza pregresse, a sua volta però la costruzione di conoscenza è un processo mentale con attività che coinvolgono altre facoltà e i sensi, e inoltre impariamo in relazione alle nostre conoscenze e credenze e quindi diviene indispensabile anche prendere in considerazione la componente affettiva dell'apprendimento.

9 Alle tecniche didattiche Balboni ha dedicato tre contributi fondamentali per lo sviluppo metodologico e didattico italiano (1991, 1998 e 2008).

Dunque oggi non si ha bisogno solo di buoni sillabi ma anche di manuali ispirati a questi principi che possano sviluppare le conoscenze procedurali,¹⁰ anche se con questo non si sostiene l'eliminazione della riflessione sulle strutture della lingua, anzi, si intende potenziarla ma con modalità diversa dal passato, avendo ben presente che ogni sapere è comunque 'parziale'.

Come si è avuto modo di ripetere in altre occasioni l'aspetto sociolinguistico del contatto fra emigranti e autoctoni non può scindersi dai termini della multiculturalità e della interculturalità ma anche dell'utilità e dalla spendibilità: la dimensione degli usi e degli atteggiamenti linguistici ha notevoli implicazioni sociali poiché i migranti hanno bisogni/motivazioni di tipo strumentale e integrativo e profili linguistico - culturali specifici.

Se dunque si dovrà valutare il peso di alcune varietà diatopiche con le quali essi vengono in contatto (e di quelle che sono loro più utili per l'inserimento) e dell'ambiente culturale in cui si muovono, si dovrà anche tenere conto della lingua in cui si è svolto il loro percorso scolastico (qualora vi sia stato) e delle caratteristiche dei domini nella loro cultura, primo tra tutti quello della scuola (come si sta a scuola, come ci si rivolge all'insegnante, quale livello di formalità è presente ecc.) Oltre a questo sarà bene raccogliere informazioni sulla situazione linguistica del Paese da cui provengono (lingua/e orale scritta/e, presenza di altre lingue - straniere - a scuola ecc.).

5 Prime conclusioni

Riguardo all'insegnamento della 'grammatica' per la didattica dell'italiano LS e L2 a nostro avviso vi sono ancora alcuni settori su cui deve essere maggiormente sviluppato il dibattito come quello culturale-pedagogico: ci si rivolge, salvo pochi casi, indistintamente a un arabo come a un francese, un cinese o a un giapponese, a uno spagnolo o a un tedesco e solo negli ultimi anni si è iniziato a differenziare l'insegnamento in base agli scopi professionali, ai settori specifici di apprendimento per la lingua. Non si distingue poi sufficientemente fra insegnamento di L2 e insegnamento di LS, e lo stesso materiale viene impiegato all'estero e in Italia.

Un altro aspetto importante è quello che riguarda la formazione pratica e teorica degli insegnanti che sono ancora molto legati al concetto di correttezza grammaticale indotto da vecchi approcci alle lingue straniere sui cui la maggior parte di essi si è formata ma soprattutto dalla mancanza di chiari e nuovi riferimenti metodologici che diano loro un orientamento e dei modelli coerenti con le nuove tendenze di educazione linguistica.

¹⁰ Per le tecniche più adatte alla riflessione sulla grammatica, o meglio sulle 'grammatiche' (fonologica, grafemica, testuale, morfosintattica, socio-linguistica, pragmalinguistica, extralinguistica) si veda il capitolo 3 di Balboni 2008.

Gli insegnanti avvertono, per la loro grande esperienza sul campo e la preparazione conseguita a livello individuale, la necessità di colmare tali lacune e di avvicinarsi agli ambienti in cui si elabora l'impianto teorico e sperimentale perché sanno che la carenza di una adeguata formazione può originare comportamenti non adeguati ma anche che chi si occupa di aspetti teorici deve confrontarsi con chi produce azioni didattiche. Negli ultimi anni si è avviato in parte a questi problemi grazie all'attivazione di numerosi corsi di formazione e di aggiornamento, così come sono aumentati i dibattiti e le iniziative sugli strumenti operativi: tuttavia un argomento che in questi corsi suscita sempre interesse, e che è la manifestazione del disorientamento e dei dubbi sul modo di operare in classe, continua ad essere quello della 'grammatica' identificata ancora con la morfosintassi e il lessico di una data lingua vista isolatamente dalle altre (soprattutto da quella materna dell'apprendente), senza considerare il livello superiore, quello linguistico - comunicativo e senza avere piena coscienza che i canali e le abilità comunicativi influiscono profondamente nella realtà comunicativa: parlare e scrivere non sono la stessa cosa e ancora, ascoltare e leggere neppure, né lo sono comprendere un testo scritto e uno orale e tanto meno produrli.

La conoscenza del *background* socioculturale e linguistico degli apprendenti è un'esigenza sempre più sentita da molti docenti, specialmente nel quadro dell'insegnamento a ragazzi e adulti immigrati.

Concludendo, tra gli assi paradigmatici del repertorio, la variazione diafasica (storicamente più presente in didattica delle lingue in quanto relativa a livelli di formalità / informalità) interessa in particolare lo scritto e il parlato e quindi le tipologie di testi con i quali si attua l'apprendimento (sia a livello di testi espositivi che di testi che si chiede di produrre allo studente); la variazione diamesica interessa la tipologia di materiali autentici; la diastratica il livello di orientamento nello spazio socioculturale e il reperimento di elementi atti a ricavare informazioni sugli interlocutori; la diatopica, in Italia, attraversa tutte le altre dimensioni ed in tutte è presente, costituisce un obiettivo di sensibilizzazione.

L'opposizione più forte all'inserimento di variabili sociolinguistiche in glottodidattica (cf. anche Mazzotta 2015; Cerruti, Corino, Onesti 2014) è che queste possono ostacolare l'apprendimento della LS/L2, con tale giudizio ci si sofferma soltanto sulla competenza attiva, mentre nessuno vuole sostenere che si debbano far acquisire competenze 'attive' in varietà diatopiche o diastratiche (ma in quelle diamesiche e diafasiche sì) né che si debbano esporre gli studenti in maniera indifferenziata a modelli di lingua non standard. Le variabili sociolinguistiche interessano in primo luogo le decisioni che stanno a monte dell'azione didattica vera e propria.

Riferimenti bibliografici

- QCER 2001 = *QCER - Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Andorno, Cecilia; Valentini, Ada; Grassi, Roberta (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (1991). *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. Padova: Liviana.
- Balboni, Paolo E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2006). *Italiano lingua materna*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2011). «BaBELI: bibliografia dell'educazione linguistica in Italia». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 26, 209-34.
- Balboni, Paolo E. (a cura di) (2016). *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E.; D'Alessandro, Lucio; Di Sabato, Bruna; Perri, Antonio (a cura di) (2017). *Lingue, linguaggi, testi e contesti*. Napoli: Rubbettino.
- Balboni, Paolo E.; Santipolo, Matteo (2003). *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci.
- Ballarin, Elena; Bier, Ada; Coonan, Carmen M. (a cura di) (2018). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.30687/978-88-6969-227-7.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Mirjam, Egli Cuenat; Goullier, Francis; Panthier, Johanna (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Council of Europe publishing. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/archive> (2018-09-12).
- Beacco, Jean-Claude; Krumm, Hans-Jürgen; Little, David; Thalgott, Philia (eds.) (2017). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche /The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some lessons from research*. Suivi du Symposium ILMA (Strasbourg, 30 mars-1 avril 2016) Boston: De Gruyter Mouton. URL <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants> (2018-09-12).

- Benucci, Antonella (a cura di) (2007). *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra.
- Benucci, Antonella (2008). «Intercomprensione e abilità parziali». Ciliberti, Anna (a cura di), *Un mondo di italiano. Italiano lingua non materna: promozione, insegnamento, ricerca*. Perugia: Guerra, 105-20.
- Benucci, Antonella (a cura di) (2014). *Italiano L2 e interazioni professionali*. Torino: De Agostini; UTET.
- Benucci Antonella; Grosso, Giulia Isabella (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*. Pisa: Pacini.
- Berruto, Gaetano (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Borri, Alessandro; Minuz, Fernanda; Rocca, Lorenzo; Sola, Chiara (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Calaresu, Emilia; Dal Negro, Silvia (a cura di) (2018). *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*. Milano: AItLA. Studi AItLA 6. URL <https://bit.ly/2Qo0UUD> (2018-09-12).
- Candelier, Michel; Camilieri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; De Pietro, Jean-François; Lörinez, Ildikó; Meissner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna et al. (2007). *CARAP-Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe.
- Caon, Fabio (2011). «Didattica dell'italiano L2: lo stato dell'arte e le sue prospettive». Maraschio, Nicoletta; Caon, Fabio (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*. Torino: UTET università, 95-134.
- Caon, Fabio (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate plurilingue: teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Capucho, Filomena; Alves, Adriana P.; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (a cura di) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica.
- Cardona, Mario; Luise, Maria Cecilia (2018). *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*. Lecce; Brescia: Pensa Multimedia.
- Cerruti, Massimo; Corino, Elisa; Onesti, Cristina (a cura di) (2014). *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafascica*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Coonan, Carmen M. (2015). «Questioni linguistiche nel CLIL». Langé, Gisella; Cinganotto, Letizia (a cura di), *E-CLIL per una didattica innovativa*. Torino: Loescher, 29-38.
- Corrà, Loredana (a cura di) (2017). *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma: Aracne.
- Curricolo 1995 = *Curricolo di italiano per stranieri* (1995). Roma: Bonacci.

- Daloiso, Michele (2015a). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, Michele (2015b). *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Loescher.
- Daloiso, Michele (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- De Mauro, Tullio; Vedovelli, Massimo; Barni, Monica; Miraglia, Lorenzo (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Diadori, Pierangela; Carrea, Elena (a cura di) (2017). *La Nuova DITALS Risponde 1*. Roma: Edilingua.
- Diadori, Pierangela; Caruso, Giuseppe; Lamarra, Annamaria (a cura di) (2017). *Competenze d'uso e integrazione*. Napoli: Guida.
- Ferreri, Silvana (a cura di) (2012). *Linguistica educativa*. Roma: Bulzoni.
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Fratter, Ivana; Marigo, Luisa (2018). «Il sillabo interattivo. Una proposta per integrare autovalutazione e valutazione in entrata dell'italiano L2 rivolta a studenti universitari stranieri in scambio con l'Università di Padova». Ballarin, Bier, Coonan, 305-22. DOI 10.30687/978-88-6969-227-7/019.
- Jafrancesco, Elisabetta (a cura di) (2016). *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*. Roma: Aracne.
- Jafrancesco, Elisabetta (a cura di) (2018). *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*. Siena: Becarelli.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2004). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2006). *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Maraschio, Nicoletta; Caon, Fabio (a cura di) (2011). *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*. Torino: UTET Università.
- Mazzotta, Patrizia (2015). *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Mazzotta, Patrizia; Santipolo Matteo (a cura di) (2018), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: UTET Università.
- Melero Rodríguez, Carlos (a cura di) (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-6969-072-3.

- Menegale, Marcella (2018). «La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL». Ballarin, Bier, Coonan, 539-62. DOI 10.30687/978-88-6969-227-7/032.
- Nitti, Paolo (2017). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri. Metodi e modelli per l'acquisizione della grammatica*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche italiane.
- Palermo, Massimo (2016). «Testi cartacei e digitali: una sfida per il docente di italiano». D'Achille, Paolo; Palermo, Massimo (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologia ed esperienze didattiche a confronto*. Firenze, Cesati, 25-37.
- Palermo, Massimo (2017). «La grammatica di carta e la grammatica dell'apprendente». Ellero, Diego (a cura di), *L'esperienza veneziana del Dove 'l si suona. L'italiano, gli immigrati, gli italiani*. Roma: Società Dante Alighi, 29-39.
- Renzi, Lorenzo (1988). *Grande grammatica di consultazione*, vol. 1. Bologna: il Mulino.
- Renzi, Lorenzo; Salvi, Giampaolo (1991). *Grande grammatica di consultazione*, vol. 2. Bologna: il Mulino.
- Renzi, Lorenzo; Salvi, Giampaolo; Cardinaletti, Anna (1995). *Grande grammatica di consultazione*, vol. 3. Bologna: il Mulino.
- Sabatini, Francesco (1985). «L'italiano dell' 'uso medio', una realtà tra le varietà linguistiche italiane». Holtus, Gunther; Radtke, Edgar (Hrsgg.), *Gesprochenes Italienisch Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr, 154-84.
- Santipolo, Matteo (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET libreria.
- Serianni, Luca (1988). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Con la collaborazione di Alberto Castelvichi. Torino: UTET.
- Serragiotto, Graziano (2017). «Nuove frontiere per la formazione del docente di lingue straniere». Balboni et al. 2017, 111-19.
- Troncarelli, Donatella (2016). «La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2». *Italiano a stranieri*, 20, 8-14.
- Vedovelli, Massimo (2009). «Linguistica applicata e e linguistica educativa». *Rassena Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 37-46.
- Vedovelli, Massimo (a cura di) (2017). *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL di Siena* (Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne.
- Vedovelli, Massimo; Casini, Simone (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.

