

GRAMMATICA: PERCHÉ, COME, QUANTA E QUANDO. A COLLOQUIO CON PAOLO DELLA PUTTA

di Paolo Torresan

ABSTRACT

Paolo Della Putta è professore associato in Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Torino, dove insegna Didattica dell'italiano per stranieri, Didattica delle lingue straniere, Metodologia della ricerca linguistica e Didattica dell'italiano in contesti plurilingui. Si occupa di acquisizione e insegnamento delle lingue materne e non materne, di didattica della scrittura e dei processi cognitivi che sostengono l'apprendimento linguistico. Si occupa anche di formazione degli insegnanti, soprattutto volontari o all'inizio della loro carriera.

Grazie, Paolo, per l'occasione di confrontarci su una tra le questioni più spinose della didattica di una lingua: la grammatica. Innanzitutto ci preme farle una domanda che parrà scontata a molti. Insegnare la grammatica, intesa come studio delle strutture della lingua, è *necessario* in una classe di studenti adulti? O si potrebbe anche farne a meno?

La domanda è spinosa e la risposta richiederebbe un'argomentazione molto ampia, che qui non possiamo dare: sul tema ci sono decenni di ricerche e centinaia di articoli pubblicati. Diciamo che uno degli autori più citati in merito al tema dell'insegnamento grammaticale è, ancora oggi, Stephen Krashen (si veda l'articolo di Shawn Loewen, "Was Krashen right? An instructed second language acquisition perspective", pubblicato nel 2020), le cui posizioni sulla relazione fra insegnamento grammaticale e apprendimento (acquisizione) erano piuttosto nette: dall'insegnamento grammaticale esplicito gli studenti imparano molto poco, se non nulla. La posizione di Krashen è stata ampiamente criticata e rivista ma, io credo, la sua essenza ha retto a parecchi urti: sappiamo che l'apprendimento linguistico più duraturo si ha se i nostri allievi sono chiamati a lavorare attivamente con la L2, a usarla in compiti e ambiti esperienziali significativi e quanto più possibile orientati

all'interazione con l'altro, ad avere, cioè, una reale agentività comunicativa. Credo che la portata comunicativa – e non grammaticale – sia uno dei fattori discriminanti, quando pensiamo a un insegnamento efficace. Tuttavia, sappiamo anche che se facciamo lavorare gli studenti sulla grammatica necessaria ai compiti comunicativi che, via via, si incontrano durante il corso, legando la riflessione metalinguistica all'uso della L2, allora l'insegnamento grammaticale trova uno spazio adeguato e adeguatamente efficace nell'aiutare gli apprendenti a imparare quelle strutture. L'insegnamento della grammatica, insomma, non è necessario ma è facilitante, soprattutto se segue l'attività comunicativa, se ne è, in un certo senso, un epifenomeno.

Veniamo al secondo punto con una duplice questione:

- **come insegnare la grammatica? (sono usate a riguardo diverse formule, come *Focus on Form* e *Focus on Forms*; insegnamento deduttivo e insegnamento induttivo della grammatica, e molte altre);**
- **quanta grammatica insegnare? (poca, tanta?).**

La grammatica può appunto essere insegnata in diversi modi: più o meno incorporata (*embedded*) alla comunicazione, deduttivamente (dalle regole agli esempi) o induttivamente (dagli esempi alle regole). Focalizzare la forma durante la comunicazione (*Focus on Form*) significa, nella sostanza, interrompere per un breve momento un'attività comunicativa (un'interazione, un monologo ma anche la lettura di un testo) per spingere gli studenti a rendersi conto (*noticing*) che in quel determinato momento e in quel determinato atto espressivo c'è un problema, c'è qualche cosa che non va. Con un breve intervento, di norma per nulla o non eccessivamente metalinguistico, l'insegnante può far notare il punto debole, per poi ritornare alla comunicazione, evitando così di scoraggiare quello studente che si sta sforzando di veicolare o processare un significato. Questo è un modo molto significativo di fare grammatica, perché poco intrusivo, rispettoso dello sforzo comunicativo di chi parla e utile per l'apprendimento. L'opzione di trattare la grammatica esternamente a un atto comunicativo – a un atto di significazione motivata e reale, direi – è invece il *Focus on Forms*, tipico di una didattica più trasmissiva e formale che isola le forme linguistiche e le considera tenendole sostanzialmente separate fra loro e dalla comunicazione. Oggi sappiamo che eccedere con il *Focus on Forms*, soprattutto se non si tiene realmente conto di quello che gli studenti sanno o possono sapere, non è un'opzione pedagogica particolarmente efficace; al contrario, combinare *Focus on Form* e *Focus on Forms* è più vantaggioso, soprattutto se quest'ultimo intervento arriva a valle di un'attività

comunicativa reale, di cui focalizza la grammatica necessaria e realmente "accaduta". In merito all'insegnamento deduttivo o induttivo, io come (ormai ex) insegnante di italiano L2 con studenti adulti ben scolarizzati ho di norma scelto il percorso induttivo, che ho sempre trovato molto utile. In altri contesti, però, gli studenti potrebbero non essere in grado di seguire tale percorso, e allora sarebbe bene optare per il più classico modo deduttivo.

Sulla quantità di grammatica da inserire in un corso, io direi che la quantità degli argomenti da introdurre dovrebbe essere bilanciata alle conoscenze degli apprendenti, e soprattutto a quello che ci dimostrano di saper usare durante attività comunicative spontanee. Non inserirei argomenti troppo lontani da quelli che gli studenti dimostrano di saper usare e, soprattutto, dedicherei molto tempo a "irrobustire" gli aspetti della grammatica su cui sono meno sicuri, tramite diverse attività di focalizzazione (cfr. *supra*) e attività comunicative che ne contemplano l'uso. L'idea che l'insegnamento linguistico sia una progressione lineare di "nuovi" argomenti, presentati uno di seguito all'altro, è profondamente sbagliata: l'acquisizione avviene più per espansione funzionale delle strutture grammaticali che per un loro affastellamento temporale, e gli insegnanti dovrebbero rispettare questo percorso, tornando spesso indietro, rivedendo in vario modo quanto già fatto, mantenendolo attivo e facendolo usare in diversi ambiti comunicativi. I "nuovi" argomenti grammaticali, in un corso, dovrebbero essere pochi, o almeno inferiori, in numero, rispetto a quelli "vecchi", già fatti ma, di norma, ancora in fase di acquisizione.

In un suo recente saggio, oggetto di recensione nel numero precedente, Lei ha fatto notare come capita che alcuni insegnanti si dicano comunicativi, ma di fatto non lo sono. Perché questo accade e perché impera ancora, anche in molte pubblicazioni, un modello trasmissivo e formalistico?

Pensare e attuare una didattica realmente comunicativa è molto difficile: gli insegnanti faticano a staccarsi dal modello tradizionalmente più conosciuto, che è quello trasmissivo esperito a scuola, in Italia come altrove. La lingua è ancora profondamente concepita come un oggetto da studiare formalmente e non come un mezzo per comunicare, dal cui uso emergono le forme e il loro apprendimento. Ci sono queste esperienze e queste idee, dietro ai modelli didattici formalistico/trasmissivi. Oltre a questo, una didattica con una reale spinta comunicativa mette necessariamente in gioco le emozioni, degli insegnanti e degli allievi: bisogna trovare argomenti coinvolgenti, bisogna riuscire a portare gli studenti a esprimersi, a lavorare proattivamente, a esporsi. Tutto questo non è facile,

naturalmente. Nel mio lavoro a Torino, che è fatto in buona parte con insegnanti volontari o appena entrati in ruolo in contesti difficili come i CPIA, vedo numerosi, ottimi tentativi di lavorare comunicativamente, di decentrarsi, di staccarsi dal modello della *Lectio*, come lo definisce Paolo Balboni. Sovente, questi tentativi sono momenti che si alternano ad altri momenti più direttivi, che servono da "riparo" quando la lezione diventa più difficile, quando si sente di perdere il controllo o quando si è stanchi dopo tante ore di insegnamento. Il mio lavoro – e il lavoro delle persone che lavorano con me – è dunque quello di dare più spazio ai momenti comunicativi, incoraggiando gli insegnanti a dare fiducia a questi tentativi, a non aver paura di vedere che qualcosa non va per il verso giusto, a non voler controllare eccessivamente la lezione, ingabbiandola in uno schema troppo rigido. Penso che la formazione degli insegnanti debba partire dal basso, facendo loro vedere quello che funziona bene nelle loro prassi per espanderlo e proporlo in più momenti dei corsi.

In termini prospettici come inserisce l'insegnamento della grammatica, come da Lei descritta, con una prospettiva metodologica ampia, quale quella comunicativa, eventualmente in una forma più definita, quale il *Task Based Language Teaching*?

Il *Task Based Language Teaching* è stato declinato in modi più o meno ortodossi, partendo dalla proposta di Long, che sostanzialmente non contempla riflessioni grammaticali esplicite, per arrivare al modello di R. Ellis, che invece lascia spazio alla riflessione grammaticale, a patto che essa arrivi dopo il lavoro sui compiti comunicativi e che sia incentrata sulle strutture realmente usate (o provate a essere usate) dagli studenti durante il *task*. Delle due opzioni, credo che quella più applicabile nella realtà sia quella di R. Ellis, perché è più semplice per i docenti e perché dà agli apprendenti una qualche informazione grammaticale, cosa che di norma si aspettano da un corso di lingua. La cosa più importante, però, è che entrambi i modelli del *Task Based Language Teaching* prevedono il *Focus on Form* (cfr. *supra*), che è l'opzione di focalizzazione grammaticale più efficace per creare acquisizione.

Una domanda più tecnica: può una conoscenza dichiarativa trasformarsi in conoscenza procedurale, secondo Lei? Se sì, in che modo?

La nostra memoria a lungo termine si divide in dichiarativa (sapere che) e procedurale (sapere come); l'input viene elaborato da entrambi i sottotipi di

memoria, ma in tempi diversi: le informazioni linguistiche vengono prima memorizzate come se fossero tutte informazioni dichiarative (memorizzazione di "pezzi" di lingua non produttivi, i cosiddetti *chunks*), per poi essere elaborate anche come informazioni procedurali (memorizzazione di *pattern* ricorrenti e produttivi, ovvero regolarità). La conoscenza procedurale, che determina il sapere usare la grammatica senza sforzo cognitivo e senza mediazione di pensiero durante il parlato, arriva dunque molto dopo della conoscenza dichiarativa: semplificando un po' le cose, potremmo dire che gli apprendenti principianti riescono a costruire una conoscenza solo dichiarativa della lingua che stanno imparando ed è per questo che, normalmente, sono poco fluenti e sanno usare, nel parlato, una grammatica molto più limitata rispetto a quella che sanno descrivere o manipolare in un esercizio scritto. Lentamente – e in parallelo, non in sequenza – osserviamo lo sviluppo della conoscenza procedurale che permette agli studenti di usare la L2 fluentemente, senza sforzo e senza ricorrere a introspezione metalinguistica. Soprattutto agli stadi di conoscenza basici, dunque, bisogna aiutare lo sviluppo della conoscenza procedurale che, come abbiamo visto, è più lenta e avviene con più difficoltà di quella dichiarativa; è dunque molto importante lavorare da subito con attività a forte spinta comunicativa, aiutando gli studenti a provare a usare la L2 in contesti quanto più reali possibili, evitando di dar loro informazioni grammaticali sovrabbondanti. L'analisi metalinguistica dovrebbe arrivare a conoscenza procedurale quanto meno instradata, dunque dopo aver iniziato a usare con più dimestichezza la lingua in compiti comunicativi. È più utile fare una riflessione (meta)linguistica su qualcosa che si è provato a usare in una comunicazione piuttosto che presentare nuovi elementi grammaticali e chiedere agli apprendenti di usarli e di automatizzarli: difficilmente ci riusciranno.

Sulla base delle sue esperienze, come potrebbe un insegnante accertarsi su come lo studente ricostruisce dentro di sé, in maniera efficace, le regole della L2? Molti dicono: attraverso un test. Tuttavia questo non basta. Anzi, molti nutrono il sospetto circa l'utilità di batterie di esercizi grammaticali quale forma di valutare l'evolversi della competenza. Qual è la opinione sul nesso grammatica-valutazione?

Di valutazione linguistica so poco perché è un argomento di cui non mi occupo (non per snobismo, naturalmente, ma semplicemente perché non possiamo occuparci di tutto!). In generale, quando penso a un lavoro sperimentale che valuti l'acquisizione di una struttura, più il disegno sperimentale riesce a elicitarne il parlato spontaneo, meglio è: i dati sono più indicativi di acquisizione e non sono mediati da

riflessioni metalinguistiche che, nella realtà, non pertengono all'attività comunicativa di tutti i giorni. Nella mia attività di insegnante di italiano L2 ho naturalmente dovuto valutare con dei test i progressi dei miei studenti, anche solo per dar loro un voto o dei certificati. Tuttavia, ho sempre pensato che il manifestarsi della grammatica nel loro eloquio spontaneo fosse la reale cartina di tornasole dell'efficacia del mio lavoro e dei loro progressi di apprendimento.

Parallelamente alla questione della grammatica, qual è la sua opinione riguardo la correzione dell'errore (tanto nello scritto quanto nell'orale)? È giusto correggere? Se sì, quanto e come?

Più che di correzione, preferirei parlare in prima battuta di "trattamento" dell'errore, seguendo quanto ben descritto e suggerito in un libro curato da Roberta Grassi nel 2018, intitolato proprio "Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto". Correggere è un'opzione che si oppone a quella opposta, ovvero scegliere di non correggere; inoltre, la correzione può avere diversi livelli di profondità metalinguistica, essere più o meno diretta in termini di "rimprovero", suggerire la riformulazione corretta di ciò che si è sbagliato o sollecitare un'autocorrezione agli studenti. Insomma, le possibilità di trattare un errore sono molte, e molto varie fra loro. Sono molto d'accordo con quanto scrive Roberta Grassi nel succitato libro: non è tanto interessante, per la pratica didattica, dire quale sia il modo migliore di correggere ma, piuttosto, bisognerebbe rendere edotti gli insegnanti del fatto che l'errore si può trattare in più modi, e che ogni modo ha delle conseguenze diverse sull'apprendimento e sull'autostima degli studenti. L'osservazione dell'attività di classe ha d'altronde mostrato che correggere è sostanzialmente inevitabile, proprio perché è un'attività ritenuta fondante dell'insegnamento. Io penso che sia proficuo lasciare, all'interno dei corsi di lingua, dei momenti di totale *Focus on Meaning*, in cui gli studenti sono chiamati a parlare (con l'insegnante o fra loro) di un tema senza che vengano corretti nella forma linguistica. Questi momenti "liberi da correzioni" sono utili per aiutare l'interiorizzazione delle strutture e per la *fluency*, ma credo debbano appunto restare solo dei momenti, come la fase di motivazione di un'unità didattica o la discussione che potrebbe aprirsi liberamente su un testo letto o visto. Credo, inoltre, che la correzione sia più utile se ha un chiaro riferimento all'attività comunicativa, se fa capire, insomma, se quel determinato errore inficia o meno la costruzione e la trasmissione del significato.

Un'annotazione biografica. Come studente di lingua, a Lei piace/piaceva studiare grammatica? Inoltre, se ci sono stati balzi in avanti della competenza linguistico-comunicativa durante il suo percorso di studio, a che cosa li attribuisce? Allo studio della grammatica? Alla relazione con il docente o con la classe? Oppure?

Nella mia vita ho avuto la fortuna di imparare in modi diversi alcune lingue straniere: l'inglese l'ho prima studiato formalmente a scuola e poi l'ho praticato molto – senza più studiarlo - in comunicazioni reali; il tedesco l'ho prima imparato a parlare in modo incidentale, perché una parte della mia famiglia viveva in Germania, e dopo lo ho formalizzato all'università; il neogreco lo riesco a parlare (ma non a scrivere) discretamente bene, e questo è frutto di pura acquisizione incidentale. La grammatica che ho studiato mi è piaciuta se la potevo ritrovare nelle esperienze d'uso della lingua, sia che esse fossero antecedenti o seguenti i corsi frequentati. Ricordo il piacere di aver formalizzato i difficili articoli del tedesco, imparati a usare spontaneamente in maniera non pienamente corretta e che solo grazie all'insegnante iniziavano ad avere un senso e una forma migliore; mi piacque anche ritrovare nell'input inglese che mi circondava durante un viaggio in Irlanda qualche forma vista precedentemente in classe. In generale, ho sempre provato piacere nell'esperire l'utilità della grammatica che studiavo, mentre quando quest'ultima assomigliava più a un sistema binario giusto/sbagliato su cui venivo valutato, isolata dall'uso, ecco che lì subentrava noia o svogliatezza nello studio.

Per rispondere all'ultima domanda, i miglioramenti della competenza comunicativa (e non solo grammaticale) nelle lingue che so li lego a periodi di "frequentazione intensa" di quei codici: soggiorni all'estero, scambi comunicativi assidui e importanti con persone che parlano quelle lingue, necessità e voglia di usarle in più occasioni, bisogno di essere più preciso o espressivo in quei codici. Credo che imparare una lingua significhi soprattutto frequentarla, nel senso più ampio del termine: guardarci dentro, provare a usarla, starci insieme in tanti momenti diversi della nostra vita. Per me l'apprendimento è stare con una cosa: è un processo lungo e continuativo che, potenzialmente, non finisce mai.

La ringraziamo molto

Grazie a voi!