

## Recensione di Elena Maria Duso, *Quale grammatica per apprendere l'italiano L2. Proposte didattiche per giovani e adulti*, Roma, Carocci, 2023

**FRANCESCA ARDIZZONE**

---

FRANCESCA ARDIZZONE ([francesca.ardizzone@unipd.it](mailto:francesca.ardizzone@unipd.it)) è Collaboratrice Esperta Linguistica (CEL) di italiano L2 presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Padova e formatrice linguistica presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Bologna.

---

Gli studi e le ricerche degli ultimi decenni hanno ampiamente riconosciuto l'utilità della riflessione esplicita sulle forme linguistiche nel processo di acquisizione di una L2, in particolar modo per gli adulti e i giovani adulti che hanno già superato il periodo ottimale per l'apprendimento spontaneo. La questione cruciale per chi opera oggi nel campo della glottodidattica non è quindi se proporre o meno la grammatica, quanto piuttosto che tipo di grammatica, con quale approccio e con quali strumenti.

Il libro di Elena Maria Duso, destinato a insegnanti e futuri insegnanti di italiano L2, affronta queste tematiche su un piano al contempo teorico e pratico, offrendo riflessioni metodologiche, modelli e proposte didattiche concrete per l'insegnamento di una grammatica funzionale alla comunicazione e ai bisogni delle diverse tipologie di apprendenti stranieri in Italia.

La *Parte prima* del volume (capp.1-5) fornisce un'ampia prospettiva sulle dinamiche di acquisizione di una L2 e sulle conseguenti ricadute didattiche, quindi sulla grammatica da proporre nella classe di lingua e sulle strategie più adeguate per farlo; la *Parte seconda* (capp.6-8) presenta invece tre casi studio relativi all'apprendimento e all'insegnamento di alcune forme linguistiche dell'italiano.

Il capitolo 1 chiarisce in primo luogo le analogie ma soprattutto le differenze nell'acquisizione di una L2 rispetto alla L1 una volta superata l'infanzia, ossia l'età ottimale per raggiungere una condizione di bilinguismo primario: innanzitutto per fattori neurobiologici, ma probabilmente anche per variabili esterne legate all'input, le dinamiche che caratterizzano l'apprendimento linguistico nell'adulto o comunque nell'adolescente sono ben diverse rispetto a quelle che invece si attivano nel bambino. Conduce nel vivo della riflessione sull'incidenza delle conoscenze grammaticali esplicite una breve rassegna sulle "ipotesi" che maggiormente hanno caratterizzato gli approcci glottodidattici negli ultimi decenni: quella dello "zero interfaccia", sviluppata da Krashen e confluita nei metodi comunicativi più estremi, che sostanzialmente nega l'utilità; quella dell'"interfaccia forte", di matrice strutturalista, che al contrario punta alla proceduralizzazione delle conoscenze esplicite essenzialmente attraverso batterie di esercizi meccanici; infine quella dell'"interfaccia debole", oggi maggiormente suffragata dai dati, che, nel rispetto di determinate condizioni, riconosce il vantaggio del "fare grammatica", intesa sia come riflessione metalinguistica che come pratica. Si tracciano infine, dati alla mano, i principali profili di apprendenti stranieri presenti in Italia, se ne descrivono le caratteristiche peculiari e i bisogni specifici. Primi tra questi, figurano gli studenti con background migratorio inseriti nella scuola italiana di vario ordine e grado, il cui tasso di insuccesso scolastico pone in luce la necessità di interventi personalizzati e finalizzati non solo a colmare il divario con i nativi e dunque a promuovere una reale e piena inclusione nel contesto classe, ma anche a valorizzare la ricchezza che deriva dal confronto tra vissuti linguistici differenti. Seguono nella disamina gli studenti universitari stranieri, internazionali o in scambio, che rappresentano un'utenza ben più omogenea per età e scolarizzazione, vantano il più delle volte un background già plurilingue e generalmente manifestano una forte propensione alla riflessione metalinguistica. I migranti adulti e giovani adulti iscritti a corsi di italiano erogati dai CPIA o da enti di vario genere, benché quasi sempre accomunati da una motivazione principalmente di tipo strumentale, costituiscono, al contrario, il pubblico forse più eterogeneo, soprattutto in virtù di un diverso grado di alfabetizzazione, che ovviamente condiziona – ma non preclude – l'apprendimento.

Il capitolo 2 si interroga sul concetto stesso di "grammatica" e a un'accezione rigidamente normativa contrappone un approccio di tipo descrittivo – quanto mai auspicabile in un contesto di L2 – che «punta piuttosto all'osservazione e alla descrizione delle regolarità della lingua in uso» (p. 49) e quindi, nel caso dell'italiano, apre le porte alla varietà neostandard ed eventualmente anche ad alcuni tratti substandard. In questa prospettiva, dunque, insegnare grammatica non significa soltanto facilitare l'acquisizione di quelle regole fondamentali che costituiscono la norma linguistica, ma anche far prendere coscienza di un ampio repertorio di scelte possibili che guardano alla lingua viva e che variano in base all'intenzione comunicativa e al contesto in cui avviene

la comunicazione. Gli errori stessi che commettono gli apprendenti, del resto, non vanno inquadrati come mera deviazione da un canone rigido, ma, ci suggerisce la linguistica acquisizionale, spesso rappresentano delle «importanti spie del processo che si sta attivando in loro» (p. 55) e pertanto è quanto mai inopportuno stigmatizzarli. Si introduce a questo punto il concetto di “interlingua”, intesa come una vera e propria “varietà di apprendimento”, sistematica e transitoria al tempo stesso, e, sulla base dell’ipotesi della “ipotesi dell’insegnabilità” di Pienemann, si forniscono alcune indicazioni su come gestire gli errori, sia in termini di correzione che di valutazione. Si enucleano poi, correlandoli di un ricco apparato di esempi concreti, i criteri di base nella scelta e nella messa in sequenza degli argomenti da trattare (generalità, frequenza, funzionalità, produttività, marcatezza, salienza e ovviamente complessità linguistica), ma si affronta anche il problema di come anticipare in classe – forzando talvolta inevitabilmente le tappe di acquisizione – alcune particolari strutture di cui gli apprendenti hanno bisogno al più presto (come la forma di cortesia). Supportano certamente il docente nel graduare i contenuti di insegnamento gli strumenti passati al vaglio in chiusura al capitolo: innanzitutto il QCER (con il relativo *Volume complementare* del 2018), che però non scende nella specificità delle singole lingue; quindi il *Profilo della lingua italiana*, «contenente l’inventario delle funzioni linguistiche, nozioni e strutture grammaticali che caratterizzano i livelli A1-B2» (p. 67); infine due sillabi – quello di Lo Duca per studenti universitari e quello di Borri per i migranti – a cui si potrebbero aggiungere quelli forniti dai vari enti certificatori per la preparazione agli esami.

Il capitolo 3 ripercorre sinteticamente le principali tappe metodologiche nell’insegnamento della grammatica dell’L2 a partire dalla seconda metà del Novecento, aprendo però una preliminare parentesi sull’approccio deduttivo che in precedenza aveva caratterizzato da una parte il metodo grammaticale-traduttivo, dall’altra quello audio-orale. Segue un breve excursus sulla teoria innatista di Chomsky, poi sulle cinque ipotesi formulate da Krashen che negli anni Ottanta hanno rivoluzionato la glottodidattica, per approdare infine a una più ampia caratterizzazione dei cosiddetti approcci induttivi “focus on form” (come ad esempio la sequenza “PPP”, *Presentation, Practice, Production*) che, pur mantenendo un’impostazione essenzialmente di stampo comunicativo, rivalutano però l’importanza della riflessione metalinguistica esplicita. Si ragiona quindi a seguire sul ruolo che sia input che output giocano nel processo di acquisizione, si approfondisce la struttura del *Task-based language learning* (TBLL, che è appunto una pratica di “focus on form” basata principalmente sull’output), si esemplificano infine una serie di tecniche e di attività finalizzate a promuovere il “noticing” e ad analizzare le forme, nonché a metterle in pratica attraverso esercizi mirati. Si affronta infine la questione della metalingua, intesa sia come terminologia tecnica sia come lingua da utilizzare per la riflessione grammaticale e si offrono consigli e soluzioni calibrate sulle diverse fasi

di acquisizione in cui si trovano gli apprendenti. Chiude il capitolo, quale sintesi operativa delle questioni ivi affrontate, un breve quanto prezioso *vademecum* su come concretamente gestire l'insegnamento della grammatica in classe.

Il capitolo 4 passa al vaglio le principali risorse oggi disponibili a supporto della riflessione metalinguistica, sia per gli insegnanti che per gli studenti. La disamina inizia dagli strumenti per i docenti, ossia le grammatiche descrittive (o di riferimento), qui distinte in base all'impostazione: da una parte quelle più tradizionali «che in genere partono dalla fonologia, sviluppando poi la morfologia e mettendo la sintassi alla fine» (p. 106); dall'altra invece quelle più moderne «che invece hanno al centro la frase e la sintassi e dedicano meno spazio alla classificazione morfologica» (p. 106). Segue poi una breve descrizione delle principali grammatiche pedagogiche appositamente pensate per gli apprendenti di italiano L2, generalmente organizzate secondo criteri di gradualità e ciclicità, corredate da esercizi, meno normative e più incentrate sull'uso e sulla lingua della comunicazione reale – quindi più aperte a tratti neostandard – rispetto a quelle per apprendenti L1. Chiudono la rassegna un'analisi delle (pochissime) grammatiche espressamente destinate a pubblici specifici di italiano L2 (studenti universitari, adulti dei CPIA, adolescenti) e dei supplementi integrativi ai manuali scolastici.

Il capitolo 5 apre la seconda sezione del libro, a taglio più pratico, proponendo soluzioni per l'insegnamento dei diversi tempi del passato attraverso la didattica *task-based*. Fa da cornice teorica all'intero percorso una preliminare riflessione sulle fasi di acquisizione della temporalità in italiano, ma anche sulla distinzione fra “primo piano” e “sfondo” propria della testualità narrativa, sulle differenze non solo di tipo temporale e aspettuale, ma anche di natura azionale «che oppongono ad esempio verbi stativi/dinamici, telici/non telici, ecc.» (p. 126). Si procede poi con l'esemplificazione di alcuni task, presentati secondo un criterio di gradualità: il primo, legato al vissuto quotidiano e pensato per utenti di livello A1 (finale)-A2, che dovranno ricorrere al passato prossimo per raccontare gli eventi intercorsi nel fine settimana; il secondo, per apprendenti di livello A2-B1, che, attraverso il riordino di alcune vignette, impareranno a opporre l'imperfetto al passato prossimo, ampliando il repertorio delle espressioni temporali e iniziando ad usare anche alcuni dei connettivi subordinanti più semplici; il terzo, la ricostruzione di una storia a partire da un video, per approfondire con utenti di livello B1 il rapporto tra i piani della narrazione e quindi introdurre l'uso del trapassato prossimo per marcare l'anteriorità relativa; infine, l'ultimo, finalizzato alla presentazione del passato remoto a livello B2 e incentrato su una tecnica didattica, il “dictogloss”, diffusa in area anglosassone ma ancora poco usata in Italia.

Il capitolo 6 sviluppa invece il tema dell'insegnamento del gerundio e, alla luce di riflessioni che derivano dalla linguistica contrastiva, affronta il problema delle «sovraestensioni indebite di usi ammessi in altre lingue europee

ma esclusi dall'italiano di oggi, che conosce più restrizioni» (p. 138). Sempre nel rispetto dell'ordine naturale di acquisizione, generalmente a livello A2 (e preferibilmente quando è già stata messa a fuoco la differenza aspettuale tra passato prossimo e imperfetto), la prima costruzione che qui si consiglia di presentare è quella del gerundio nella perifrasi progressiva; a seguire, per apprendenti di livello intermedio, i gerundi subordinanti, dapprima quelli di predicato, per lo più con valore modale, poi quelli di frase; infine, non prima del livello C1, sia per la complessità nella costruzione sia comunque per la rara frequenza nell'uso, il cosiddetto gerundio "assoluto". Si pone quindi l'accento, per ciascuna di queste strutture, sulla necessità di una messa a fuoco esplicita e si suggeriscono alcuni efficaci accorgimenti didattici finalizzati proprio ad evitare l'uso indebito di forme agrammaticali in italiano dovute a interferenze dalle varie L1 degli apprendenti.

Il capitolo 7 esplora infine le potenzialità del modello della grammatica valenziale in relazione a indici particolarmente ostici, come i pronomi atoni diretti e indiretti. Innanzitutto, del modello valenziale si soppesano dettagliatamente vantaggi e svantaggi dell'eventuale applicazione nell'ambito specifico dell'italiano L2: la rappresentazione grafica di tutti gli elementi della frase certamente favorisce l'identificazione di quelli essenziali, consente di notare più facilmente i tratti meno salienti (come appunto i clitici), facilita il confronto tra verbi che presentano costruzioni differenti in lingue diverse (ad esempio "piacere"); di contro, tale modello non offre una soluzione al problema delle reggenze verbali e mal si adatta alla trattazione di alcuni fenomenici linguistici certamente rilevanti – e spesso difficoltosi – per l'apprendente straniero (ad esempio la scelta dell'articolo determinativo o indeterminativo, l'opposizione aspettuale di imperfetto e passato prossimo, il modo del verbo). Si passa quindi all'analisi delle principali fasi di acquisizione del sistema pronominale italiano e si mettono a fuoco le principali criticità dei clitici «che restano complessi da utilizzare fino ai livelli più alti» (p. 160), quindi si propongono soluzioni didattiche e attività di focalizzazione esplicita mutuata dalla grammatica valenziale.

Supporta il volume una ricchissima bibliografia, costituita non soltanto dalla più ampia e aggiornata letteratura scientifica sui temi trattati nei vari capitoli, ma anche da elenchi sistematici di strumenti specifici per l'insegnamento dell'italiano L2 (analizzati nel corso dei capitoli 2 e 4), quali grammatiche e sillabi. Si aggiungono inoltre, sotto forma di espansione fruibile online, ulteriori risorse didattiche per il docente: schede esemplificative di tecniche e attività per la pratica di varie strutture; indicazioni bibliografiche di grammatiche pedagogiche su specifiche forme linguistiche; esempi commentati di task già svolti da studenti di differenti livelli e L1; rappresentazioni grafiche di matrice valenziale, che, partendo dalla frase semplice, approdano infine all'uso dei clitici.

*Quale grammatica per apprendere italiano L2?* presenta un taglio complessivamente divulgativo, ma l'estrema chiarezza espositiva e la stessa piacevolezza nella scrittura nulla tolgono al rigore scientifico che caratterizza l'impalcatura teorica su cui poggiano tanto le indicazioni metodologiche quanto le proposte didattiche. E proprio lo stretto connubio tra la teoria linguistica e la sua applicazione concreta, il legame inscindibile tra lo studio e l'esperienza sul campo – del resto speculare al profilo di Elena Maria Duso, attiva da decenni nell'ambito sia della ricerca glottodidattica sia dell'insegnamento dell'italiano L2 (nonché autrice di una recentissima grammatica per studenti universitari stranieri, Duso 2019) – rappresentano certamente il vero punto di forza di questo volume, che, per organicità e per ricchezza di spunti, va a configurarsi come tappa bibliografica imprescindibile per il docente di italiano L2, in formazione o in servizio.

E proprio in quest'ottica, certamente non si può infine non apprezzare, nel corso del libro, il costante tentativo di scardinare un certo pregiudizio didattico (ancora diffusamente radicato) verso le molteplici varietà che costituiscono la lingua viva e dunque l'implicita indicazione ad arricchire dell'apporto della sociolinguistica l'insegnamento della grammatica: in controtendenza con la tradizione scolastica che associa «al concetto di “regola” i tratti della certezza, della definitività e dell'inequivocabilità» (Lo Duca 2004: 47), concedere ampio spazio, in termini di riflessione linguistica, anche a forme dell'italiano neostandard e più in generale a elementi e strutture che variano in base al contesto e al diverso grado di formalità – e che quindi possono deviare dalla più rigida codificazione – significa, di fatto, guidare per gradi l'apprendente nella complessità di un diasistema infinitamente più ricco e più articolato che è quello attraverso cui avviene realmente la comunicazione.

## Riferimenti bibliografici

Chini, Marina – Bosisio, Cristina (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carocci.

Duso, Elena Maria (2019), *Grammatica dell'italiano L2*, Roma, Carocci.

Lo Duca, Maria Giuseppa (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.

---