

GEORGIA MILIONI-BERTINELLI E ATHANASIA DRAKOULI¹

CONSIDERAZIONI GENERALI SULLA GRAMMATICA E IL SUO USO NELL'AMBITO DELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA COME LS IN GRECIA

1. Introduzione

Solo a partire dall'anno scolastico 2008/09, per decreto ministeriale del Ministero greco dell'Istruzione, dell'Apprendimento Permanente e degli Affari Religiosi, la lingua italiana –come LS– è entrata in tutte le scuole medie greche statali facendo realtà in questo modo ciò che aveva reso ufficiale l'art.126 del Trattato di Maastricht: gli studenti greci infatti, per la prima volta, possono sceglierla come seconda lingua straniera accanto alla prima ed obbligatoria che è l'inglese-².

Ora che la lingua italiana è entrata nelle scuole medie statali greche –anche se in modo modesto, per il momento (2 ore settimanali)– questa è l'occasione per un ripensamento della metodologia della sua didattica per non perpetuare gli errori passati e recenti.

Ma andiamo con ordine...

2. Considerazioni generali

Nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue la grammatica è da sempre uno degli argomenti più problematici e quello che suscita le discussioni e le polemiche più accese, già a partire dalla definizione che gli si attribuisce. Infatti, in area glottodidattica, non esiste termine più complesso

1. Pur comune la progettazione del lavoro, Georgia Milioni-Bertinelli ha curato le parti 4,5,6,7,11,12,14 e 16 e Athanasia Drakouli le parti 1,2,3,8,9,10,13,14,15 e 16.

2. Circolare ministeriale n. 111800/Γ2-2/9/2008 in *Ενημέρωση* n.237 (settembre 2008), p. 23.

e forse più 'inquietante' di grammatica, vocabolo che, per la sua tradizione ininterrotta, si è caricato nel tempo di accezioni diverse.

Ogni insegnante di lingua, materna o straniera, prima o poi deve interrogarsi sulla grammatica, sullo spazio da assegnarle, sulle modalità di presentazione e anche su quale tipo di grammatica insegnare. La grammatica riveste da sempre il ruolo centrale del metodo adottato e della teoria linguistica di fondo che lo supporta. Per questo quello della grammatica è anche uno dei nodi cruciali della stessa glottodidattica che ha tra i suoi obiettivi anche quello di definire l'influenza esercitata dalla conoscenza delle regole della lingua oggetto di studio nello sviluppo della competenza d'uso. Le tendenze della moderna glottodidattica sono, da questo punto di vista, molto differenti tra loro, anzi spesso in opposizione, e su queste differenti convinzioni si basano poi le differenti metodologie adottate nell'insegnamento della grammatica delle L1 e L2. I vari approcci metodologici, infatti, riflettono ipotesi anche contrastanti circa il processo di acquisizione e apprendimento e il ruolo della riflessione metalinguistica. La fortuna della grammatica oscilla in rapporto alla visione dell'apprendimento dominante in un determinato periodo e contesto culturale.

3. Il concetto di grammatica

Dalla originaria definizione greca (*téchne grammatike*'), che la designa come l'arte dei caratteri alfabetici, del leggere e dello scrivere e la identifica quindi con lo studio delle particolarità della lingua scritta, la grammatica ha comunque ereditato quel patrimonio di nozioni e di regole giunto fino al '900 e soprattutto ha rappresentato per secoli il linguaggio nella sua totalità.

Il termine di grammatica è per sua natura ambiguo e polivalente. Definire cosa sia la grammatica non è quindi cosa semplice data la sua natura pluridimensionale. Alla sua definizione, infatti, concorrono una serie di fattori che ne caratterizzano la natura a seconda che il termine venga inteso in senso teorico, metalinguistico o pratico.

Secondo il vocabolario la grammatica è il complesso delle norme che riguardano gli elementi costitutivi di una lingua. M. Dardano e E. Κριαράς la definiscono come la disciplina che ha per oggetto la conoscenza sistematica delle regole che governano il funzionamento della lingua³. Nella Grammatica italiana di M. Sensini leggiamo questa definizione: «La grammatica è

3. Dardano M.-Trifone P., *La lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 2006, p. 85; Κζ-ζάκης Ι.Ν.-Καραναστάσης Τ.Α. (a cura di), *Επιτομή του λεξικού της Μεσαιωνικής Ελληνι-*

l'insieme delle norme che riguardano gli elementi costitutivi di una lingua in rapporto alle loro caratteristiche generali e in rapporto al loro uso nella realtà della elaborazione di messaggi verbali»⁴.

Γ. Μπαμπινιώτης come anche R. Simone sottolineano che con la grammatica si indica globalmente l'insieme dei meccanismi che permettono ad una lingua di funzionare in modo corretto⁵. Per questo ogni lingua ha una grammatica e la grammatica di una lingua è qualcosa che non si vede, ma deve essere ricostruita dalla linguistica. Nella descrizione di una qualsiasi grammatica non ci sono posizioni univoche, ma si fanno ipotesi circa il modo in cui una grammatica è fatta; di qui le molte teorie sulla grammatica.

Ma il termine grammatica assume significati diversi che variano con le prospettive e le esperienze personali; c'è chi la vede come un libro di regole noiose ed inutili, chi come una norma più o meno interiorizzata di comportamento linguistico, chi più semplicemente come arte del parlare e dello scrivere senza errori. Per il suo carattere pratico il termine grammatica assume il senso di nozioni elementari che sono alla base di qualsiasi arte o scienza: si ha così la grammatica del disegno, la grammatica filmica, quella teatrale, del fumetto ecc.⁶.

4. Tipi di grammatica

La grammatica oggetto di studio e di insegnamento non viene assunta in modo univoco e unitario. Esigenze didattiche e prospettive teoriche diverse hanno portato a specificare attraverso etichette diverse tipologie di grammatica. Alla base di queste "grammatiche" c'è l'assunto che la disciplina tradizionalmente indicata come *grammatica* nasce da alcune ipotesi sulla natura profonda del linguaggio. In tal senso ogni grammatica scaturisce dalla teoria o prospettiva di analisi scelta. Le teorie linguistiche, a loro volta, sono dei modelli del linguaggio, vale a dire delle astrazioni o idealizzazioni che mirano a spiegare il funzionamento della lingua. La grammatica è allora un modello organizzato intorno ad alcune ipotesi sulla natura del linguaggio.

κής δημόδους γραμματείας 110-1669 του Εμμανουήλ Κριαρά, vol. Α', Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Κέντρο Ελληνικής γλώσσας, Salonico 2001, p. 294.

4. Μπαμπινιώτης Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Ατене 2008, p. 436; Sensini M., *Grammatica Italiana*, Mondadori, Milano, 1988, p. 2

5. Simone R., *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari 1997, p. 271.

6. Dardano M.-Trifone P., op. cit., p. 85

I modelli teorici di riferimento per la grammatica possono essere ricondotti a tre:

a) modelli che descrivono i processi e i fenomeni linguistici concreti: questi modelli tendono a simulare e descrivere l'attività verbale concreta dell'uomo. Rientrano tra questi modelli la *grammatica descrittiva* e la *grammatica normativa*.

* La grammatica descrittiva che analizza e descrive la lingua in un dato momento astenendosi da ogni giudizio di valore. Si propone, in altri termini, di descrivere la lingua o parti di essa utilizzando un approccio eclettico con la finalità di offrire un panorama esauriente dell'uso linguistico. Può essere usata sistematicamente o per consultazione su singoli problemi ed aspetti (grammatica di riferimento)⁷.

* La grammatica normativa (o prescrittiva) è quella che espone una serie di regole o norme fondate essenzialmente sul modello proposto dagli esperti della lingua e dalla scuola, modello che si rifà ai grandi scrittori e all'uso delle persone colte⁸.

b) modelli che hanno come oggetto l'attività concreta del linguista nel descrivere i fenomeni linguistici. In questo caso più che sulla padronanza della lingua si punta al sistema linguistico e alla regola per comprendere come il linguista passi dagli enunciati concreti alla loro rappresentazione sistematica.

c) modelli più astratti, quelli che hanno come oggetto principale la teoria linguistica che è indipendente da una lingua concreta e dall'attività di ricerca del linguista. Scopo di questi modelli è spiegare la teoria che è alla base della costruzione di grammatiche.

Una grammatica teorica ha lo scopo di convalidare una teoria linguistica, si limita spesso ad analisi parziali ed è destinata agli esperti o agli addetti ai lavori. S.P. Corder scrive: "Il linguista teorico che scrive la grammatica di una lingua per altri linguisti tenta di dimostrare ai suoi lettori che quell'analisi, basata sul particolare modello teorico di lingua che egli predilige, rivela delle proprietà del linguaggio umano, e, per questo motivo, della particolare lingua in questione, che non sarebbero rivelate da un'altra teoria alternativa e, secondo lui, inadeguata alla struttura linguistica."⁹

7. A proposito della Grammatica descrittiva si veda Schwarze C., «Come si scrive una grammatica? Scelte ed esperienze», in Radtke E. (a cura di), *Le nuove grammatiche italiane*, Gunter Narr Verlag, Tubinga 1991, pp. 25-49, in particolare pp. 29-32.

8. Cantoni L.-Di Blas N., *Teoria e pratiche della comunicazione*, Apogeo, Milano 2002, p. 33.

9. Corder S.P., *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983, p. 362.

Una diversa prospettiva, che trova applicazioni anche sul piano didattico, è quella storica. Da questa ottica la grammatica può esser vista nello sviluppo evolutivo che ha caratterizzato una lingua o la grammatica in vigore in un determinato momento storico, abbiamo allora la *grammatica diacronica* e la *grammatica sincronica* e la *grammatica storico-comparata*:

* grammatica diacronica: è quella che si propone di esaminare l'evoluzione della lingua nel tempo: la sua origine e l'evoluzione di singoli fatti e fenomeni linguistici.

* grammatica sincronica che esamina il funzionamento e la struttura della lingua in un dato momento storico¹⁰.

* grammatica comparata (o storico-comparata) è quella che sulla base di una serie di corrispondenze rigorose fra più lingue stabilisce fra queste dei rapporti genealogici: per esempio, la grammatica comparata delle lingue indoeuropee. In realtà i linguisti comparativisti si preoccuparono principalmente di studiare le lingue antiche la loro evoluzione storica e le relazioni genetiche esistenti fra le lingue¹¹.

Nell'ambito della didattica delle lingue seconde si sono introdotte le categorie di *grammatica contrastiva* e *grammatica pedagogica*:

La grammatica contrastiva è quella che sviluppa un confronto tra sistemi linguistici differenti per identificare e descrivere le differenze e le similitudini (dissimmetrie e simmetrie) ai vari livelli in vista di una prefigurazione delle interferenze che le diverse conoscenze possono avere sull'uso delle rispettive lingue.

La grammatica pedagogica ha lo scopo di facilitare l'apprendimento di una lingua agli studenti. Questo tipo di grammatica "può riflettere varie grammatiche descrittive, ma la sua caratteristica qualificante è di essere organizzata in modo tale da rappresentare il punto di vista del discente"¹². Essa può assumere la forma di una vera e propria grammatica di consultazione, ma anche quella di materiali linguistici vari organizzati per determinati scopi di apprendimento come ad esempio un corso di lingua straniera. Dice Corder: "Apprendere la grammatica di una lingua significa acquisire la capacità di produrre enunciati grammaticalmente accettabili in questa lingua, comunque scegliamo di descrivere tale capacità, sia come questione di abitudine o

10. De Mauro T., «Grammatica», in Volpicelli L. (a cura di), *Lessico delle scienze dell'educazione*, vol. I, Società Editrice Libreria, Milano 1978, p. 510.

11. AA.VV., «Grammatica», in Beccaria G.L. (a cura di), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Giulio Einaudi editore, Torino 2004, pp. 373-376.

12. Noblitt J. S. come lo riporta D'Addio Colosimo W. in *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*, Zanichelli, Bologna 1974, p. 154.

abilità, o conoscenza delle regole di formazione. Qualsiasi materiale didattico programmato per sviluppare questa capacità è, pedagogicamente parlando, una "grammatica" e, più avanti, aggiunge che: "un insegnante ben qualificato, energico e inventivo, può essere una grammatica pedagogica "vivente"¹³.

La grammatica pedagogica assumerà una determinata forma in rapporto a fattori quali gli obiettivi del corso che scaturiscono dai bisogni, l'età e la maturità intellettuale degli studenti, la durata e l'intensità del corso di studio, le differenze principali tra la lingua seconda e la lingua materna che possono influire sull'approccio da adottare nell'insegnamento e sull'identificazione dei bisogni comunicativi nelle fasi iniziali di un corso di lingua¹⁴.

5. Grammatica e processi deduttivi e induttivi

Il modo in cui un insegnante presenta la grammatica dipende strettamente dalle convinzioni del docente in merito al processo di interiorizzazione delle regole grammaticali. Gli aspetti psicolinguistici sono dunque rilevanti.

Riducendo ai denominatori comuni le grandi e differenti tendenze che hanno contraddistinto l'insegnamento in glottodidattica, le concezioni di fondo circa le modalità di apprendimento delle lingue sono in sostanza due, di matrice nettamente opposta: l'ipotesi deduttivista e l'ipotesi induttivista.

L'ipotesi deduttivista è un metodo di impostazione razionalista e come tale prevede procedure di insegnamento che partono dall'esplicitazione delle regole e passano poi alla loro applicazione mediante esempi la cui funzione è quella di sviluppare le capacità di analisi e riflessione linguistica. Tipico esempio di metodologia deduttivista è il metodo «grammaticale-traduttivo»: esso si fonda chiaramente sul presupposto che il processo di apprendimento proceda dal generale al particolare (cioè dalla regola agli esempi). I materiali didattici che si richiamano a questa ipotesi, sempre molto diffusi per il ruolo preponderante che ha avuto la grammatica nella formazione dell'insegnante stesso, sono finalizzati all'esplicazione delle regole in virtù dell'idea che sapere una lingua non possa prescindere dalla conoscenza esplicita delle regole che la governano.

Nel caso dell'insegnamento di una L2 o di una LS, la presentazione delle

13. Corder S.P., op. cit., pp. 373 e 386.

14. Mezzadri M., *I ferri del mestiere*, Edizioni Guerra, Perugia 2003; Hamp E.P., «Γραμματική» (tr.gr. A. Αναγνωστοπούλου, a cura di Μπαμπινιώτης Γ.), in *Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα*, vol. XIX, Πάπυρος, Atene 1996, pp. 177-185, in particolar modo p. 177.

regole della lingua *target* è impostata in funzione della grammatica della L1 del discente, come se la lingua oggetto di apprendimento non avesse un suo bagaglio grammaticale autonomo ma appunto si fondasse su di una grammatica interpretabile solo attraverso la grammatica della L1 (del resto le finalità di questi supporti sono di norma finalizzati alla traduzione pratica da L1 a L2/LS).

Non a caso gli eserciziari prevedono traduzioni da e in L2/LS e questa è anche l'attività principale di classe in quanto permette di allenarsi ad applicare le regole impartite e a riflettere sul come rendere nella lingua d'arrivo le regole della lingua materna.

Dall'altra parte l'ipotesi induttivista è un metodo di impostazione empirista e come tale procede dall'idea che l'apprendimento segua un iter dal particolare al generale (dagli esempi alla regola). I metodi che si rifanno a questa convinzione escludono categoricamente la riflessione sulle regole distogliendo l'attenzione del discente dalle caratteristiche formali della lingua per favorire procedure didattiche di tipo imitativo e ripetitivo finalizzate all'interiorizzazione dell'apparato strutturale di L2 nel discente in modo automatico senza cioè che egli si renda conto delle regole che inconsciamente sta applicando. E' evidentemente in ciò un approccio basato sulla dinamica *Stimolo-Risposta* di derivazione comportamentista¹⁵: l'idea del "drill" (nel metodo audio-orale) è che così procedendo con un'azione di imitazione e ripetizione meccanica martellante, i meccanismi strutturali della lingua *target* dovrebbero fissarsi interiormente al discente senza che questi svolga alcuna attività di riflessione consapevole¹⁶.

I metodi e gli approcci per l'insegnamento linguistico che seguono rigidamente l'impostazione deduttivista o l'impostazione induttivista, non contemplano alcuna possibilità di coesistenza e interazione tra i due procedimenti che seguono un *iter* di apprendimento di tipo verticale ma di direzione opposta: il primo, deduttivo, dall'alto al basso; il secondo induttivo, dal basso all'alto.

Il contrasto tra queste due posizioni che riflettono una visione unidirezionale in relazione al processo di apprendimento linguistico per sua natura tanto complesso, è netto e insanabile. In un caso la presentazione delle regole, ossia l'analisi delle sue caratteristiche formali in rapporto al sistema lingui-

15. Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino 1994, p. 73.

16. Benato G.A. - VanPatten B., - Wong W., *Input processing & processing instruction*, Armando Editore, Roma 2005, p. 13.

stico di partenza, costituisce ad un tempo l'oggetto e il fine dell'apprendimento e, comunque, la *conditio sine qua non* per ogni successiva applicazione delle conoscenze acquisite nella lingua obiettivo. Nell'altro caso invece, qualsiasi esercizio e attività per sensibilizzare la consapevolezza, viene programmaticamente bandita perché considerata fuorviante e pericolosa.

L'insegnamento deduttivo è apparso per alcuni il più ragionevole, in quanto non si capiva perché gli studenti dovessero indovinare la regola. Presentare una spiegazione chiara e farla praticare fino a che la regola fosse 'interiorizzata' costituiscono appunto gli obiettivi dell'insegnamento dei metodi di insegnamento delle lingue, cognitivo e grammaticale-traduttivo, esempi dell'approccio deduttivo o della regola prima.

I proponenti dell'insegnamento induttivo sostengono che il modo migliore per assicurare l'apprendimento, sta nel fatto che lo studente è in grado di crearsi la regola da solo. L'insegnante induttivo è paragonabile alla formulazione di regole in linguistica. Allo studente viene fornito un *corpus* ed è suo compito scoprire le regolarità soggiacenti¹⁷.

Per quanto concerne l'antitesi tra deduttivismo e induttivismo, le ricerche svolte per studiare gli stili di apprendimento evidenziano che alcune regole o strutture vengono meglio interiorizzate seguendo il primo approccio, mentre altre si apprendono molto bene mediante il secondo. Alcune ricerche confermano l'ipotesi secondo cui chi nello studio delle lingue straniere segue un *iter* deduttivo, mette in atto meccanismi neurologici diversi da chi invece riesce molto bene seguendo un *iter* induttivo. Secondo questi studi, i 'deduttivi' hanno funzioni cerebrali lateralizzate a sinistra e pertanto sono più analitici. Il vantaggio che lo studio deduttivo offre è che il ricordo è più duraturo. Chi segue uno stile di apprendimento induttivo, ha funzioni cerebrali lateralizzate a destra. Il principio regolatore per quanti procedono induttivamente, è l'analogia¹⁸.

Considerando che esistono differenze individuali per quel che concerne il processo di interiorizzazione, nel senso che alcuni preferiscono le regole prima e altri invece vogliono scoprirle da soli, l'insistere con l'approccio che

17. Danesi M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma 2001, pp. 11-22 e 31-34; Giunchi P., *Introduzione all'acquisizione delle lingue*, Edizioni Lettere e Filosofia-La Sapienza, Roma 2003; Titone R. - Danesi M., *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, Armando Editore, Roma 1990, pp. 125-131.

18. Mecacci L., *Identikit del cervello*, Laterza, Bari 1987, p. 120-121; Aitchison J., *The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics*, Hutchinson, London 1983, pp. 59-72.

non si confà al singolo individuo può creare in chi apprende ansia e far alzare le barriere, definite in questo modello filtro affettivo.

La teoria sull'acquisizione di una L2 proposta da Krashen suggerisce che sia l'approccio deduttivo che quello induttivo sono comunque forme di apprendimento. Tanto l'esercizio di applicazione delle regole che la loro generalizzazione partendo da forme modello, non può in alcun caso offrire l'*input* necessario per il processo di acquisizione, dal momento che obiettivo di entrambi i tipi di pratica è la forma del messaggio e non il suo contenuto¹⁹.

6. Conoscenza consapevole e conoscenza subconscia

L'opposizione tra descrizione (grammatica) e uso (situazioni comunicative) della lingua nelle pratiche didattiche, ovvero tra riflessione metalinguistica e sviluppo delle capacità d'uso, ha rappresentato da sempre la questione più dibattuta della glottodidattica. Si tratta dell'opposizione tra due tipi differenti di conoscenza, una conoscenza conscia, consapevole, esplicita delle regole ed una inconscia o, meglio, subconscia, implicita delle regole.

Presso gli studiosi di tipo 'comunicativo' (approccio nozionale-funzionale) il dibattito è molto acceso in merito: quale rapporto vige nell'apprendimento della L2 tra sapere metalinguistico conscio e sviluppo delle capacità d'uso?

La diversità di risposte possibili si pone in un *continuum* i cui due poli opposti raccolgono l'uno coloro i quali ritengono positivamente le attività di tipo metalinguistico, l'altro coloro che invece ritengono non sussistere alcun rapporto di causa-effetto tra riflessione metalinguistica e sviluppo delle capacità d'uso nell'apprendente di una L2.

a) conoscenza consapevole: in alcuni materiali didattici si considera centrale lo studio della grammatica per l'apprendimento di L2 e ogni unità didattica procede dall'esposizione di regole grammaticali: nei materiali più datati la presentazione delle regole apre l'unità didattica, nei materiali più recenti d'impostazione 'mentalista' si dà maggior enfasi al processo euristico di scoperta delle regolarità grammaticali operanti nella L2, attraverso un'attività analitica guidata dal docente e dal supporto didattico stesso.

19. Si vedano a riguardo Krashen S., *Second language acquisition and second language learning*, Oxford University Press, Oxford 1981 e dello stesso autore «The Effects of Formal Grammar Teaching: Still Peripheral», *TESOL Quarterly*, n.27 (4/1993), pp. 722-725.

La visione che lo studio formale è importante è riemersa in modo decisivo negli anni '80 in cui l'attenzione dei ricercatori e degli insegnanti si è nuovamente concentrata sulla questione della conoscenza della grammatica e della influenza positiva delle attività mirate ad attivare la presa di coscienza o risvegliare la consapevolezza delle caratteristiche della lingua oggetto di studio. W. Rutherford la definisce «consciousness raising» da cui è nato l'interesse per l'adozione di attività di osservazione, discriminazione e giudizio sulla grammaticalità o meno di enunciati contenenti verbi ergativi inglesi da parte di studenti italiani. Si ritiene, infatti, che la riflessione metalinguistica, pur non influenzando sullo sviluppo della «competenza comunicativa» in modo immediato e diretto, tuttavia eserciti un influsso positivo sulle motivazioni del discente all'apprendimento della lingua in oggetto e dunque alla lunga favorisca il risveglio e l'affinamento della consapevolezza linguistica²⁰.

b) conoscenza subconscia: il polo opposto è rappresentato dai fautori dell'assai dibattuta ipotesi di Krashen il cui modello esclude la rilevanza dell'attività di riflessione grammaticale ai fini dello sviluppo delle capacità d'uso²¹.

7. La grammatica nell'insegnamento delle lingue

Nell'insegnamento di una lingua straniera il problema che ci si pone relativamente alla grammatica non è se essa debba essere insegnata, ma come tale insegnamento debba essere impartito, e quali modelli di grammatica debbano essere prescelti.

La prima domanda che l'insegnante si pone è: a quale modello di grammatica fare riferimento? Ad una grammatica di tipo descrittivo, che presenti in maniera acritica ed esaustiva tutta la lingua oppure ad una grammatica prescrittiva, che codifichi l'uso corretto ed accettato come norma in un determinato periodo storico?

Altra possibile domanda: è meglio selezionare gli elementi ritenuti più corretti o adeguati al pubblico, o è più utile introdurre regole e forme relative alla «grammatica d'uso». In un'ottica di insegnamento che vede la lingua come strumento di comunicazione e si fa della competenza comunicativa l'obiettivo più rilevante del processo di insegnamento-apprendimento appare naturale inserire quei fenomeni, non solo lessicali ma anche strutturali, che

20. Rutherford W., «Grammatical consciousness raising in brief historical perspective», in Rutherford W.-Sharwood Smith M. (eds), *Grammar and second language teaching*, Newbury House, New York 1988, pp. 15-19; Freddi G., op. cit., pp. 65-67.

21. Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, Editori Laterza, Bari 2002, pp. 5-6.

sono entrati a fare parte della linguistica moderna, non solo a causa dell'adeguamento della lingua scritta a quella parlata, allontanandosi quindi dalla tendenza ad eleggere la lingua letteraria ad unico modello di riferimento, ma anche in seguito a pressioni interne alla lingua stessa, quali i processi di semplificazione e di sopperimento a vuoti eventualmente rinvenuti o quelli causati dall'assimilazione a cambiamenti già avvenuti in lingue tipologicamente simili.

Dobbiamo valutare se abbia senso parlare di «grammatica contrastiva», se cioè l'unica grammatica cui si debba fare riferimento sia quella relativa alla lingua *target* o se invece possa risultare utile per un migliore apprendimento confrontare la lingua oggetto di studio con la lingua materna, mettendo in evidenza ed analizzando sia gli aspetti simili che quelli contrastanti.

Sul ruolo della grammatica nell'ambito dell'apprendimento di una seconda lingua si sono avute negli ultimi decenni controverse opinioni, senza che questo dibattito arrivasse ad una conclusione definitiva. All'origine della continua alternanza di prese di posizione pro o contro l'opportunità di presentare ai discenti le strutture grammaticali di una lingua e di pretendere quindi da loro una conoscenza metalinguistica c'è da ricercarsi il continuo cambiamento delle teorie linguistiche di riferimento e, di conseguenza, il cambiamento degli approcci e delle metodologie utilizzati nell'insegnamento delle lingue.

Il dibattito sull'importanza da attribuire alla conoscenza della grammatica, risale a diversi millenni e come documenta L. Kelly²² segue, nel tempo, il mutare delle circostanze storiche che hanno determinato le diverse rivoluzioni avvenute nella didattica delle lingue.

Ripercorrendo la storia dell'insegnamento delle lingue, si osserva che è proprio a seconda del diverso peso attribuito alla presentazione delle regole grammaticali, che si sono avvicendati metodi e approcci legati a impostazioni filosofiche profondamente diverse, spesso antitetiche. Si può appunto dire che ogni rivoluzione nella metodologia dell'insegnamento linguistico sia stata caratterizzata da una radicale inversione di tendenza sul ruolo attribuito alla conoscenza della grammatica nell'apprendimento. L'ago della bilancia è pertanto oscillato da un estremo all'altro, a seconda del peso assegnato alla grammatica nei diversi metodi e approcci didattici.

L'alternarsi di impostazioni razionaliste con posizioni antitetiche ha determinato un radicale mutamento della funzione della grammatica nella classe di lingue, la quale ha assunto ora il ruolo di protagonista, ora quello di serva muta di scena.

22. Kelly L., *25 centuries of language teaching.*, MA: Newbury House, Rowley 1969.

Per lungo tempo la grammatica è stata il cardine, l'elemento portante intorno al quale ruotava l'insegnamento delle lingue. Ciò era dovuto all'assimilazione dell'apprendimento di una qualsiasi lingua straniera a quello delle lingue classiche, il greco ed il latino, e di conseguenza al prevalere di una metodologia basata su un approccio di tipo formalistico, incentrato esclusivamente sull'analisi delle forme e delle strutture morfo-sintattiche: la lingua straniera veniva quindi insegnata tramite la memorizzazione di regole astratte e la loro successiva applicazione nel coniugare verbi, trasformare frasi, generalmente prive di significato compiuto, tradurre brani, spesso tratti da testi letterari. Questa situazione, che ai nostri occhi può apparire come una regressione rispetto alle metodologie utilizzate nelle epoche precedenti, si era venuta a verificare a partire dal XVII-XVIII secolo, quando il latino aveva cessato di essere una lingua viva ed il suo insegnamento aveva condizionato anche quello delle altre lingue.

Già durante l'Ottocento cominciarono a farsi nuovamente strada ipotesi che rivalutavano l'importanza di insegnare la lingua parlata e che, attraverso dibattiti e discussioni, riuscirono a condurre ai così detti metodi naturali, dei quali il più rilevante fu il metodo diretto, che prevedeva una immersione totale del discente nella lingua *target* al fine di un apprendimento naturale, equiparabile a quello del bambino che impara a parlare la propria lingua. L'allievo, che non doveva usufruire del supporto della lingua materna, non era tenuto ad imparare le regole e la struttura della lingua oggetto di apprendimento e di conseguenza la grammatica fu esclusa dall'insegnamento.

Fu una nuova, profonda metamorfosi nell'ambito teorico e scientifico a modificare ancora una volta l'insegnamento alla fine degli anni Quaranta ed a rivedere di conseguenza, anche se in maniera parziale, il ruolo della grammatica. Le teorie neo-comportamentistiche di Skinner, che influenzarono fortemente alcuni linguisti americani, in particolare Bloomfield, e che portarono alla applicazione della linguistica strutturale alla didattica, condussero all'approccio strutturalista.

Il metodo audio-orale, approccio all'insegnamento delle lingue che si ispira alla psicologia comportamentista e alla linguistica strutturale, non contempla alcuna attività di riflessione consapevole da parte dello studente. Nelle applicazioni più ortodosse, la metodologia audio-orale prevede come attività per gli studenti, soprattutto per i principianti, procedure di tipo prettamente manipolativo-ripetitivo, ideali per la formazione e il consolidamento di abitudini senso-motorie nella lingua straniera. Scopo del *pattern practice*, gli esercizi su modello, chiamati appropriatamente *drills*, (parola che in inglese significa tanto trapano o trivella quanto esercitazione militare), era appunto quello di impegnare l'attenzione di chi apprende assorbendo completamente

la sua attenzione in procedure che permettono l'acquisizione delle strutture in modo pressoché automatico. Alla fase di esercitazione, che nel sistema audio-orale occupa la gran parte del tempo di lezione in classe ma soprattutto in laboratorio, può seguire la descrizione di quanto è stato praticato.

All'insegnante non è consentito dare alcuna spiegazione di tipo prescrittivo che renda conto esplicitamente della struttura esercitata, poiché si assume che l'apprendimento avvenga per analogia, vale a dire secondo il principio di uniformazione ad un modello e mediante un processo di induzione.

Il panorama mutò nuovamente intorno agli anni Settanta, sia grazie all'avvento delle teorie di stampo cognitivistico sull'apprendimento linguistico, sia per il sempre maggiore coinvolgimento di nuove discipline nel campo dell'insegnamento delle lingue.

Le teorie chomskiane, che tendevano a rivalutare il ruolo del soggetto nel processo di apprendimento di una lingua e che proclamavano la capacità innata di ogni individuo a generare frasi corrette, si concentrarono sulla correttezza grammaticale, senza determinare però conseguenze immediate sulla didattica²³. In seguito, comunque, per merito della discussione che tali idee sollevarono e della loro rielaborazione da parte di altri eminenti linguisti si giunse all'approccio comunicativo. Venne messa così in evidenza la necessità di tenere conto dei bisogni dello studente e di renderlo consapevole del processo di apprendimento, e fu inoltre puntualizzato che il fine dell'insegnamento era la competenza comunicativa, ovvero la capacità di interagire, di operare con la lingua per raggiungere un obiettivo prefisso, producendo enunciati che oltre che grammaticalmente corretti fossero anche adeguati al contesto situazionale. Grazie ai contributi della sociolinguistica si era tra l'altro ampliato il concetto di competenza, che era venuto a comprendere l'acquisizione – l'uso di tale termine non è casuale, ma fa riferimento alla dicotomia acquisizione/apprendimento proposta da Krashen – di molteplici abilità e competenze, non solo linguistiche ma anche pragmatiche e socio-culturali.

I metodi che scaturirono da tale approccio, quello situazionale e quello nozionale-funzionale, reintrodussero la grammatica nell'insegnamento, non ritenendola però più lo scopo primario. Le classificazioni, le categorizzazioni grammaticali, divennero semplicemente un mezzo per raggiungere quello che era ritenuto l'obiettivo principale, cioè la comunicazione, alla quale dovevano quindi essere sempre funzionali: ogni struttura grammaticale doveva essere

23. Si vedano a riguardo le opere di N. Chomsky: a) *Syntactic Structures*, Mouton, The Hague 1957 e b) «A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior», in *Language*, n. 35 (1/1959), pp. 26-58.

introdotta solo quando fosse stato richiesto dalle esigenze comunicative. Fu inoltre totalmente rivisto non solo il modo in cui l'insegnamento grammaticale doveva essere impartito, ma anche se e come le regole avrebbero dovuto essere fornite: queste erano viste come meccanismi che dovevano essere dedotti e sistematizzati attraverso l'analisi di campioni di lingua reale e la conseguente riflessione consapevole.

A causa dei sempre maggiori influssi di discipline quali la psicologia e la psicolinguistica, grazie alle quali furono messi in evidenza anche bisogni di tipo psicolinguistico, divennero essenziali la motivazione, le aspettative e lo stato d'animo degli studenti, che non dovevano subire frustrazioni ed interferenze psicologiche negative.

Se in generale gli approcci di tipo umanistico-affettivo, quali ad esempio quelli proposti da Current e Lozanov, relegarono in secondo piano il ruolo della grammatica, questa fu invece parzialmente recuperata da St. Krashen, per il quale una consapevolezza grammaticale è necessaria, purché non inibisca la comunicazione. La grammatica fu quindi vista come «Monitor», come strumento di controllo da attivare essenzialmente nella produzione scritta e nei discorsi pianificati²⁴.

Le tendenze più recenti, che si stanno indirizzando verso una integrazione, possibilmente scientifica e continuamente sottoposta a verifica, di più metodi, rifiutando quindi il predominio dell'una o dell'altra metodologia, valutano ancora indispensabile inserire la grammatica nel curriculum di studio, concentrando però la loro discussione sulla tipologia della grammatica da insegnare e sulle modalità di insegnamento, anche tenendo conto del diverso tipo di destinatari e dei diversi contesti.

8. La Grammatica nella glottodidattica comunicativa

Gli orientamenti e le tendenze che dominano la glottodidattica oggi sono senza dubbio legate ad un complesso di fattori che potremmo ricondurre alla convergenza di interessi maturati alla fine degli anni Sessanta in seno a discipline quali la linguistica, la filosofia del linguaggio, la sociolinguistica e l'etnografia verso un terreno di indagine: la lingua come strumento di comunicazione.

24. Dulay H. - Burt M. - Krashen S., *La seconda lingua*, (tr. it. D. Scillari) Il Mulino, Bologna 1985, p. 99.

Al filosofo britannico J.L. Austin²⁵, e poi allo statunitense J.R. Searle²⁶ va attribuito il merito di aver portato l'attenzione sul linguaggio come azione. Di particolare interesse per le sue implicazioni glottodidattiche, è l'analisi tripartita dei verbi come atti linguistici compiuta da Austin in cui si distingue l'aspetto elocutivo, ossia la produzione, l'aspetto illocutivo, vale a dire la forza o la tensione della proposizione e l'aspetto perlocutivo, ossia il fine o l'effetto della proposizione stessa.

Dalla sociolinguistica, la glottodidattica degli ultimi venti anni deriva uno dei suoi assunti fondamentali: il concetto di 'competenza comunicativa', che si contrappone a quello di 'competenza linguistica', la conoscenza astratta del sistema da parte di un parlante ideale. Partendo dalla constatazione che esistono regole d'uso attraverso le quali soltanto le regole grammaticali assumono un senso, H. Dell Hymes²⁷ elabora il concetto di competenza comunicativa per intendere il comportamento 'governato da regole' di natura psicologica, sociale e culturale non meno sistematiche di quelle studiate dalla linguistica generale. La conoscenza spesso tacita o implicita dell'insieme delle regole dell'interazione comunicativa in un determinato contesto sociale che parlante e ascoltatore condividono, acquista finalmente pari statuto scientifico della competenza astratta, sino a quel momento considerata unico oggetto di studio della linguistica.

I mutamenti di tendenze nel campo della ricerca di cui si è fatto cenno e la convergenza di interessi per lo studio della lingua come strumento di comunicazione, si sono, per così dire, incontrati con l'insoddisfazione avvertita nella didattica delle lingue per i vari metodi di insegnamento, in particolare con l'approccio 'tradizionale', e con quello audio-orale.

9. Formulazioni teoriche e prassi didattiche

Dall'esame di ciò che è accaduto, dagli anni settanta in poi, si può constatare che nella elaborazione dei materiali didattici, tanto in quelli di tipo 'nozionale-funzionale' quanto in quelli di impostazione 'comunicativa' dei tempi più recenti, si sono privilegiate procedure di tipo globale nei testi,

25. Austin J.L., *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, Oxford 1965.

26. Searle J.R., *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1969.

27. Hymes, D.H., «On communicative competence», in Pride, J.B. - Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth 1972 (Excerpt from the paper published 1971, Philadelphia, University of Pennsylvania Press).

miranti a sviluppare capacità di tipo operative, mentre si sono trascurati gli aspetti, inerenti alla morfologia e sintassi, più propriamente linguistici, e di conseguenza ogni attività di *presa di coscienza* linguistica²⁸.

Nel tradurre operativamente le 'funzioni comunicative' in unità dei sil-labi gli autori di materiali hanno travisato il substrato teorico degli atti lin-guistici, che rappresentano uno degli aspetti della teoria dell'enunciazione. Nella realtà dei fatti si è enfaticizzato solo l'aspetto superficiale dell'approccio funzionale, ed in tale modo si sono conseguiti risultati simili a quelli del tanto deprecato metodo audio-orale, nel senso che si sono indotte forme di apprendimento di tipo esclusivamente comportamentale.

L'ipotesi teorica avanzata in *I programmi nozionali* (1976)²⁹ dal lingui-sta inglese D. Wilkins, che considera le nozioni linguistiche distinguendo: a) le categorie semantico-grammaticali di tempo, spazio e quantità; b) le ca-tegorie a significato modale quali intenzione, obbligo, probabilità, ecc.; c) infine, le categorie della funzione comunicativa fondate sulla teoria degli atti linguistici di matrice filosofica, non ha trovato ancora applicazione nei materiali didattici.

La polemica sull'importanza o meno della attività metalinguistica non si è limitata al contrasto di opinioni che si è verificato, nel passato, tra approcci metodologici profondamente diversi che, in ragione della propria matrice, erano decisamente a favore o contro la presentazione esplicita della gram-matica, ma si è estesa anche in seno alle correnti metodologiche recenti. Infatti nell'ambito della didattica delle lingue degli ultimi venti anni, la discussione si è fatta più articolata, nel senso che si è maggiormente approfondita la di-stinzione tra grammatica implicita ed esplicita.

La prima viene utilizzata per indicare l'insieme di regole 'tacite', celate, o come dice la parola stessa, 'piegate' all'interno del sistema. La seconda in-vece indica l'insieme delle spiegazioni vere e proprie fornite dall'insegnante e seguite da applicazioni coscienti da parte degli studenti.

La contrapposizione di opinioni sul ruolo da assegnare allo studio delle regole formali, riaccasasi negli anni recenti in seno alle correnti glottodi-dattiche di tipo comunicativo, non si manifesta esclusivamente nel conflitto insanabile tra gli approcci di impostazione deduttivista e quelli di stampo induttivista, chiaramente antitetici, ma si ripresenta anche all'interno delle correnti empiriste. Anche nell'ambito degli approcci che privilegiano la fase applicativa e fondano ogni processo di generalizzazione sui principi della

28. Μήτσος Ν., *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Gutenberg, Atene 1998, p. 295.

29. Wilkins D., *I programmi nozionali*, Zanichelli, Bologna, 1977.

analogia e la ripetizione, si registra una certa diversità di opinioni in relazione alle strategie che si suppone chi apprende metta in atto per l'interiorizzazione del sistema linguistico, soprattutto per quanto concerne il ruolo dell'esplicitazione o meno delle regole e del metalinguaggio utilizzato per descrivere i meccanismi che governano il loro funzionamento.

* * *

10. L'insegnamento della grammatica in Grecia

Fin dai tempi più antichi l'insegnamento della grammatica, in Grecia, era considerato elemento basilare per il processo linguistico. Infatti già dagli inizi dell'età ellenistica (IV a.C. sec.) esisteva un sistema grammaticale completo e articolato come modello per l'attività didattica³⁰. L'importanza data all'insegnamento della grammatica è rimasta invariata in Grecia fino a qualche decennio fa.

Lo studioso Babiniotis Georgios, insieme ad altri importanti linguisti del nostro Paese, afferma che negli ultimi trent'anni si è notato in Grecia uno spostamento dell'attività prettamente grammaticale ai margini dell'insegnamento linguistico, a tutto vantaggio della funzione comunicativa in sé³¹.

La scelta di privilegiare quasi esclusivamente l'approccio comunicativo nell'insegnamento della lingua ha avuto come conseguenza di togliere alla grammatica il suo ruolo centrale.

La riforma linguistica applicata alla didattica nelle scuole statali greche è avvenuta nel 1976 e ha visto, dopo secoli di contese, diventare lingua dominante dello Stato greco — sia nel campo dell'istruzione che in quello dell'amministrazione pubblica — la lingua popolare (*dimotiki*) a scapito della lingua dotta (*katareusa*)³².

Questo cambiamento, in concomitanza con l'innalzamento dell'obbligatorietà della frequenza scolastica fino ai 14 anni, ha comportato un aumento considerevole della popolazione scolastica³³; gli insegnanti, per tutta una serie

30. AA.VV. «Γραμματική», in *Εγκυκλοπαίδεια Δομή*, vol.7, Εκδόσεις «Δομή» Α.Ε., Ατene, 2001, pp. 265-267, in particular modo pp. 266-267.

31. Μπαμπινιώτης Γ., «Περισσότερη και καλύτερη διδασκαλία της γραμματικής», in *Το Βήμα της Κυριακής-Νέες Εποχές* del 9/3/2003, p. 62.

32. Κάτσικας Χ., «Η ιστορία της εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος», in *Ελλάς. Η ιστορία και ο πολιτισμός του ελληνικού έθνους από τις απαρχές μέχρι σήμερα*, vol.I, Εκδόσεις «Δομή» Α.Ε., Ατene, 2001, pp. 492-521, in particolare p. 508.

33. Kirousi S., «La scuola greca negli ultimi decenni», in *Polivalenza*, n.3 (dicembre

di motivi, hanno finito per adottare la convinzione che fosse più importante il "parlare" che il "come parlare", il contenuto cioè e non più strettamente la forma del messaggio. Si è andato sottovalutando così il decisivo contributo della grammatica per una buona ed efficace comunicazione. Questa svolta nell'attività didattica della lingua è arrivata al punto da creare una situazione problematica che tende ad assumere dimensioni preoccupanti³⁴.

La responsabilità del sistema scolastico greco circa la carente formazione linguistica di un'intera generazione resta indiscutibilmente pesante³⁵.

È vero che questo fenomeno si inserisce in un più vasto ambito europeo perchè è un dato di fatto generale il cambiamento avvenuto nell'insegnamento linguistico in occidente³⁶. Questo non toglie niente alla gravità della situazione e alle conseguenze che ne derivano.

La tendenza generale europea a mettere in secondo piano l'insegnamento della grammatica nelle scuole pubbliche e private viene adottata e applicata anche nel sistema educativo greco. Più volte nella storia dell'istruzione del nostro Paese, dai primi anni della creazione dello Stato Greco unitario (1830) fino ai nostri giorni, è prevalso l'utilizzo di concezioni pedagogiche e di sistemi didattici stranieri funzionali a realtà ben diverse da quella greca e perciò inadatti alle peculiarità della situazione culturale della Grecia³⁷; inve-

1992), pp. 108-125, in particolare p. 112; Κασσωτάκης Μ., «Η Ελληνική εκπαίδευση από το 1950 μέχρι το 1997», *Ελλάς. Η ιστορία και ο πολιτισμός του ελληνικού έθνους από τις απαρχές μέχρι σήμερα*, vol. II., Εκδοτικός οργανισμός Πάπυρος, Ατене, 1998, pp. 458-461, in particolare p. 459.

34. Minniti-Γκώνια D., «Introduzione», in De Mauro Tullio, *Δέκα θέσεις για μια δημοκρατική γλωσσική εκπαίδευση*, Εκδόσεις Πατάκης, Ατене 2007, pp. 9-30, in particolare p. 10.

35. Minniti-Γκώνια D., «Introduzione», op. cit., p. 10; Στρατηγάκης Σ., «Έχουμε κάνει τη ζωή των παιδιών κόλαση», in *Καθημερινή* del 9 Dicembre 2007, p. 30.

36. Tale cambiamento è avvenuto, tra l'altro, anche in Italia per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano nella scuola statale, come attestano molti studiosi italiani: Luise M. C., «Insegnare la grammatica-Appunti per la formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo», Laboratorio ITALS-Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, reperito on-line presso il sito <http://venus.unive.it/filim> il 05/05/2008, pp. 5 e 19; Sobrero A. A., «Il peso della grammatica» in Calò Rosa e Ferreri Silvana (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 489-509, in particolare pp. 496-497 e nota n.3; Giunchi P., «Introduzione all'acquisizione delle lingue (2). Dalla teoria alla pratica», materiale didattico per i moduli "I principi di base dell'apprendimento delle lingue" e "Apprendimento e insegnamento delle lingue nelle società complesse" per gli a.a. 2002/2003», reperito on-line presso il sito <http://rmcisadu.cisadu.uniroma1.it/glotto/index.html> il 05/12/2010, p. 9.

37. Δημαράς Α., *Νεοελληνική Εκπαίδευσις (Ιστορικών Σχεδίασμα)*, [s.ed.], Ατене

ce di cambiamenti e di riforme nel settore dell'istruzione ad uso e consumo della realtà greca si è da sempre orientati verso la scelta di sistemi scolastici a imitazione di quanto vigeva già in Europa; sistemi inidonei alle necessità di una società che, come quella greca, si è sempre basata su un'economia prevalentemente agricola, navale e artigiana³⁸.

E non è tutto: tale tendenza ha assunto in Grecia dimensioni più gravi in quanto non è supportata da un adeguato sistema di ricerca linguistica e di intervento correttivo da parte dei centri di più alto livello culturale³⁹. Anzi si cerca di nascondere questo fenomeno come gli struzzi sotto la sabbia⁴⁰. In Italia invece non si esita a ricorrere ad elementi correttivi di controtendenza per non perpetuare e aggravare le carenze grammaticali degli studenti fino ed oltre la laurea⁴¹.

1965, p. 12; Μπουζάκης Σ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg, Atene 1986, pp. 39-40 e 80;

38. Per fare qualche esempio a riguardo: nel 1836 e per quasi un secolo l'istruzione nelle scuole pubbliche greche di medio grado è stata organizzata in base ai sistemi scolastici – puramente teorici – vigenti in Baviera (per quanto riguarda «το Ελληνικό Σχολείο») e in Germania (per quanto riguarda «το Γυμνάσιον») e trascura del tutto l'istruzione di tipo agricolo nel momento in cui la stramaggioranza del popolo greco si occupa di agricoltura – si arriva perfino al punto di chiudere la Scuola Agricola a Tirinta istituita nel periodo del governo di Kapodistrias: Ξένος Π., «Η Μέση Εκπαίδευση», in AA.VV., *Θέματα Παιδείας, Σύγχρονη Εποχή - Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών*, Atene 1978, pp. 103-142, in particolar modo pp. 105-112; l'istruzione delle scuole elementari si organizza in base al sistema scolastico francese istituito da Francois Guizot e venne adottato presso le scuole di tutti i gradi dell'istruzione greca come metodo di insegnamento «η αλληλοδιδασκτική», un metodo antiquato e rimproverato dall'Europa occidentale che rimase in uso in Grecia fino al 1880 mentre l'Inghilterra lo aveva già abbandonato dal 1846: Δημαράς Α., *Νεοελληνική Εκπαίδευσις (Ιστορικών Σχεδιάσµα)*, op. cit., pp. 11-12; nel 1895 si passa ai modelli scolastici in uso presso i Paesi scandinavi: Μπουζάκης Σ., op. cit., p. 58; fino ai nostri giorni prevalsero in Grecia concezioni pedagogiche antiche ed anacronistiche un tempo dominanti anche presso i Paesi occidentali ma in seguito rifiutati e dimenticati come quella di J.F. Hervart adottata in Grecia fino a pochi anni fa mentre fu abbandonata dal resto del mondo occidentale fin dagli inizi del 20esimo secolo: Μπουζάκης Σ., op. cit., pp. 32-33.

39. Μπαμπινιώτης Γεώργιος, «Περισσότερη και καλύτερη διδασκαλία της γραμματικής», op. cit., p. 62.

40. Σιπητάνο Α., *Ο αναλφαριθμισμός στην Ελλάδα: η διαχρονικότητα και οι μεταλλαγές του προβλήματος*, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Salonico 1998, p. 157.

41. In questo ambito si inserisce la sorprendente notizia, diffusa dai mass media italiani, della decisione di alcuni principali Atenei in Italia, di far precedere l'inizio delle lezioni, per le matricole del corrente anno accademico, da un corso intensivo di grammatica italiana viste le notevoli carenze grammaticali risultanti dai preliminari test attitudinali. Si vedano, tra l'altro, a proposito: Serale A. M., «Università, allarme neo-

Siamo oggi di fronte ad una realtà diffusa per cui gli insegnanti considerano più importante che i loro alunni sappiano "usare" una lingua piuttosto che imparare ad "usarla bene"⁴².

Si è passato così dal sistema di approccio grammaticale tradizionale, che considera la grammatica fondamentale perchè "senza grammatica non si può né parlare né scrivere"⁴³, all'estremo opposto che la abolisce completamente in quanto la vede inutile e superata⁴⁴.

Anche i libri di testo utilizzati nelle scuole statali greche per l'insegnamento della lingua greca, si erano adeguati sin dall'inizio alla metodologia applicata dagli insegnanti. A tutt'oggi la maggior parte dei testi scolastici offerti agli studenti greci portano avanti il nuovo spirito nell'insegnamento linguistico, però spesso, in modo insufficiente: infatti non riescono a dare un'immagine completa del sistema morfosintattico della lingua studiata⁴⁵, anzi creano negli alunni lacune nell'apprendimento e di conseguenza confusione didattica⁴⁶.

iscritti: troppi somari tra le matricole» in *Il Messaggero* del 24 Agosto 2009; Zuliani I., «Matricole a ripetizione di italiano», in *Corriere fiorentino* del 26 Agosto 2009; Gerletti M., "Meno somarelli in classe con i corsi di grammatica per matricole", in *Varesenews* del 31 Agosto 2009.

42. Luise M. C., op. cit., p. 5; Newmark L., «How not to interfere with language learning», in *International Journal of American Linguistics*, 32/1 (part II), pp. 77-83 in particular modo p. 82; Nassaji H.-Fotos S., «Current developments in research on the teaching of grammar», in *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 24 (2004), pp. 126-145.

43. Tsopanoglou A. G., *Programma quadriennale per l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole private greche di lingue straniere*, Associazione Panellenica di Proprietari delle Scuole Private greche di lingue straniere, Atene 1999, p. 22.

44. Σακελλαρίου Α. Ι., «Η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα», in *Φιλολογική*, n.106 (gennaio-febbraio-marzo 2009), pp. 60-64, in particolare p. 61; Τσολάκης Χ. Α., «Από τα γράμματα στη γλώσσα και από την έκθεση στην έκφραση-πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο», in Τσολάκης Χ. Α. (a cura di), *Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Atti del III Congresso Panellenico dedicato ad Evangelos Papanoutso), Κώδικας, Salonico 1998, pp. 153-173, in particular modo p. 160 e p. 214 (Conclusione n.6 del III Congresso Panellenico sull'insegnamento della lingua nelle scuole secondarie di I e di II grado).

45. Μήτσης Ν., «Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην Εκπαίδευση», in *Ελλάς. Η ιστορία και ο πολιτισμός του Ελληνικού έθνους από τις απαρχές μέχρι σήμερα*, vol.I, op. cit., p. 95.

46. Μουντράκη Ν., Σηφάκη Α., Σκουλά Μ., «Τα βιβλία και η διδασκαλία της Ν. Γλώσσας στο Γυμνάσιο», in *Διάλογος*, fasc. 8 (giugno 1990), pp. 69-76, in particolare p. 72.

11. La diffusione delle lingue europee in Grecia.

Negli anni '80 la Grecia è entrata a far parte della Comunità Europea. Questo avvenimento ha sollecitato i suoi cittadini ad aprirsi all'esigenza comunicativa con gli abitanti degli altri Paesi europei. Il turismo e gli scambi professionali e culturali hanno intensificato il bisogno di comunicare da subito con i propri interlocutori stranieri. Si è assistito quindi tra l'altro ad un vasto fiorire di centri di apprendimento delle lingue europee (i cosiddetti *frontistiria*⁴⁷) soprattutto per l'inglese, il francese e il tedesco, maggiormente richieste dal mondo del lavoro. Dopo qualche anno fra queste si è inserita anche la lingua italiana.

Fino ad allora la lingua italiana era insegnata soprattutto nell'ambito dell'Istituto Italiano di Cultura (ad Atene e a Salonicco) legato alle istituzioni ufficiali di rappresentanza in Grecia dello Stato Italiano (Ambasciata e Consolato)⁴⁸.

L'entusiasmo degli apprendenti della lingua italiana come LS era sollecitato oltre che dalle attività turistiche e professionali anche dalla scelta di molti studenti di continuare i propri studi nelle università italiane⁴⁹. Importante

47. La maggior parte di essi fanno parte dell'Associazione Panellenica di Proprietari delle Scuole Private greche di lingue straniere (Panellenic Association of Language School Owners).

48. Certo le Facoltà di Lingua e Letteratura italiana delle Università degli studi di Atene e di Salonicco hanno offerto per tutto questo periodo la possibilità di approfondire lo studio della lingua e della cultura italiana. Mentre gli Istituti Tecnologici Superiori (T.E.I.) e i Centri linguistici interfaccoltà (i cosiddetti *didascalìa*) delle principali città greche davano e danno tuttora la possibilità agli interessati di seguire corsi d'italiano a vari livelli. Corsi di lingua italiana vengono inoltre attivati ad Atene presso le Scuole Superiori dell'Amministrazione Pubblica, le Scuole di Polizia, dell'Aeronautica Militare e degli Infermieri. Comunque bisogna sottolineare che la maggior parte degli apprendenti, non solo nelle grandi città ma anche e soprattutto nei centri greci più piccoli, si è rivolta finora agli istituti linguistici privati. Dall'anno scolastico 2008/09, per decreto del Ministero della Pubblica Istruzione greco (C.M. n. 111800/Γ2-2/9/2008), la lingua italiana come LS è entrata in tutte le scuole medie statali della Grecia: per la prima volta, gli studenti possono sceglierla come seconda lingua straniera tra il tedesco, il francese e lo spagnolo mentre la prima ed obbligatoria rimane sempre l'inglese: Galluzzo M. G., «L'Italia e l'italiano ad Atene», in *Bollettino Itals*, n. 22 (anno V, novembre 2007); Minniti-Γκώνια D., «Italiano lingua straniera nella scuola greca e formazione degli insegnanti», in *Ενημέρωση*, n. 211 (luglio 2005), pp. 10-11, in particolare p. 10.

49. In particolare nel quinquennio 1968-1983 si è assistito a un trasferimento "in massa" degli studenti greci verso gli Atenei italiani.

ruolo ebbe da quegli anni in poi la grande simpatia e vicinanza culturale fra i due Paesi⁵⁰.

12. L'avvento del nuovo approccio, il comunicativo, nell'insegnamento delle lingue in Grecia.

Il generale cambiamento di tendenza che prevale nell'insegnamento della grammatica greca ha creato un condizionamento molto forte nell'insegnamento anche delle lingue straniere in Grecia. Il nuovo sistema adottato presentava infatti, e presenta ancora in gran parte, gli elementi della lingua insegnata in modo tale da renderli accessibili, il più presto possibile agli apprendenti. Purtroppo esso, "inventato su due piedi" e in reazione al metodo grammaticale tradizionale⁵¹, ha creato sul momento entusiasmo; ma alla lunga lo scetticismo e il disorientamento sono prevalsi perchè il fenomeno ha assunto dimensioni preoccupanti⁵².

Gli insegnanti delle LS infatti prima dell'avvento dell'approccio comunicativo avevano gestito per anni le loro lezioni quasi esclusivamente nella madrelingua degli studenti greci, rimanendone condizionati in maniera quasi totale. Gli esercizi erano soprattutto da e verso il greco, le frasi isolate costituivano il nucleo della lezione, trascurando tutti gli altri aspetti dell'educazione linguistica⁵³.

Naturalmente anche i libri di testo per la lingua italiana, presenti sul mercato, si erano adeguati sin dall'inizio alla metodologia applicata dagli insegnanti di lingue straniere. Per questo, nell'offerta del materiale didattico, si dava maggiore spazio (nell'elaborazione di testi di tipo globale) a procedure miranti a sviluppare capacità operative, trascurando gli aspetti linguistici

50. AA.VV., *Curricolo di Italiano per stranieri*, Bonacci-Università per stranieri di Siena, Roma-Siena, 1995, p. 104.

51. Maggini M., «Principi di glottodidattica e metodi d'insegnamento», in Maddii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Atene 2004, pp. 103-112 in particolare p. 107. Sui limiti della pedagogia linguistica tradizionale si veda: De Mauro T., *Δέκα θέσεις για μια δημοκρατική γλωσσική εκπαίδευση*, op. cit., pp. 42-51.

52. Φιλιππάκη-Warburton E., «Γραμματική και σχολική παιδεία», στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, vol. II, pp. 1-10, in particolar modo p. 3; Sobrero A. A., op. cit., p. 496.

53. Mezzadri M., «Insegnare la grammatica», in *In.IT*, n.1, (anno IV), pp. 4-9, in particolare pp. 4-6.

riguardanti la morfologia e la sintassi e quindi "ogni attività di presa di coscienza linguistica"⁵⁴.

Il peso maggiore nell'insegnamento delle lingue ancora oggi viene dato al contatto immediato e diretto con la lingua oggetto di studio. Attraverso il contatto considerato prioritario, l'insegnante riesce così ad applicare le regole grammaticali in maniera molto generalizzata basandole sul metodo intuitivo. Questa scelta lasciata alla libera iniziativa dei vari docenti ha comportato risultati non omogenei fino al punto di venir a mancare del tutto l'analisi delle regole grammaticali durante la lezione in classe⁵⁵.

13. La situazione determinatasi per il carente insegnamento della grammatica oggi in Grecia.

Negli anni più recenti più di uno studioso ha reagito a questo fenomeno per cercare di correggerlo e ridimensionarlo in parte. Ma la tendenza non è facile da combattere perchè in Grecia la prassi didattica, in ogni settore, subisce l'ingerenza preponderante delle linee direttive adottate del Ministero dell'Istruzione, dell'Apprendimento Permanente e degli Affari Religiosi. Le scuole primarie e secondarie statali sono condizionate in ogni loro forma per cui gli insegnanti sono costretti a seguire alla lettera le direttive di cui sopra^{56, 57}.

Si è capito che senza l'appropriazione dei meccanismi della grammatica e della sintassi di una lingua, la comunicazione della lingua stessa scade terribilmente: è come se avessimo a nostra disposizione una bella e lussuosa

54. Giunchi P., op. cit., p. 19.

55. Tsopanoglou A. G., *Programma quadriennale per l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole private greche di lingue straniere*, op. cit., p. 22.

56. Κασσωτάκης Μ., «Η Ελληνική εκπαίδευση σήμερα: χαρακτηριστικά, οργάνωση, δομή, προβλήματα, προοπτική», in *Ελλάς. Η ιστορία και ο πολιτισμός του ελληνικού έθνους από τις απαρχές μέχρι σήμερα*, vol.II., Εκδοτικός οργανισμός Πάπυρος, Ατene 1998, pp. 461-471, in particolare p. 467; Τοκατλίδου Β., «Η διδακτική των ξένων γλωσσών. Επικοινωνιακές ανάγκες, τάσεις, εκπαιδευτικό υλικό. Διαπιστώσεις και προτάσεις.», in Ζουγανέλη Κ. - Δημητράσκου Α. (a cura di), *Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση*, (Atti del Congresso Panellenico dell'Istituto Pedagogico in collaborazione con l'Università degli Studi di Αtene "Kapodistrias", Αtene, 31 Marzo e 1-2 Aprile 2006), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αtene 2006, pp. 86-93, in particolare p. 88.

57. Gli istituti privati che insegnano le LS anche loro risentono di conseguenza dei condizionamenti statali, seppure in maniera meno vistosa, dovendosi adeguare alle tendenze predominanti nell'insegnamento delle lingue straniere in Grecia.

macchina di cui però non conosciamo la funzione dei vari comandi e cercassimo di farla funzionare premendoli a caso⁵⁸.

Dall'analisi finora presentata risulta che, come sostengono molti linguisti greci, la maggior parte dei giovani greci non parlano e non scrivono correttamente la lingua greca: il loro vocabolario è molto limitato, i loro discorsi sono generici, incapaci di costruire frasi dal senso completo o esprimersi argomentando per portare avanti il proprio pensiero fino alla sua conclusione logica⁵⁹.

La mancanza di una base solida di conoscenze delle strutture morfosintattiche ha creato di conseguenza limiti gravi nell'uso della lingua stessa: improprietà del linguaggio, frasi scorrette, difficilmente comprensibili, discorsi vaghi e laconici, influenze dialettali, grande uso di parole straniere e di neologismi alla moda^{60, 61}.

Se ne deduce che senza le giuste conoscenze morfosintattiche il discorso di colui che parla diventa letteralmente pieno di errori, di astrattezze, di imprecisioni e frasi lasciate a metà, rivelandone così la scarsa preparazione culturale: il modo di esprimersi di ogni persona ne rivela l'identità alla stregua di un'impronta digitale⁶².

Tutto ciò è valido sia per coloro che parlano la propria madrelingua che

58. Μπαμπινιώτης Γεώργιος, «Περισσότερη και καλύτερη διδασκαλία της γραμματικής», op. cit., p. 62.

59. Γιανναράς Χ., «Πρωτογονισμού στατιστική καταμέτρηση», in *Καθημερινή* del 3 Settembre 2000; Minniti-Γκώνια Δ., «Introduzione», op. cit., p. 18.

60. Αλεξίου Σ., «Το πρόβλημα της σημερινής ελληνικής γλώσσας», in Κρεμμύδας Β., -Μαλτέζου Χ.- Παναγιωτάκης Ν.Μ., *Αφιέρωμα στον Νίκο Σβορώνο*, vol. II, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1986, pp. 292-306, in particolare modo p. 294-296; Σετάτος Μ., «Ατέλειες και καλλιέργεια της γλώσσας», in Τσολάκης Χ. Α. (a cura di), *Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, (Atti del III Congresso Panellenico dedicato ad Evangelos Papanoutso), op. cit., pp. 123-130, in particolare modo pp. 126-128.

61. Il fenomeno tocca un po' tutti i Paesi cosiddetti sviluppati e anche l'Italia. Si vedano a riguardo, tra l'altro: De Mauro T., «Analfabeti d'Italia», in *Internazionale* del 6 Marzo 2008, p. 17; Reggio M., «Italiani, due su tre faticano a leggere», in *La Repubblica* del 17 Maggio 2000, p. 12; Ufficio Stampa del Ministero della Pubblica istruzione italiano, *Superiori, risultati del primo quadrimestre: 2 milioni di studenti (il 70% degli iscritti) hanno riportato 8 milioni di insufficienze*, reperito on-line presso il sito www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2008/100308.shtml il 10/03/2008; Tassoni M., «Le grammatiche scolastiche di fronte al tema della variabilità linguistica», in Lugarini E. e Roncallo A. (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua* (Quaderni del Giscel 12), La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 175-180, in particolare p. 177.

62. Μπαμπινιώτης Γεώργιος, «Να αλλάξει η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο», in *Το Βήμα της Κυριακής-Νέες Εποχές* del 5 Marzo 2006, p. 61.

a maggior ragione, per gli apprendenti delle lingue straniere. Chi infatti non ne possiede una buona conoscenza teorica non comprende pienamente, non padroneggia cioè, la comprensione di un testo limitatamente complesso nella lingua oggetto di studio⁶³.

14. La necessità della grammatica.

Per quanto detto finora emerge chiaramente la necessità dell'insegnamento della grammatica nell'attività didattica. Non si propone certo in questa sede però un ritorno anacronistico e pedissequo al passato, per tanti versi del tutto impossibile, ma una rivalutazione del suo insegnamento, parallelo all'approccio comunicativo (e ad ogni altro approccio che l'insegnante ritiene di adottare⁶⁴), senza che l'uno prevalga sull'altro per offrire quello che di proficuo entrambi propongono agli apprendenti.

Il "ritorno alla grammatica", invocato da più parti⁶⁵, deve avere come obiettivo l'indirizzare gli alunni verso la creazione di messaggi non semplicemente trasmessi ma costruiti appropriatamente, consapevolmente e nel modo più coerente⁶⁶.

Si ritiene infatti doveroso ricordare che per gli apprendenti greci la lingua italiana non è una L2 ma nemmeno una LS appresa nell'ambiente in cui se la parla. Infatti gli studenti di lingua italiana in Grecia non la parlano né in famiglia e neppure nell'ambiente che li circonda! Questa circostanza li espone ad una serie di difficoltà maggiori rispetto agli stessi apprendenti che vivono in Italia.

63. Miraglia L., (intervista), IRRE, Milano, 5 giugno 2006, reperito on-line presso il sito <http://www.pdf4free.com> il 05/05/2009, pp. 1-4, in particolar modo p. 3.

64. Per correggere infatti gli estremismi presenti nella pratica comunicativa le autorità francesi in materia hanno deciso di lasciare ai propri insegnanti la scelta dell'approccio didattico più appropriato ai propri apprendenti: Σακελλαρίου Αγγελική, op. cit., p. 63.

65. Katerinov K., (intervista), in *In.IT*, n.1 (anno 3), pp. 2-3, in particolar modo p. 3; Luise M. C., op. cit., p. 4; Notarbartolo D., «Perché la grammatica?». Relazione (registrata) n.1 al seminario «Insegnare ancora la grammatica?», Milano 22 novembre 2006, reperito on-line presso il sito <http://www.pdf4free.com>, il 05/05/2008, pp. 1-6, in particolare p. 4; Giunchi P., op. cit. p. 20; Minniti-Γκώνια D., «Introduzione», op. cit., p. 11.

66. Swain M., «Communicative competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development», in Gass S.-Madden C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, 1985, pp. 235-256, in particolar modo pp. 248-249; Lynch T., *Communication in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 33.

15. Differenze di insegnamento/apprendimento tra L2 e LS: una realtà sottovalutata, a volte persino ignorata

Da gran parte della glottodidattica –soprattutto quella inglese e americana– i termini L2 e LS si usano indifferentemente come se si trattasse della stessa cosa, addirittura il termine generico di L2 si usa indicando sia la lingua seconda vera e propria sia la lingua straniera. Non solo ma anche si applicano allo studio delle *lingue straniere* le ricerche condotte sulle *lingue seconde* e i risultati da esse ottenuti⁶⁷. È significativo l'esempio della teoria di Stephen Krashen *Second Language Acquisition Theory*, nata per l'inglese come L2 e nonostante ciò proposta dallo studioso americano –identica, senza alcuna modifica– per l'insegnamento della lingua straniera⁶⁸.

Questo tipo di approccio ha condizionato il significato attribuito e il modo di usare e di intendere i due concetti in questione mentre si tratta di due nozioni ben diverse tra loro. Per LS si intende infatti una lingua diversa da quella materna-nazionale, che viene studiata e appresa mediante sequenze programmate di insegnamento e applicazione consapevole in un Paese straniero (nel luogo di vita dello studente), in contesto istituzionale (in ambiente scolastico, scuola, istituti linguistici o speciali corsi di lingua) e che sicuramente non viene usata nella vita quotidiana e non serve come normale mezzo di comunicazione nel territorio in cui essa è appresa⁶⁹.

Per L2 invece si intende una lingua diversa dalla materna che viene appresa all'interno dell'ambiente sociale in cui essa è lingua d'uso e costituisce strumento di interazione quotidiana, di vita e di socializzazione; la si impara semplicemente vivendo e interagendo all'interno di tale ambiente oppure tramite il supporto formale dello studio a ciò finalizzato (frequentando dei corsi)⁷⁰. Così si definisce lingua seconda l'italiano quando viene studiato in Italia mentre lingua straniera l'italiano insegnato all'estero quindi anche in Grecia.

E nonostante esistano delle situazioni in cui L2 e LS si possono presen-

67. Balboni P. E., «LS e L2: non è solo una questione territoriale», in *In.it*, n.7, (anno 3, n.2), p. 2.

68. Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2002, p. 58.

69. Buscetta R., *Per così dire. La fonetica e la fonologia nella didattica dell'italiano per stranieri*, Aracne, Roma 2008, p. 17, n.4; Μπατσαλιά Φ., «Η Νέα Ελληνική ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης», στο *Γλωσσολογία* 15 (2003), pp. 93-102, specialmente p. 93.

70. Freddi G., op. cit., p. 3.

tare contemporaneamente (p. e. nelle scuole italiane all'estero⁷¹) sussistono alcune differenze importanti e sostanziali che devono essere prese in considerazione sia dai docenti che dagli addetti ai lavori che riguardano –oltre il contesto di apprendimento sopra riferito– la motivazione ad apprendere, il tipo e la frequenza della funzionalità comunicativa, l'*imput* linguistico con cui si viene a contatto come anche i processi che si utilizzano nel tentativo di apprendere ognuno dei due tipi di lingua in questione.

Per quanto concerne la motivazione di chi si avvicina alla lingua bersaglio, nell'ambito di una LS essa è strumentale visto che in questo caso la motivazione è guidata da scelte e scopi utilitaristici –personali, professionali o educativi (piacere, lavoro, studi, apprendimento di lingue straniere nella scuola d'obbligo)⁷²–; in una lingua seconda invece la motivazione è di norma immediata, quotidiana, dettata dalla necessità di inserimento e mira all'integrazione nel Paese in cui la lingua è parlata. Quest'ultima, la motivazione integrativa, imposta dal bisogno di comunicare, incide maggiormente nell'apprendente e lo può portare, in tempi più brevi, a risultati migliori rispetto a chi è guidato allo studio della lingua *target* solo strumentalmente⁷³.

Tutto ciò influisce decisamente anche sulla funzionalità comunicativa sia di una LS che di una L2: la prima risulta controllata e ridotta a interazioni scolastiche di breve durata, artificiali e ben circoscritte mentre la seconda –costantemente rilanciata dall'ambiente circostante– presenta un'elevata funzionalità comunicativa e pragmatica in base quotidiana –o quasi–⁷⁴.

Rispetto alle caratteristiche qualitative e quantitative dell'*imput* linguistico a cui viene esposto il parlante non nativo è evidente sin da subito che in una L2 esso è rilanciato dall'ambiente sociale in cui si vive (strada, televisione, radio, parlanti nativi –negozianti, conoscenti, amici, colleghi–): ciò rende il materiale del nuovo codice linguistico, con il quale l'apprendente viene

71. "Dove durante i primi anni di studio l'italiano costituisce una LS mentre durante gli anni successivi in cui gli studenti sono immersi per gran parte della giornata in una scuola con materiali didattici in italiano, si muove verso la L2": Balboni P. E., «LS e L2: non è solo una questione territoriale», op. cit., p. 2.

72. AA.VV., *Curricolo di italiano per stranieri*, op. cit., p. 104; Coveri L. - Benucci A. - Diadori P., *Le varietà dell'italiano*, Università per stranieri di Siena-Bonaccini editore, Roma 1998, pp. 73-74; Vedovelli M., «L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria», in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atti del XIII Convegno nazionale ILSA (Firenze, 16 ottobre 2004), Edilingua, Roma 2005, pp. 13-30.

73. Pichiassi M., *Fondamenti di Glottodidattica*, edizione Guerra, Perugia 1999, pp. 251-252 e 263.

74. Freddi G., op. cit. p. 3.

a contatto, ricco, sia per quanto riguarda la sua quantità (abbondante), sia la sua frequenza di esposizione (costante e continua) che la sua consistenza (costituito da tutte le forme e le varietà della lingua di arrivo). In questo caso quindi l'*input* linguistico: a) proviene direttamente dall'esterno, dal mondo extrascolastico (perciò è privo di selezione e di graduazione), b) è spesso portato in classe dagli stessi apprendenti, c) si ha un costante e diffuso feed-back e un continuo confronto con la realtà circostante⁷⁵.

Al contrario la sola fonte di *input* linguistico a cui si espongono gli apprendenti in una LS come anche il feed-back accessibile sono quelli assicurati dall'insegnante e/o dai materiali registrati disponibili i quali vengono gestiti dall'insegnante. In fondo l'insegnante di italiano come LS è "un allenatore che imposta la partita come lui vuole, tanto i giocatori in campo sono tutti suoi, la partita è in realtà un allenamento interno in preparazione del grande match"⁷⁶.

In riferimento ai processi di apprendimento per quanto riguarda una L2 entrano nel gioco per di più processi automatici e quindi inconsapevoli, con modalità 'naturali' che permettono alla lingua bersaglio di non essere soggetta ad insegnamento formale anche se volendo ovviamente può esserlo. Contrariamente nell'ambito di una LS i processi automatici o sono limitati al minimo oppure sono assenti del tutto; di conseguenza ruolo dominante hanno i processi di apprendimento controllato e quindi governati da regole e per questo ben presente e forte il meccanismo dell'interferenza della lingua madre⁷⁷.

Bisogna precisare inoltre che apprendere l'italiano nel nostro Paese è ancora più difficile che imparare la lingua inglese; pur essendo anch'essa per la Grecia una LS, però nelle sue vesti di codice linguistico internazionale l'*input* anglofono è presente quasi dappertutto (ricco materiale televisivo e menù di apparecchi tecnologici in inglese, bilingue segnaletica stradale, ecc.) il che fa sì che il suo apprendimento si avvicini di più al processo di apprendimento di una L2.

75. Ballarin E., «Il giornale in classe: un "ambiente" di esercitazione dell'abilità di produzione scritta per l'italiano L2», in *Bollettino Itals*, n.12, (anno III, novembre 2005); Pichiassi M., op. cit., pp. 251-252 e 263; Freddi G., op. cit., p. 3.

76. Balboni P. E., «LS e L2: non è solo una questione territoriale», op. cit., p. 2.

77. Di Lucca L.-Masiero G., "Apprendenti stranieri a scuola. Accoglienza, integrazione, italiano L2". Relazione scritta su un Project Work realizzato con gli studenti dell'Istituto Keynes di Castel Maggiore a San Pietro in Casale (BO), anno scolastico 2006-2007, reperito on-line presso il sito <http://eda.isicast.org/esperienze/FormazCastiglione09.pdf> il 15/2/2011, in particolare modo p. 23; Freddi G., op. cit., p. 76 e 77.

16. Conclusioni

Le difficoltà e le peculiarità di cui sopra –presenti nell'ambito di una LS– che non agevolano il suo insegnamento/apprendimento in contesti in cui essa non è codice di comunicazione quotidiana connotano anche l'italiano in quanto LS in Grecia e rendono molto difficile per gli apprendenti greci della lingua italiana il mettere in atto tutte le risorse e le strategie linguistiche di cui dispongono. Purtroppo non vengono aiutati nemmeno dall'ambiente circostante (come quando l'assorbimento dell'atto comunicativo è naturale e continuo e non li porta –nelle loro consolidate abitudini d'uso– a farsi troppe domande sulle sue regole grammaticali) per arrivare ad un corretto uso della lingua bersaglio⁷⁸.

Dunque dopo aver esaminato le differenze sostanziali tra l'apprendimento di una L2 e di una LS emerge chiaramente che chi insegna l'italiano all'estero deve tener presente le particolari condizioni a cui ci si è riferiti precedentemente.

A maggior ragione riteniamo dunque necessario conoscere i meccanismi di funzionamento della lingua italiana e le regole che ne governano l'uso come supporto delle esigenze conoscitive («perchè si dice così?...») degli studenti delle lingue straniere negli ambienti in cui la lingua studiata non si parla.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Curricolo di Italiano per stranieri*, Bonacci-Università per stranieri di Siena, Roma –Siena, 1995.
- Aitchison J., *The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics*, Hutchinson, London 1983.
- Austin J.L., *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, Oxford 1965.
- Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2002.
- Balboni P. E., «LS e L2: non è solo una questione territorial», in *In.it*, n.7, (anno 3, n.2), pp. 2-3.
- Ballarin E., «Il giornale in classe: un "ambiente" di esercitazione dell'abilità di produzione scritta per l'italiano L2», in *Bollettino Itals*, n.12, (anno III, novembre 2005).

78. Pichiassi M., op. cit., pp. 169 e 263.

- Beccaria G.L. (a cura di), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Giulio Einaudi editore, Torino 2004.
- Benato G.A. - VanPatten B., - Wong W., *Input processing & processing in-instruction*, Armando Editore, Roma 2005.
- Bettoni C., *Imparare un' altra lingua*, Editori Laterza, Bari 2002.
- Buscetta R., *Per così dire. La fonetica e la fonologia nella didattica dell'italiano per stranieri*, Aracne, Roma 2008.
- Cantoni L. - Di Blas N., *Teoria e pratiche della comunicazione*, Apogeo, Milano 2002.
- Chomsky N., «A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior», in *Language*, n. 35 (1/1959), pp. 26-58.
- Chomsky N., *Syntactic Structures*, Mouton, The Hague 1957.
- Corder S.P., *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- Coveri L. - Benucci A. - Diadori P., *Le varietà dell'italiano*, Università per stranieri di Siena-Bonacci editore, Roma 1998.
- D'Addio Colosimo W., *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*, Zanichelli, Bologna 1974.
- Danesi M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma 2001.
- Dardano M. - Trifone P., *La lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 2006.
- De Mauro T., «Grammatica», in Volpicelli L. (a cura di), *Lessico delle scienze dell'educazione*, vol.I, Società Editrice Libreria, Milano 1978.
- De Mauro T., «Analfabeti d'Italia», in *Internazionale* del 6 Marzo 2008, p. 17.
- Di Lucca L. - Masiero G., «Apprendenti stranieri a scuola. Accoglienza, integrazione, italiano L2». Relazione scritta su un Project Work realizzato con gli studenti dell'Istituto Keynes di Castel Maggiore a San Pietro in Casale (BO), anno scolastico 2006-2007, reperito on-line presso il sito <http://eda.isicast.org/esperienze/FormazCastiglione09.pdf> il 15/2/2011.
- Dulay H. - Burt M. - Krashen S., *La seconda lingua*, (tr. it. D. Scillari) il Mulino, Bologna 1985.
- Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino 1994.
- Galluzzo M. G., «L'Italia e l'italiano ad Atene», in *Bollettino Itals*, n.22 (anno V, novembre 2007)
- Gerletti M., «Meno somarelli in classe con i corsi di grammatica per matricole», in *Varesenews* del 31 Agosto 2009.
- Giunchi P., *Introduzione all'acquisizione delle lingue*, Edizioni Lettere e Filosofia-La Sapienza, Roma 2003.
- Giunchi P., «Introduzione all'acquisizione delle lingue (2). Dalla teoria alla pratica», materiale didattico per i moduli «I principi di base dell'appren-

- dimento delle lingue" e "Apprendimento e insegnamento delle lingue nelle società complesse" per gli a.a. 2002/2003», reperito on-line presso il sito <http://rmcisadu.cisadu.uniroma1.it/glotto/index.html> il 05/12/2010.
- Hamp E.P., «Γραμματική» (tr.gr. A. Αναγνωστοπούλου, a cura di Μπαμπινιώτης Γ.), in *Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα*, vol. XIX, Πάπυρος, Atene 1996, pp. 177-185.
- Hymes, D.H., «On communicative competence», in Pride, J.B.-Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth 1972 (Excerpt from the paper published 1971, Philadelphia, University of Pennsylvania Press).
- Katerinov K., (intervista), in *In.IT*, n.1 (anno 3), pp. 2-3.
- Kelly L., *25 centuries of language teaching*, MA: Newbury House, Rowley 1969.
- Kirousi S., «La scuola greca negli ultimi decenni», in *Polivalenza*, n.3 (dicembre 1992), pp. 108-125.
- Krashen S., *Second language acquisition and second language learning*, Oxford University Press, Oxford 1981.
- Krashen S., «The Effects of Formal Grammar Teaching: Still Peripheral», *TESOL Quarterly*, n.27 (4/1993), pp. 722-725.
- Luise M. C., «Insegnare la grammatica-Appunti per la formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo», Laboratorio ITALS-Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, reperito on-line presso il sito <http://venus.unive.it/filim> il 05/12/2010.
- Lynch T., *Communication in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 33.
- Maggini M., «Principi di glottodidattica e metodi d'insegnamento», in Mad-dii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Atene 2004, pp. 103-112. Mecacci L., *Identikit del cervello*, Laterza, Bari 1987.
- Mezzadri M., «Insegnare la grammatica», in *In.IT*, n.1, (anno IV), pp. 4-9.
- Mezzadri M., *I ferri del mestiere*, Edizioni Guerra, Perugia 2003.
- Minniti-Γκώνια D., «Italiano lingua straniera nella scuola greca e formazione degli insegnanti», in *Ενημέρωση*, n. 211 (luglio 2005), pp. 10-11.
- Miraglia L., (intervista), IRRE, Milano, 5 giugno 2006, reperito on-line presso il sito <http://www.pdf4free.com> il 05/05/2009, pp. 1-4.
- Nassaji H.-Fotos S., «Current developments in research on the teaching of grammar», in *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 24 (2004), pp. 126-145.
- Newmark L., «How not to interfere with language learning», in *International Journal of American Linguistics*, 32/1 (part II), pp. 77-83.
- Notarbartolo D., «Perché la grammatica?». Relazione (registrata) n.1 al semi-

- nario «Insegnare ancora la grammatica?», Milano 22 novembre 2006, reperito on-line presso il sito <http://www.pdf14free.com>, il 05/05/2008, pp. 1-6.
- Pichiassi M., *Fondamenti di Glottodidattica*, edizione Guerra, Perugia 1999.
- Reggio M., «Italiani, due su tre faticano a leggere», in *La Repubblica* del 17 Maggio 2000, p. 12.
- Rutherford W., «Grammatical consciousness raising in brief historical perspective», in Rutherford W.-Sharwood Smith M. (eds), *Grammar and second language teaching*, Newbury House, New York 1988, pp. 15-19.
- Schwarze C., «Come si scrive una grammatica? Scelte ed esperienze», in Radtke E. (a cura di), *Le nuove grammatiche italiane*, Gunter Narr Verlag, Tübinga 1991, pp. 25-49.
- Searle J.R., *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1969.
- Sensini M., *Grammatica Italiana*, Mondadori, Milano, 1988.
- Serale A. M., «Università, allarme neo-iscritti: troppi somari tra le matricole» in *Il Messaggero* del 24 Agosto 2009.
- Simone R., *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari 1997.
- Sobrero A. A., «Il peso della grammatica» in Calò Rosa e Ferreri Silvana (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 489-509.
- Swain M., «Communicative competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development», in Gass S.-Madden C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, 1985, pp. 235-256.
- Tassoni M., «Le grammatiche scolastiche di fronte al tema della variabilità linguistica», in Lugarini E. e Roncallo A. (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua* (Quaderni del Giscel 12), La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 175-180.
- Titone R.-Danesi M., *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, Armando Editore, Roma 1990.
- Tsopanoglou A. G., *Programma quadriennale per l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole private greche di lingue straniere*, Associazione Panellenica di Proprietari delle Scuole Private greche di lingue straniere, Atene 1999.
- Vedovelli M., «L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria», in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atti del XIII Convegno nazionale ILSA (Firenze, 16 ottobre 2004), Edilingua, Roma 2005, pp. 13-30.
- Wilkins D., *I programmi nozionali*, Zanichelli, Bologna, 1977.

- Zuliani I., «Matricole a ripetizione di italiano», in *Corriere fiorentino* del 26 Agosto 2009.
- ΑΑ.VV. «Γραμματική», in *Εγκυκλοπαίδεια Δομή*, vol.7, Εκδόσεις «Δομή» Α.Ε., Ατене, 2001, pp. 265-267.
- Αλεξίου Σ., «Το πρόβλημα της σημερινής ελληνικής γλώσσας», in Κρεμμύδας Β., - Μαλτέζου Χ. - Παναγιωτάκης Ν.Μ., *Αφιέρωμα στον Νίκο Σβορώνο*, vol.II, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1986, pp. 292-306.
- Γιανναράς Χ., «Πρωτογονισμού στατιστική καταμέτρηση», in *Καθημερινή* del 3 Settembre 2000.
- Δημαράς Α., *Νεοελληνική Εκπαίδευσις (Ιστορικόν Σχεδιάσμα)*, [s.ed.], Ατене 1965.
- Καζάκης Ι.Ν.-Καραναστάσης Τ.Α. (a cura di), *Επιτομή του λεξικού της Μεσαιωνικής Ελληνικής δημόδους γραμματείας 110-1669 του Εμμανουήλ Κριαρά*, vol. Α', Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Κέντρο Ελληνικής γλώσσας, Salonicco 2001.
- Κασσωτάκης Μ., «Η Ελληνική εκπαίδευση από το 1950 μέχρι το 1997», *Ελλάς. Η ιστορία και ο πολιτισμός του ελληνικού έθνους από τις απαρχές μέχρι σήμερα*, vol.II., Εκδοτικός οργανισμός Πάπυρος, Ατене 1998, pp. 458-461.
- Κασσωτάκης Μ., «Η Ελληνική εκπαίδευση σήμερα: χαρακτηριστικά, οργάνωση, δομή, προβλήματα, προοπτική», in *Ελλάς. Η ιστορία και ο πολιτισμός του ελληνικού έθνους από τις απαρχές μέχρι σήμερα*, vol.II., Εκδοτικός οργανισμός Πάπυρος, Ατене 1998, pp. 461-471.
- Κάτσικας Χ., «Η ιστορία της εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος», in *Ελλάς. Η ιστορία και ο πολιτισμός του ελληνικού έθνους από τις απαρχές μέχρι σήμερα*, vol.I, Εκδόσεις «Δομή» Α.Ε., Ατене, 2001, pp. 492-521.
- Μήτσης Ν., *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Gutenberg, Ατене 1998.
- Μουντράκη Ν., Σηφάκη Α., Σκουλά Μ., «Τα βιβλία και η διδασκαλία της Ν. Γλώσσας στο Γυμνάσιο», in *Διάλογος*, fasc. 8 (giugno 1990), pp. 69-76.
- Μπαμπινιώτης Γ., «Περισσότερη και καλύτερη διδασκαλία της γραμματικής», in *Το Βήμα της Κυριακής-Νέες Εποχές* del 9/3/2003, p. 62.
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος, «Να αλλάξει η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο», in *Το Βήμα της Κυριακής-Νέες Εποχές* del 5 Marzo 2006, p. 61.
- Μπαμπινιώτης Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Ατене 2008.
- Μπατσάγια Φ., «Η Νέα Ελληνική ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης», στο *Γλωσσολογία* 15 (2003), σς. 93-102.

- Μπουζάκης Σ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg, Ατene 1986.
- Ξένος Π., «Η Μέση Εκπαίδευση», in ΑΑ.VV., *Θέματα Παιδείας*, Σύγχρονη Εποχή - Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών, Ατene 1978, pp. 103-142
- Σακελλαρίου Α. Ι., «Η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα», in *Φιλολογική*, n.106 (gennaio-febbraio-marzo 2009), pp. 60-64.
- Σιπητάνου Α., *Ο αναλφαριθμητισμός στην Ελλάδα: η διαχρονικότητα και οι μεταλλαγές του προβλήματος*, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Salonicco 1998.
- Στρατηγάκης Σ., «Έχουμε κάνει τη ζωή των παιδιών κόλαση», in *Καθημερινή* del 9 Dicembre 2007, p. 30.
- Τοκατλίδου Β., «Η διδακτική των ξένων γλωσσών. Επικοινωνιακές ανάγκες, τάσεις, εκπαιδευτικό υλικό. Διαπιστώσεις και προτάσεις.», in Ζουγανέλη Κ. - Δημητράσκου Α. (a cura di), *Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση* (Atti del Congresso Panellenico dell'Istituto Pedagogico in collaborazione con l'Università degli Studi di Ατene "Kapodistrias", Ατene, 31 Marzo e 1-2 Aprile 2006), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ατene 2006, pp. 86-93.
- Τσολάκης Χ. Α. (a cura di), *Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Atti del III Congresso Panellenico dedicato ad Evangelos Papanoutso), Κώδικας, Salonicco 1998.
- Φιλιππάκη-Warburton Ε., «Γραμματική και σχολική παιδεία», στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, vol..II, pp. 1-10.
- De Mauro Tullio, *Δέκα θέσεις για μια δημοκρατική γλωσσική εκπαίδευση*, (tr. gr. D. Minniti-Γκώνια), εκδόσεις Πατάκη, Ατene 2007.