

## INTRODUZIONE

Paola Benincà, Nicoletta Penello

L'idea di queste giornate di studio è nata dal nostro interesse per l'applicazione della grammatica formale alla didattica linguistica, interesse che ci ha spinto a realizzare una rivista elettronica, *Grammatica e Didattica*, rivolta a linguisti, docenti, studenti e persone interessate. Il primo numero è uscito lo scorso ottobre: lo scopo della rivista è di ospitare i risultati di esperimenti didattici e riflessioni linguistiche rivolte al mondo dell'insegnamento delle lingue (lingue straniere, italiano, lingue classiche). Ci auguriamo che *G&D* diventi uno strumento per gli insegnanti che cercano nuovi stimoli e soluzioni nella ricerca recente, ma anche una fonte di dati e spunti di ricerca per i linguisti; inoltre, speriamo che si consolidi come sede di dibattito e mezzo di contatto tra il mondo della ricerca e il mondo della scuola. Ci è sembrato dunque che organizzare un incontro fosse il modo giusto per iniziare il confronto, accendere idee che poi potranno essere continuate e coltivate proprio nella rivista, e, speriamo, anche in futuri appuntamenti: vorremmo che oggi e domani nascessero discussioni costruttive, idee per produrre esperimenti, confronti e anche disaccordo, che serve comunque a far progredire la ricerca, e serve a mantenere vivo il rapporto tra ricerca e scuola, che spesso si sono incontrate e poi perse, per incontrarsi nuovamente (ricordiamo su tutte la pluridecennale esperienza del Giscel).

Per aprire i lavori e spiegare lo spirito che anima la nostra iniziativa editoriale, desideriamo sottolineare che il rapporto, lo scambio bilaterale che può esistere tra linguistica e didattica è un punto per noi importante, in cui crediamo molto, e che vorremmo crescesse con solide radici. Il nostro punto di vista, che accompagna numerose attività condotte qui a Padova ormai da quasi 8 anni, è riassunto nelle due parole che compaiono nel titolo della rivista: 'grammatica', da intendere nel suo senso più ampio, come parte centrale

del complesso sistema del linguaggio umano e come oggetto di studio della ricerca linguistica moderna; ‘didattica’ che significa addestramento alla riflessione e alla scoperta, attraverso la trasmissione di concetti e di sapere, tale da fornire strumenti per padroneggiare le lingue, sia la materna che le 2 lingue.

A nostro parere sono due visioni sulle lingue che si devono intersecare e nutrire reciprocamente. Innanzitutto, partiamo dalla convinzione, basata sulla pratica didattica, che le conquiste che la linguistica moderna ha fatto nell’ambito della grammatica possono essere utilizzate con grandi risultati nella didattica delle lingue. Un uso della lingua più consapevole, più ricco, più sicuro non può che derivare da una riflessione esplicita sulla grammatica: se gli studenti vengono guidati ad avere consapevolezza di come è fatta la lingua, saranno in grado di ‘creare’, non solo di ‘imitare’ (come vorrebbe la grammatica normativa); e anzi, saranno in grado di imitare meglio. La grammatica normativa potrà avere più successo e ottenere risultati più soddisfacenti se prima diventerà ancora più descrittiva e anche più formale: ovvero se saprà far uso dei risultati assodati della ricerca linguistica e tradurre le regole e le eccezioni in un linguaggio più rigoroso, con principi più generali e gerarchizzati, che mirano a riprodurre il meccanismo con cui la lingua funziona realmente nella mente umana.

A tale proposito, possiamo citare i risultati di recenti studi di neurolinguistica, frutto della collaborazione tra l’Università Vita e Salute-San Raffaele di Milano e Università Von Humboldt di Berlino, che sono stati divulgati con il bel volume di Andrea Moro *I confini di Babele*, ma che hanno trovato risonanza anche in quotidiani nazionali<sup>1</sup>. Questi esperimenti hanno confermato un’idea che già da molto tempo veniva dibattuta tra i linguisti, ossia che esiste una specie di età dell’oro per l’apprendimento linguistico, che arriva fino a 8-10 anni, durante la quale le lingue si imparano velocemente e con facilità, e senza affaticare troppo il cervello. Una volta superato questo periodo, per l’apprendimento linguistico non si potranno avere mai più gli stessi risultati con questi processi che si producono spontaneamente: bisognerà provarli con *esposizione mirata ai dati linguistici*. Utilizzando la risonanza magnetica funzionale, nella ricerca sono stati studiati tre gruppi di adulti che usano italiano e tedesco: il primo gruppo, composto da perfetti bi-

---

<sup>1</sup> Per la descrizione degli esperimenti rimandiamo a: Moro (2006), Wartenburger *et al.* (2003), Abutalebi *et al.* (2007); gli esperimenti contenuti negli ultimi due articoli sono stati divulgati anche in *Il Venerdì di Repubblica* del 14 dicembre 2007.

lingui, ossia da persone che hanno utilizzato le due lingue fin dalla nascita e le impiegano quotidianamente in maniera identica, mostra un'identica attività del cervello: italiano e tedesco (come tutte le lingue) vengono codificati nell'emisfero sinistro del cervello (da alcuni nel destro), dove è collocata l'area deputata al linguaggio. Invece, il secondo gruppo, composto da ottimi bilingui, ma che hanno appreso il tedesco dopo i 6-10 anni, e il terzo gruppo, composto da adulti che padroneggiano male la seconda lingua (il tedesco) imparata in età adulta, mostrano sorprendentemente risultati simili: le aree del cervello coinvolte per la codifica della grammatica della seconda lingua non sono solo quelle dedicate al linguaggio, ma molte altre (aree frontali e temporali, che vengono utilizzate anche in compiti cognitivi di altra natura, non solo linguistica). Il cervello, per questi due gruppi, dunque, lavora di più e maggior sforzo non equivale sempre a risultato soddisfacente (si veda il terzo gruppo). Non conta dunque il livello di conoscenza di una lingua straniera (buono vs scarso), ma il momento in cui la lingua è stata appresa (infanzia vs adolescenza o oltre). Secondo e terzo gruppo mostrano sorprendentemente risultati simili: le aree del cervello coinvolte per la codifica della grammatica della seconda lingua non sono solo quelle dedicate al linguaggio, ma anche altre (in particolare aree frontali e temporali, che vengono utilizzate anche in compiti cognitivi di altra natura, non solo linguistica). L'aspetto più rilevante per il successo nella L2 è dunque il momento in cui la lingua è stata appresa (infanzia vs adolescenza o oltre).

Un altro esperimento, descritto ne *I confini di Babele*, ha messo in luce altri aspetti: a un gruppo di adulti tedeschi monolingui è stata insegnata una micro-porzione di grammatica della lingua italiana: tra le regole che sono state loro insegnate ce n'erano alcune reali (per esempio, in italiano il soggetto superficiale può non essere espresso, *Mangio la pera*) e altre impossibili (per esempio, in italiano la negazione occupa sempre il quarto posto della stringa lineare di una frase, *Paolo mangia la no pera*).

(4) Regole reali

- |                          |                                  |
|--------------------------|----------------------------------|
| a. (soggetto nullo)      | Mangio la pera                   |
| Ich esse die Birne       | 'io mangio la pera'              |
| b. (costruzione passiva) | La pera è mangiata da Paolo      |
|                          | Die Birne wird von Paul gegessen |
|                          | 'la pera è da Paolo mangiata'    |

- c. (costruzione di frase subordinata) Pia dice che Paolo mangia la pera  
Pia sagt, dass Paul die Birne isst  
'Pia dice che Paolo la pera mangia'
- (5) Regole impossibili
- a. (posizione negazione = sempre quarto posto nella frase)  
Paolo mangia la no pera
- b. (frase interrogativa = inversione dell'ordine delle parole)  
Pera la mangia Paolo
- c. (uso dell'articolo indefinito = accorda con l'ultima parola della frase)  
Una bambino mangia una pera

I risultati dell'esperimento hanno mostrato che quando veniva chiesto ai soggetti di correggere errori che violavano le regole possibili, veniva attivata nel cervello l'area dedicata al linguaggio, mentre quando veniva chiesto ai soggetti di correggere errori che violavano le regole impossibili, si attivavano aree dedicate ad altri compiti cognitivi: il nostro cervello sa riconoscere e distinguere dunque cosa è lingua da ciò che lingua non è. Questo secondo esperimento ci dice anche un'altra cosa: che anche in età adulta abbiamo accesso all'area del linguaggio, ovvero, anche da adulti si possono imparare lingue straniere, pur con i limiti sopra illustrati: dobbiamo trovare gli stimoli giusti per attivare la parte giusta del cervello.

La nostra idea, motivata dai risultati raggiunti dalle neuroscienze sopra descritti, è dunque la seguente: se per la riflessione sulla lingua madre e l'insegnamento grammaticale delle lingue seconde vengono utilizzate le scoperte della linguistica formale, che ricava (e cerca di rappresentare) dal confronto tra le grammatiche di lingue diverse il modo in cui più verosimilmente avviene il processo di codifica delle regole grammaticali, possiamo presumibilmente pensare che tali rappresentazioni vengano decodificate con la zona 'giusta' del cervello: dato che gli esperimenti ci mostrano che impara meglio una lingua chi usa una certa zona del cervello, cerchiamo di attivare quell'area con gli stimoli ad essa più vicini.

Altri esperimenti in ambito di acquisizione di lingue seconde hanno mostrato che l'apprendimento di regole delle L2 passa attraverso un confronto (inconscio) con la lingua madre: l'accesso all'area linguistica è dunque mediato (soprattutto in età adulta) dal passaggio attraverso le regole grammaticali della madrelingua, ovvero le regole su cui si costruisce l'acquisizione

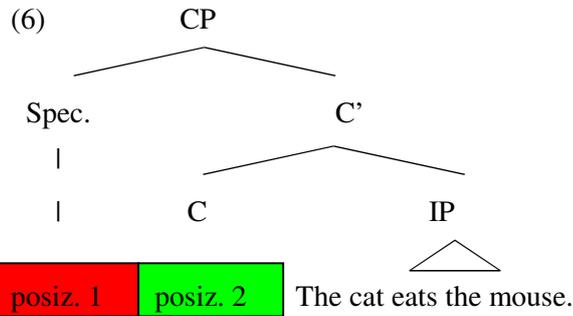
del linguaggio, che attinge direttamente alle grammatica innata, quelle di cui si ha la competenza più perfetta, raggiunta con l'acquisizione 'inconsapevole' attivata dall'input linguistico in cui si è immersi dalla nascita. Per l'apprendimento scolastico di una L2 non può dunque bastare qualche ora di esposizione alla L2 per imitare l'acquisizione naturale: sicuramente è importante che gli studenti sentano parlare l'insegnante nella lingua seconda (per molti di loro forse si tratterà dell'unica occasione in cui possono sentire parlare inglese, francese, spagnolo, etc.), però bisogna essere consapevoli che la potenzialità di tale metodo è limitata, e non deve diventare esclusivo e sopravvalutato. Infatti, come mostrano chiaramente gli esperimenti illustrati sopra, l'input linguistico di L2 offerto nelle poche ore di curricolo (o curriculum?) scolastico sono un input limitato, parziale, fittizio, non realmente naturale e quindi non può riprodurre gli effetti dell'acquisizione naturale; inoltre, viene troppo tardi per i ragazzi (molto più efficace sarebbe nella scuola materna e in quella elementare, dove, anche se limitato, sarebbe un input che attiverebbe una materia cerebrale ancora plastica e attiva). Meglio dunque rivalutare il ruolo della riflessione grammaticale esplicita anche per le lingue seconde, perché, specie se fatta con un confronto con la lingua madre su alcuni fenomeni cruciali per la grammatica delle L2, pensiamo possa meglio attivare le aree cerebrali dedicate al linguaggio. Va dunque rivalutato il ruolo della riflessione grammaticale esplicita anche per le L2, perché, specie se fatta con un confronto con la L1 (italiano, dialetto, altre lingue per gli studenti non italiani) su alcuni fenomeni cruciali per la grammatica delle L2, pensiamo possa meglio attivare le aree cerebrali dedicate al linguaggio.

Abbiamo parlato di grammatica formale, che proprio in quanto formale, non può non implicare un certo grado di *astrattezza*, di *rigore* e di *simbologia*: c'è stato un momento, negli anni '70, in cui l'entusiasmo per le nuove teorie linguistiche (specialmente per la sintassi generativa) sembrava aver risolto i problemi della didattica, ovverossia, sembrava di aver trovato finalmente la strada per il rinnovamento dell'insegnamento della grammatica a scuola; vi fu dunque un fiorire di grammatiche che buttavano il vecchio, utilizzando il nuovo 'calandolo di peso' nell'insegnamento, senza una mediazione, con una fiducia cieca nello strumento in sé. In realtà, ci si è limitati a sostituire i termini con una etichettatura più aggiornata, ma senza scopo. Ma il fallimento che ne seguì (che genera ancor'oggi una certa diffidenza verso la linguistica formale nell'applicazione didattica) non è stato motivato dal fatto che il formalismo in sé sia troppo complesso e quindi non applicabile

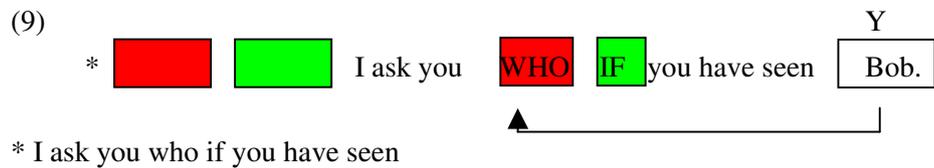
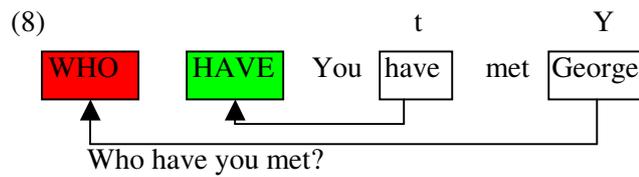
nell'insegnamento: quei tentativi non sono riusciti perché lo strumento teorico era ancora in fase di definizione, era ancora 'grossolano' e insoddisfacente per la teoria linguistica stessa prima ancora che per la didattica. Era insomma ancora troppo presto.

Oggi invece la teoria linguistica ha raggiunto alcuni risultati solidi, è in possesso di strumenti di analisi e di rappresentazione più raffinati, consolidati, che spiegano e mettono in connessione tra loro moltissimi fenomeni empirici: al numero limitato di strumenti corrisponde un ampio spettro di regole grammaticali spiegate e tra loro collegate. La teoria linguistica anzi avanza, è in mutamento, sta modificando gli strumenti, come è naturale che avvenga nella ricerca scientifica. Ma per la pratica didattica si può fare riferimento a ciò che è acquisito e ormai stabilizzato e condiviso. Per la pratica didattica si può fare riferimento a ciò che è stabilizzato e condiviso; il formalismo da utilizzare nella pratica didattica deve però passare attraverso il filtro del linguista e dell'insegnante che devono *semplificare* (dove possibile) *senza banalizzare*.

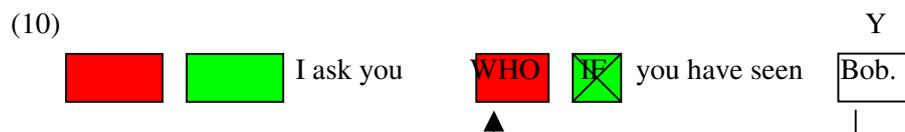
Inoltre, il formalismo non deve spaventare in sé e per sé perché complesso: i suoi aspetti chiave possono essere *semplificati* senza essere *banalizzati*, come mostrerà la relazione di Ghegin (il quale mostra come si possano articolare applicazioni di linguistica alla didattica sull'intera programmazione scolastica, non solo in attività episodiche), come vedremo nelle relazioni sperimentali di Vedovato, Rasom e Sotiri, le quali, nelle loro esperienze didattiche, sono state ispirate dall'impostazione che abbiamo fin qui illustrato, e come aveva ben realizzato in un esperimento, descritto in una tesi di laurea dedicata all'insegnamento delle frasi interrogative in inglese, Rachele Valente.



(7)    posizione 1    posizione 2    The cat eats the mouse.



\* I ask you who if you have seen



I ask you who you have seen.

(cfr. il dialetto veneto: Te domando [1 *chi*] [2 *che*] te ghé visto)

L'astratto in sé dunque non è complesso (pensiamo alla matematica, alla geometria: sono materie basate su apparati molto astratti, eppure non vengono messi in discussione da un punto di vista didattico; manca invece per le

lingue l'abitudine, la 'cultura' a pensarle come sistemi astratti prima che come manifestazioni concrete della comunicazione umana); e l'astratto è fondamentale da un punto di vista didattico quando estrae l'aspetto centrale dei problemi: alcune nozioni più astratte (per es. l'idea di movimento) servono ad operare generalizzazioni sui fenomeni concreti, ad avvicinarli e a raggrupparli sotto principi più generali e numericamente limitati.

Ciò che è importante è che formalismo e astrattezza vengano appunto mediati, semplificati laddove ciò è possibile: la tradizione grammaticale scolastica in sé non è totalmente sbagliata; va integrata e corretta in alcuni aspetti, non va sostituita *in toto*. Il ruolo del linguista e dell'insegnante è di collaborare per preparare gli strumenti, per semplificare il formalismo, adeguarlo alle necessità della didattica, per non ripetere gli errori degli anni '70, che hanno avuto come conseguenza quella di etichettare (a torto) la linguistica formale come inutile per l'insegnamento in quanto ardua e troppo astratta.

Concludiamo con un riferimento all'immagine scelta per accompagnare il programma del convegno: la Torre di Babele, simbologia frequentissima quando si parla di lingue, di linguistica, di linguaggio. Noi abbiamo scelto questa immagine per il nostro volantino anche perché ci pare che ci sia anche molta confusione negli approcci didattici alle lingue e la nostra speranza è che questo incontro e il dibattito-confronto che ne nascerà possa essere un inizio per cercare un po' d'ordine: forse siamo più vicini di quanto crediamo a prima vista e in ogni caso il dialogo non può che portare beneficio a noi esperti e ai destinatari finali del nostro lavoro, gli studenti.

### *Riferimenti bibliografici*

Abutalebi J. et alii (2007), "The Neural Cost of the Auditory Perception of Language Switches: An Event-Related Functional Magnetic Resonance Imaging Study in Bilinguals", in *The Journal of Neuroscience*, 27(50), pp. 13762-13769.

#### *Grammatica e Didattica:*

[http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/penello/quaderni\\_grammatica\\_didattica.html](http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/penello/quaderni_grammatica_didattica.html)

Mochi C. (2007), "Essere poliglotti è un gioco da ragazzi. Ma fino a dieci anni", in *Il Venerdì di Repubblica* del 14 dicembre 2007.

Moro A. (2006), *I confini di Babele*, Milano, Longanesi.

Valente R. (2000), *Syntactic Theory and Explicit Grammar in the Teaching of English Interrogatives*, Tesi di Laurea, Università di Padova. (pubblicato in forma abbreviata in *Grammatica e Didattica 1/I*, 2007, 9-52)

Wartenburger I. et alii (2003), "Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain", in *Neuron*, 37, 159-170.