

*Italica* 2018, vol. 9 (1)  
**Wratislaviensia**

---

***GRAMMATICA ITALIANA  
FRA TEORIA E DIDATTICA***

Edited by  
Daniel Słapek

## EDITORIAL BOARD

### Editor-in-Chief

Justyna Łukaszewicz

### Associate Editors

Katarzyna Biernacka-Licznar – Literature

Daniel Słapek – Linguistics

### Editorial Secretary

Katarzyna Biernacka-Licznar

### Language Editors

Gabriele La Rosa – Italian

Christina Vani – English

### Editorial Advisory Board

Sonia Maura Barillari (Università degli Studi di Genova, Italy)

Ingeborga Beszterda (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland)

Valeria Della Valle (Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, Italy)

Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia, Italy)

Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italy)

Giacomo Ferrari (Università degli Studi del Piemonte Orientale “Amedeo Avogadro”, Italy)

Giorgia Grilli (Università di Bologna, Italy)

Monika Gurgul (Uniwersytet Jagielloński, Poland)

Jadwiga Miszańska (Uniwersytet Jagielloński, Poland)

Roberta Pederzoli (Università di Bologna, Italy)

Olga Płaszczewska (Uniwersytet Jagielloński, Poland)

Piotr Salwa (Accademia Polacca delle Scienze Biblioteca e Centro di Studi a Roma, Italy)

Cecilia Schwartz (Stockholm University, Sweden)

Lucinda Spera (Università per Stranieri di Siena, Italy)

Joanna Ugniewska-Dobrzańska (Uniwersytet Warszawski, Poland)

Monika Woźniak (Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, Italy)

### Technical Editor

Dariusz Żulewski / „Dartekst” Studio dtp

### Cover Design

Krzysztof Galus

This journal is published under the terms of the non-exclusive Creative Commons Licence and distributed in the electronic Open Access version via the platform of University of Wrocław.

The reference version of the journal is the printed edition.

Publishing collaboration of the Philological Faculty of the University of Wrocław and Wydawnictwo Adam Marszałek

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018

ISSN 2084-4514, e-ISSN 2450-5943

### Editorial Office „Italica Wratislaviensia”

Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

pl. Bp. Nankiera 4, 50-140 Wrocław

e-mail: [italica@uwr.edu.pl](mailto:italica@uwr.edu.pl), [justyna.lukaszewicz@uwr.edu.pl](mailto:justyna.lukaszewicz@uwr.edu.pl)

<http://marszalek.com.pl>

<https://ifr.uni.wroc.pl/pl/italica-wratislaviensia-0/>

Circulation of 200 copies

## **VALUTATORI DEL VOLUME / REVIEWERS OF THIS ISSUE**

Janice Aski, The Ohio State University, Stati Uniti d'America  
Ilde Consales, Università degli Studi Roma Tre, Italia  
Vesna Deželjin, Sveučilište u Zagrebu, Croazia  
Giuliana Fiorentino, Università degli Studi del Molise, Italia  
Franck Floricic, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Francia  
Hermann Haller, City University of New York, Stati Uniti d'America  
Elżbieta Jamrozik, Uniwersytet Warszawski, Polonia  
Katarzyna Kwapisz-Osadnik, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polonia  
Claudio Marazzini, Accademia della Crusca, Italia  
Ivica Peša Matracki, Sveučilište u Zagrebu, Croazia  
Nada Poropat Jeletić, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Croazia  
Aleksandra Pronińska, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polonia  
Roman Sosnowski, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polonia  
Patrizia Sposetti, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Italia



# INDICE

## STUDI

<b>Helena Bažec</b> La morfosintassi degli studenti sloveni a livello A2/B1 . . . . .	11
<b>Luca Cignetti, Silvia Demartini &amp; Daniele Puccinelli</b> Il progetto <i>Scrivere Come Risorsa Professionale nella Svizzera italiana</i> : aspetti linguistici quantitativi e qualitativi delle tesi di laurea nella Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana. . . . .	35
<b>Silvia Corino Rovano</b> Le “Auree norme” del GDLI. Quando le norme redazionali diventano grammaticali . . . . .	51
<b>Ruska Ivanovska-Naskova</b> L’insegnamento della grammatica dell’italiano LS attraverso corpora . . . . .	71
<b>Ettore Marchetti</b> Il futuro nell’italiano contemporaneo come tempo dell’indicativo: una classificazione problematica . . . . .	89
<b>Davide Mastrantonio</b> Il tipo <i>macchina da scrivere</i> : tra norma, competenza grammaticale e sintassi storica . . . . .	107
<b>Giada Mattarucco</b> Grammatica e pratica in alcuni manuali di italiano per stranieri del Seicento . . . . .	123
<b>Ilaria Mingioni</b> Per la storia di <i>siccome</i> , da avverbio comparativo a congiunzione causale . . . . .	139
<b>Małgorzata Nowakowska</b> La necessità di distinguere la perfettività dalla risultatività per comprendere il funzionamento dei tempi verbali italiani e polacchi . . . . .	159

**Stefano Ondelli & Fabio Romanini**

Norma interiorizzata e uso: un'indagine preliminare su parlanti italiani . . . . . 185

**Michele Rainone**

Fenomeni areali e tracce di parlato semi-spontaneo nelle scritture processuali della "Regia Dogana della mena delle pecore" di fine '700 in Capitanata . . . . . 209

**Rita Scotti Jurić & Lorena Lazarić**

La comprensione della lingua seconda. L'italiano quale materia opzionale nelle scuole croate dell'istroumarino . . . . . 231

**Enrico Serena**

Modelli di descrizione grammaticale nei manuali di italiano per apprendenti di madrelingua tedesca . . . . . 247

**NOTE SUGLI AUTORI** . . . . . 271

**CRONACA DEGLI ITALIANISTI POLACCHI** . . . . . 279

**L'ULTIMO SALUTO AL PROFESSOR JÓZEF HEISTEIN** . . . . . 285

**PROCEDURA DI VALUTAZIONE** . . . . . 289

## How to reference this article

Ivanovska-Naskova, R. (2018). L'insegnamento della grammatica dell'italiano LS attraverso corpora. *Italica Wratislaviensia*, 9(1), 71–87.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2018.09.04>

Ruska Ivanovska-Naskova  
Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje

# L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA DELL'ITALIANO LS ATTRAVERSO CORPORA

## TEACHING GRAMMAR TO LEARNERS OF ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH THE USE OF CORPORA

**Abstract:** The aim of the paper is to explore the possibility of using corpora in teaching grammar to learners of Italian as a foreign language. The paper presents corpus-based activities used with students of Italian at the Saints Cyril and Methodius University in Skopje in 2016/2017. The hypothesis underlying this teaching approach is that direct and guided use of corpora can raise students' awareness of the complexity of the phenomena observed as well as present them with resources and methods to explore the language more autonomously. The first part of the paper investigates the use of corpora in language teaching, with particular attention to the use of these resources in teaching Italian as a foreign language. The main section describes the activities on concessives and the context in which they have been used. The final part reports on the observations of the students and addresses the advantages and disadvantages of this teaching approach.

**Keywords:** corpora, grammar teaching, Italian as a foreign language, concessive conjunctions, parallel corpora

## 1. PREMESSA

Uno dei campi di applicazione dei corpora è l'insegnamento delle lingue straniere. L'interesse per l'uso di queste risorse nell'ambito glottodidattico risale già agli esordi della linguistica dei corpora come disciplina ed è legato ai primi lavori di John Sinclair (1991) e Tim Johns (1991). Nel corso degli anni, infatti, tra la linguistica dei corpora e la glottodidattica si è sviluppato un rapporto bidirezionale (cfr. Römer, 2008). Da un lato, la linguistica dei corpora ha fornito delle informazioni sulla lingua e degli strumenti molto utili a chi lavora con una lingua straniera: corpora di vaste dimensioni, programmi per la creazione e l'analisi di corpora, liste di frequenze, concordanze, corpora specialistici ecc. Dall'altro lato, la glottodidattica ha stimolato la creazione di alcune risorse specifiche, quali i cosiddetti *learner corpora*, che comprendono produzioni orali e/o scritte di apprendenti di una lingua straniera.

Tuttavia, come affermato da Anne O'Keeffe e Michael McCarthy (2010, p. 9), nonostante lo sviluppo intenso della linguistica dei corpora e in generale del suo rapporto con la glottodidattica, i corpora sono ancora troppo distanti dal mondo degli insegnanti delle lingue straniere. Tra le raccomandazioni suggerite da Ute Römer (2006, 2008) per contrastare questa situazione e incoraggiare l'uso diretto di corpora in classe figurano: un maggior numero di corpora reperibili in rete e una più ampia varietà degli stessi (multilingui, specialistici, corpora del parlato, *learner corpora* ecc.), strumenti per l'analisi di corpora facili da utilizzare, corsi e manuali interamente basati su corpora, un maggior numero di ricerche sull'interlingua degli apprendenti e di ricerche contrastive e l'inserimento di argomenti legati ai corpora nei curricula universitari e nei corsi di aggiornamento per insegnanti di una lingua straniera.

Il presente studio mira a dare un contributo nell'ambito dell'uso dei corpora a scopi didattici, indagando sulla possibilità di utilizzarli nell'insegnamento della grammatica dell'italiano LS. Nello specifico, l'intervento presenta brevemente alcuni studi che vertono su questo tema nel contesto dell'italiano LS e descrive una proposta didattica basata su corpora e altre risorse per l'italiano. Le attività didattiche, focalizzate sulle strutture concessive, sono ideate e sperimentate nell'ambito del Corso



quadriennale di Lingua e Letteratura italiana presso l'Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje.

## 2. I CORPORA E LA DIDATTICA DELL'ITALIANO LS

Il quadro delle risorse per l'italiano dimostra negli ultimi anni una costante crescita di corpora di vario tipo (cfr. Cresti & Panunzi, 2013; Baroni, 2010). Particolarmente significativo nel contesto della glottodidattica italiana è il numero abbastanza elevato dei cosiddetti *learner corpora*, ovvero corpora che comprendono testi prodotti da apprendenti di una lingua straniera (Giacalone Ramat, Chini & Adorno, 2013, p. 179). Tuttavia, nonostante questa tendenza positiva, proprio come succede su scala generale tra la linguistica dei corpora e la glottodidattica, c'è un divario tra i corpora dell'italiano e il loro utilizzo nell'insegnamento dell'italiano LS. Gli studi su questo argomento sono ancora scarsi. Accanto a studi generali sulle potenzialità dei corpora, come quelle di Elisa Corino (2014) e Paola Viganò (2011), ci sono delle ricerche, comunque non molto numerose, che presentano proposte ed esperienze didattiche concrete per l'introduzione in classe di corpora dell'italiano LS o per la formazione di futuri insegnanti e traduttori (cfr. Ivanovska-Naskova, 2015).

Senza pretese di esaustività, qui vengono accennati alcuni studi ritenuti significativi per la presente ricerca. È il caso, per esempio, dello studio di Verena Lyding e dei suoi colleghi (2013) sull'uso del corpus Paisà per l'acquisizione di conoscenze di ordine lessicale, grammaticale e sociolinguistico da parte di apprendenti di livello A2/B1, oppure la ricerca di Maria Grazia Guidetti, Gabriele Lenzi e Simona Storchi (2012) che suggerisce un uso combinato di risorse di vario tipo. Sono considerati corpora consultabili online e strumenti per l'analisi di corpora e la descrizione del comportamento sintattico delle parole, come Sketch Engine, descritto anche da Daniel Słapek (2016, pp. 124–126). Un altro esempio è quello di Claire Kennedy e Tiziana Miceli (2010) che utilizzano il corpus CWIC (Contemporary Written-Italian Corpus) come strumento per il potenziamento della competenza scritta di studenti universitari. Elisa Corino e Carla Marengo (2009) sostengono che

la compilazione stessa di un *learner corpus*, che comprende varie fasi come la trascrizione e l'annotazione, possa essere d'aiuto nella formazione di un futuro insegnante di italiano LS e che il corpus VALICO possa essere utilizzato per la stesura di domande a scelta multipla. Le ricerche di Ruska Ivanovska-Naskova (2014) e Ivanovska-Naskova e Roska Stojmenova (2015), legate sempre all'insegnamento dell'italiano a studenti universitari, vertono sull'uso di un corpus parallelo per fare un'analisi contrastiva in classe su un dato argomento.

### 3. UTILIZZARE I CORPORA NELLA CLASSE DI GRAMMATICA: UNA PROPOSTA

Le attività proposte nel contributo, che seguono le idee del filone di ricerche appena descritto, si basano sull'idea che l'uso di corpora possa contribuire allo sviluppo di competenze metalinguistiche in studenti di italiano LS. Esse si riferiscono a un contesto specifico, quello dei corsi universitari, il cui obiettivo è sensibilizzare gli studenti alla struttura della lingua e fornire loro degli strumenti metodologici per l'analisi dell'italiano. Le attività sono pensate quindi per studenti universitari che abbiano una certa conoscenza dell'italiano e che saranno futuri traduttori e insegnanti d'italiano.

Nello specifico, questa proposta didattica prevede la combinazione dell'uso diretto e guidato di corpora da parte degli studenti e la consultazione di varie risorse. Quest'ultimo aspetto della proposta avanzata è basato sulla convinzione che gli studenti si debbano abituare all'uso incrociato di varie risorse elettroniche (corpora monolingui, dizionari elettronici, corpora paralleli)<sup>1</sup>. Il principale corpus utilizzato è il corpus Paisà, compilato nel 2013 nell'ambito del Progetto "Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati", che comprende circa 388 000 testi tratti dal Web e ha un totale di 250 milioni di

---

<sup>1</sup> Per l'uso dei dizionari elettronici a fini glottodidattici, si veda lo studio di Isabella Chiari (2007). Sul sito dell'Accademia della Crusca, che mette a disposizione i materiali utilizzati nei corsi di aggiornamento per gli insegnanti di italiano, si leggono proposte didattiche concrete da svolgere con dizionari elettronici.

occorrenze. Il corpus Paisà, che è un corpus lemmatizzato e annotato a livello delle parti del discorso e a livello sintattico, è scelto soprattutto per alcuni suoi tratti che lo rendono abbastanza flessibile e facile da utilizzare anche da parte di chi non ha molta dimestichezza con l'uso di questo tipo di risorse. L'interfaccia del corpus infatti è abbastanza intuitiva e concede l'accesso all'intero testo da cui è tratto l'esempio. L'aspetto più importante è la presenza del filtro "Frase ad alta leggibilità" che esclude dalla lista esempi pertinenti ai criteri della ricerca, ma ritenuti difficili sotto vari criteri (la lunghezza della frase, il grado di leggibilità, il numero di parole che fanno parte del vocabolario di base ecc.). Per quanto riguarda i dizionari elettronici, si prevede l'utilizzo di due dizionari dell'italiano consultabili in rete: il Nuovo De Muro e il Sabatini Coletti. Il terzo tipo di risorsa utilizzato è un corpus parallelo italiano-macedone (Ivanovska-Naskova, 2014). Le attività didattiche prevedono un lavoro individuale e di gruppo da svolgere in un laboratorio munito di computer.

L'argomento grammaticale affrontato è quello dei connettivi concessivi, un argomento non particolarmente facile da trattare nel contesto dell'italiano LS per la complessità stessa dei connettivi: l'ampiezza della classe, i diversi livelli a cui operano, la distribuzione, l'uso del congiuntivo e l'esistenza di diversi tipi di concessive (Mazzoleni, 1991). Gli studi acquisizionali collocano le concessive alla fine della serie delle subordinate avverbiali, dopo le causali, le temporali, le finali e le ipotetiche e individuano la presenza del connettivo *anche se* come una caratteristica dell'interlingua dei livelli più avanzati (Berruto, 2001, p. 27). È significativo anche il riferimento esplicito alle concessive nell'elenco delle strutture ricorrenti nell'interlingua dei candidati al livello B2 per la certificazione PLIDA (Cardillo & Vecchio, 2017, p. 38). Un ulteriore motivo per la scelta dell'argomento è di ordine contrastivo e riguarda le forme verbali che si usano nelle due lingue. A differenza dell'italiano, in cui quasi tutti i connettivi richiedono l'uso del congiuntivo, nel macedone in questi contesti si usa l'indicativo.

### 3.1. Le attività didattiche

Le attività, rivolte quindi alla sensibilizzazione degli studenti ai vari aspetti riguardanti i connettivi concessivi, si possono differenziare in base alle risorse utilizzate e alla modalità con cui è utilizzato il corpus Paisà.

L'esercizio introduttivo mira a familiarizzare gli studenti con l'argomento trattato, la modalità di lavoro e gli obiettivi delle attività. Gli studenti sono invitati a riflettere su un esempio di periodo contenente una subordinata concessiva, sulle possibili traduzioni in macedone e sul legame tra la relazione concessiva con quella avversativa:

**1. Rifletti sul significato degli esempi forniti. Quale sarebbe la traduzione di questi esempi in macedone? Conosci altre congiunzioni italiane e macedoni il cui significato equivale a *benché*?**

1. Benché sia ricco, vive poveramente.
2. È ricco, ma vive poveramente.

Un gruppo di attività si basa su esempi selezionati e tratti dal corpus Paisà. Alcuni degli esempi sono presentati in un contesto più ampio (al massimo circa 100 parole) affinché il significato della struttura in focus risulti più chiaro allo studente. Gli studenti possono inoltre accedere al testo integrale degli esempi tramite un collegamento ipertestuale fornito dopo ciascun esempio. Nell'esercizio (2), per esempio, agli studenti viene richiesto di individuare le strutture concessive in 13 paragrafi tratti dal corpus. Accanto alla varietà di connettivi utilizzati (9 in totale), gli esempi presentano delle varianti riguardo alla collocazione della frase concessiva (anteposta, posposta o in posizione intermedia tra soggetto e verbo) e la natura stessa del costrutto concessivo (concessive verbali e nominali). Negli esercizi (3) e (4) gli studenti devono inoltre riflettere sulla forma del connettivo utilizzato (congiunzioni e locuzioni congiuntive) e sulla forma del verbo (costrutti impliciti ed espliciti)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Per motivi di spazio, vengono forniti soltanto alcuni degli enunciati presenti negli esercizi a titolo di esempio.

**2. Gli esempi seguenti che sono tratti dal corpus Paisà contengono dei costrutti concessivi. Individuali:**

1. Waterton è stato il quarto parco nazionale del Canada, istituito fin dal 1895 e così chiamato per il Waterton Lake che si trova al suo interno, il più profondo dei laghi delle Montagne Rocciose Canadesi. Il parco si estende su di una superficie di oltre 500 chilometri quadrati. Il parco è aperto tutto l'anno, anche se i mesi di maggior attrazione turistica sono luglio e agosto.

2. Nel 1603 le corone di Scozia ed Inghilterra vennero unite sotto re Giacomo. Dopo Elisabetta I, della dinastia dei Tudor e morta senza figli, il trono passò infatti alla dinastia scozzese degli Stuart. Fino all'inizio del 1700, la Scozia rimase comunque uno stato indipendente, benché il re fosse lo stesso.

3. La parte nord-occidentale, detta "Skylands", ha un territorio più ondulato, con colline e ampie aree a verde. Conserva un aspetto di zona residenziale benché molto meno densamente popolata e più rurale rispetto alla "Gateway Region". Della "Skylands" fanno parte le contee di Sussex, Morris, Warren, Hunterdon e Somerset.

**3. Determina il tipo di frasi concessive presenti negli esempi dell'esercizio precedente (esplicite, implicite e nominali).****4. Individua le congiunzioni e locuzioni congiuntive che introducono le subordinate concessive e gli altri costrutti che hanno valore concessivo negli esempi dell'esercizio (2).**

Un altro gruppo di attività prevede un uso diretto del corpus Paisà da parte degli studenti. Il quinto esercizio, per esempio, mira a sensibilizzare gli studenti alla diversa distribuzione dei connettivi concessivi. Viene fornita una lista di connettivi concessivi (*anche se, quantunque, ad onta che, quand'anche, seppure, nonostante, benché, malgrado, sebbene*) che gli studenti devono ordinare in base alla loro frequenza d'uso nel corpus Paisà. Tramite questa ricerca gli studenti possono verificare le loro intuizioni circa l'uso di questi connettivi. Nell'esercizio (6) gli studenti devono fornire degli esempi contenenti i connettivi *anche se, benché, nonostante (che)* e *malgrado (che)* e devono specificare il modo del verbo della frase subordinata. Il confronto tra gli esempi con *anche se* da una parte e con gli altri connettivi dall'altra sottolinea i contesti d'uso dell'indicativo e del congiuntivo nell'ambito delle concessive. L'eventuale individuazione di esempi con *nonostante* e *nonostante che* e *malgrado* e *malgrado che* metterà in evidenza anche le due varianti di questi connettivi.

**5. Ordina i seguenti connettivi concessivi in base alla frequenza d'uso nel corpus Paisà:**

quantunque, ad onta che, anche se, benché, malgrado, seppure, nonostante, quand'anche

**6. Cerca nel corpus Paisà esempi contenenti le congiunzioni *anche se*, *benché*, *malgrado (che)*, *nonostante (che)*. Fornisci tre esempi per ciascun connettivo e individua il modo del verbo.**

Il terzo tipo di attività è basato sull'uso combinato di varie risorse, nello specifico dizionari monolingui e il corpus Paisà. Nell'esercizio (7), gli studenti sono invitati a individuare le funzioni principali del connettivo *per quanto* consultando il dizionario De Mauro. La seconda parte dell'esercizio contiene degli esempi tratti dal Paisà in cui è presente il connettivo *per quanto*, e gli studenti devono individuarne il valore in ciascun esempio.

**7. Quali sono le due principali funzioni della locuzione congiuntiva *per quanto* nominate nel dizionario De Mauro? Decidi quale funzione ha questa locuzione negli esempi seguenti tratti dal corpus Paisà:**

1. Gli arbitri non possono competere con la tecnologia. O si capisce questo, e accettiamo che possano sbagliare, oppure, ed è qui la provocazione, diamo anche agli arbitri gli stessi strumenti di chi li giudica. Non si può andare avanti così e non è solo un problema italiano. Gli arbitri vengono colpevolizzati perché non riescono a vedere con i loro occhi quello che una tecnologia, che ha fatto passi da gigante, può mostrare. Per quanto possano essere preparati e per quanto possano lavorare duramente, mai potranno competere con la tecnologia.
2. Nei Campionati mondiali di Linz, l'atleta trentino si aggiudica l'oro quattordici anni dopo l'ultimo successo continentale di un atleta italiano per quanto concerne le discipline classiche.
3. Era una brava bambina, grassoccia, faceva amicizia con tutti i coetanei per quanto fosse figlia unica, era mite e senza segni di ostinazione.

L'esercizio (8), che ha la stessa impostazione, concerne la forma *malgrado*, che, secondo il dizionario De Mauro, può essere utilizzata come sostantivo, avverbio, congiunzione e preposizione. L'esercizio è focalizzato su due usi di *malgrado* contrassegnati dalla marca d'uso "AD [Alto Uso]": con la funzione di avverbio, in esempi come *suo malgrado*, e come congiunzione concessiva. Gli studenti devono riconoscere con quale di queste due funzioni sia utilizzato questo vocabolo

e, inoltre, sono invitati a riflettere sulle differenze nella traduzione di *malgrado* in questi due casi.

**8. Consulta il dizionario De Mauro per scoprire le funzioni di base di *malgrado*. Decidi se in questi esempi *malgrado* è utilizzato come congiunzione o come avverbio. Come si traduce nell'uno e nell'altro caso?**

È il capo di una banda di motociclisti dediti al teppismo e all'abuso di farmaci, chiamati per questo "Capsules". A suo malgrado si trova a dover affrontare vicende catastrofiche. Kaneda trae la sua forza e il suo coraggio dall'attaccamento a Tetsuo, suo amico e rivale nella storia.

Nel 1933 il padre perse il lavoro e, malgrado lavorasse in uno studio di avvocati, Frank non riuscì a proseguire gli studi. Tornò così a casa, dove un truccatore degli Universal Studios gli offrì un lavoro e un posto nella squadra di pallacanestro.

Subito però incappa nelle inimicizie stile faida tra la famiglia Cusomano e i Grippo, per un banale incidente occorso nove anni prima. Phil, suo malgrado, si trova dalla parte dei Grippo e agisce come se facesse parte della faida. Michelle, dal par suo, non ne vuole sapere, ma le capita un fatto spiacevole: nel bel mezzo della foresta la sua automobile non vuole partire.

L'esercizio (9), che verte sugli usi di *anche se*, è concepito allo stesso modo dell'esercizio precedente. Il dizionario che gli studenti dovrebbero consultare questa volta è il Sabatini Coletti, in cui si fa riferimento al doppio valore di questa locuzione: concessivo e concessivo ipotetico. Oltre a fornire esempi tratti dal corpus Paisà in cui la locuzione ha questi due valori, gli studenti dovrebbero identificare le corrispondenze tra i connettivi italiani e i connettivi macedoni, traducendo un paio di esempi. L'obiettivo dell'esercizio è appunto renderli coscienti della differenza tra i due sistemi e del fatto che una stessa locuzione ha due equivalenti in macedone quando ha valori diversi (*uako/dypu u da*).

**9. Quali sono, secondo il Dizionario Sabatini Coletti, le funzioni principali della locuzione congiuntiva *anche se*? Osserva le frasi tratta da Paisà e introdotte da *anche se*. Quale modo è utilizzato dopo questa locuzione congiuntiva? Quale funzione ha *anche se* in questi esempi? Come si traduce in macedone?**

La Fisac Cgil sicuramente non può accedere, anche se volesse, alla cartella sanitaria depositata presso la stessa struttura sanitaria, anche perché (meno male...) si potrebbe violare la legge sulla privacy [...] Caro Vellante (segreta-

rio regionale della Fisac Cgil) e sindacalisti territoriali cigiellini avete offeso le tradizioni, la storia di una grande organizzazione come la Cgil.

Tuttavia, in alcune storie a fumetti, la conquista della Numero Uno è un incarico che le è stato affidato dal concilio delle streghe, perciò, anche se volesse, non potrebbe rifiutarlo.

Infatti nessuno può, anche se volesse, credere perché gli è stato comandato da un altro; e nella fede consiste la forza e l'efficacia della religione vera e salutare.

A differenza degli ultimi due esercizi, l'esercizio (10) prevede l'uso diretto del corpus Paisà. In questo esercizio, gli studenti devono individuare il costrutto concessivo di cui fa parte la forma *pure*, utilizzata appunto come congiunzione concessiva. Una volta individuato il costrutto *pure + gerundio*, gli studenti devono fornire cinque esempi di enunciati tratti sempre da Paisà in cui appare il costrutto.

**10. Di quale costrutto concessivo fa parte “pure”? Consulta il Dizionario De Mauro per rispondere alla domanda. Individua nel corpus Paisà 5 esempi di frasi contenenti questo costrutto.**

L'ultimo gruppo di esercizi concerne anche il sistema dei costrutti concessivi macedone. È il caso dell'esercizio (11) che comprende degli esempi italiani e le corrispettive traduzioni macedoni tratti da un corpus parallelo compilato precedentemente (Ivanovska-Naskova, 2014). Gli studenti devono individuare i costrutti concessivi nelle due lingue e riflettere sulla loro forma.

**11. Individua i costrutti concessivi nei brani seguenti e le rispettive traduzioni macedoni. Come sono tradotte le congiunzioni concessive italiane?**

L'animo di Palomar oscilla tra spinte contrastanti, quella che tende a una conoscenza completa, esaustiva, e potrebbe essere soddisfatta solo assaporando tutte le qualità, o quella che tende a una scelta assoluta, all'identificazione del formaggio che solo è suo, un formaggio che certamente esiste anche se lui ancora non sa riconoscerlo (non sa riconoscersi in esso).

Душата на Паломар се растрга меѓу спротивставените желби: едната која тежнее кон комплетно, исцрпно спознавање, и би можела да биде задоволена само со вкусување на сите вариетети; или онаа која тежнее кон апсолутен избор, кон идентификување на сирење кое е само негово, сирење кое секако постои иако тој сè уште не е во состојба да го препознае (не може да се препознае во него).



Il signor Palomar, pur seguendo le spiegazioni dell'amico che lo guida, finisce sempre per incrociare la scolaresca e per cogliere le parole del maestro.

Girò attorno senza trovare l'ingresso. Benché fosse già scuro nessuna finestra era accesa, né si scorgevano lumi di scolte sul ciglio dei muraglioni. Solo un pipistrello c'era, che oscillava contro una nube bianca. Finalmente Drogo provò a chiamare: "Ohilà!" gridò "C'è nessuno?".

Possedeva una bella fisarmonica ma non la suonava quasi mai, pur essendo leggenda che fosse bravissimo; studiava l'armonia e dicevano che avesse scritto diverse marce militari. Di preciso però non si sapeva niente.

A poco a poco, fra i militari si riprese a parlare della pianura del nord, degli stranieri, di quegli strani movimenti e luci notturne. Molti dicevano ch'era proprio una strada, pur non riuscendo a spiegarne lo scopo; l'ipotesi di un lavoro militare sembrava assurda.

L'obiettivo dell'esercizio (12), invece, è quello di far riflettere gli studenti sul sistema dei connettivi macedoni, e perciò comprende una decina di esempi tratti da articoli di giornali macedoni. Gli studenti devono analizzare gli enunciati e individuare il costrutto concessivo. Il focus dell'esercizio è soprattutto su connettivi concessivi macedoni che si usano di meno rispetto al connettivo principale *иако*: *и покрај тоа што, макар што, без оглед на тоа што, независно од тоа што, при сè што, и покрај фактот дека*.

## **12. Individua le congiunzioni e le locuzioni congiuntive che introducono frasi concessive nei seguenti esempi macedoni:**

Велика Британија останува во Европа и покрај тоа што излегува од Европска унија, изјави синоќа шефот на британската дипломатија

Господин Паломар, иако ги следи објаснувањата на пријателот кој го води, на крај секогаш ја сретнува групата ученици и ги слуша зборовите на наставникот.

Ја обиколи тврдината, но не успеа да го најде влезот. Иако веќе беше стемнето, ниеден прозорец не беше осветлен, ниту пак од стражарницата на врвот на бедемите се насираше светлина. Забележа само еден лилјак кој ги ширеше крилјата врз заднината од белиот облак. Тогаш, Дрого фати да вика: „Еј, има ли некој?“.

Имаше прекрасна хармоника, но речиси никогаш не свиреше на неа, иако за него се раскажуваше дека одлично свирел; учеше композиција и се зборуваше дека компонирал повеќе воени маршови. Но ништо прецизно не се знаеше во врска со тоа.

Многумина велеа дека се гради пат, макар што никој не можеше да ја објасни целта на градењето; претпоставката за некои воени цели беше бесмислена. Впрочем, работите на патот необично бавно напредуваа, ако се земе предвид големата оддалеченост.

Борис Џонсон за време на посетата на Србија. Тој на заедничката прес-конференција со српскиот премиер Александар Вучиќ во Белград посочи дека Велика Британија останува пријател со Србија.

Макар што бевме малку, голема работа завршивме.

„Да покажеме дека и покрај тоа што сме мала нација, имаме големо срце.“ – Червар.

Nell'attività finale di sintesi gli studenti devono rispondere ad alcune domande sulle problematiche affrontate.

### 3.2. Prime esperienze

Le attività proposte sono state sperimentate nell'ambito del corso di Sintassi dell'italiano che fa parte del Corso di Laurea quadriennale in lingua e letteratura italiana presso l'Università "Ss. Cirillo e Metodij" di Skopje. Si tratta di un corso semestrale obbligatorio incentrato sulla sintassi del periodo. Il corso, che è articolato in quattro ore settimanali, ha come obiettivo lo sviluppo della competenza metalinguistica in studenti di livello B2 di entrambi gli indirizzi del Corso di Laurea per insegnanti e traduttori/interpreti. I principali testi di riferimento sono grammatiche e manuali di lingua italiana di varia impostazione teorica (Serianni, 1997; Sabatini, Camodeca & De Santis, 2011; Serianni, Della Valle, Patota & Schiannini, 2014). Il percorso didattico proposto cerca di prendere in considerazione alcune difficoltà che gli studenti affrontano nel corso. Le esperienze degli anni precedenti mostrano infatti alcuni punti critici nell'insegnamento di questo corso: gli studenti non di rado stentano a riconoscere le strutture in focus in enunciati più complessi, non sono abituati a cercare informazioni di ordine grammaticale nei dizionari e, in più, alcuni di loro hanno scarse conoscenze metalinguistiche del macedone.

Le attività proposte sono state sperimentate nel suddetto corso nell'anno accademico 2016/2017. Il gruppo composto di 12 studenti ha svolto le attività in un laboratorio nell'arco di quattro ore. Gli studenti hanno lavorato in modo indipendente su ciascuna attività per un dato periodo di tempo, dopodiché hanno confrontato le risposte con gli altri durante la discussione in classe. A conclusione delle attività, gli studenti

hanno risposto ad alcune domande sulla tipologia delle attività e sulla modalità di lavoro.

Per quanto riguarda l'approccio, non emerge nessuna netta preferenza né per il metodo deduttivo, spesso adottato nel corso per motivi di tempo, né per quello induttivo basato su esempi tratti da corpora. Comunque, tutti gli studenti si sono espressi favorevoli all'analisi di un maggior numero di enunciati quando si affronta un argomento nuovo. Due studenti hanno fatto riferimento esplicito alla difficoltà degli esempi aggiungendo nei commenti che le attività di questo tipo aiutano se gli esempi sono semplici e se non confondono lo studente. Tutti gli studenti, inoltre, sono entusiasti per quanto riguarda l'uso di un dizionario elettronico o un corpus in classe. Nei commenti a questa terza domanda sull'integrazione di simili risorse a quelle tipicamente utilizzate in classe – manuali e grammatiche –, si leggono anche le seguenti considerazioni: “così ci abituiamo a utilizzare strumenti diversi”, “ma bisogna avere più tempo”, “ma non sempre”, “ma l'uso di dizionari di questo tipo e corpora alcune volte può confondere”. Alla domanda “È stato facile svolgere gli esercizi sulle frasi concessive?”, 10 studenti hanno dato risposta affermativa, mentre due hanno avuto delle difficoltà sia con il tempo a disposizione sia con la comprensione degli enunciati che dovevano analizzare. Alcuni studenti che hanno apprezzato l'approccio hanno sottolineato che il lavoro in gruppo li ha aiutati a svolgere le attività. Anche alla domanda “È utile analizzare esempi in italiano e le rispettive traduzioni in macedone?”, tutti hanno dato risposta affermativa. Nei commenti a questa domanda si legge, per esempio, la seguente considerazione: “Mi servono anche per il corso di traduzione”. L'ultima domanda era: “Vorresti che il corso si svolgesse sempre in laboratorio?”. Tutti gli studenti, tranne due, si sono espressi favorevoli alla proposta. Alcuni dei loro commenti che si leggono nel questionario sono: “Sì, ma solo se il laboratorio funziona bene”, “Sì, le lezioni sono più divertenti”, “Sì, è più facile lavorare insieme in classe”, “Sì, le lezioni sono utili e interessanti”.

#### 4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

I commenti degli studenti dimostrano che le attività hanno avuto un effetto positivo sulla loro motivazione. La strategia di utilizzare risorse combinate nella creazione di attività didattiche e l'uso stesso di queste risorse in classe sembra promettente. Gli studenti hanno apprezzato sia l'approccio che la scelta del laboratorio come ambiente per le lezioni. È piaciuto loro, inoltre, anche il lavoro collaborativo e la possibilità di discutere le loro considerazioni con gli altri colleghi. Le loro risposte mettono in risalto, comunque, anche alcuni aspetti critici di questo approccio, legati alle difficoltà che si affrontano quando si lavora con esempi autentici, problemi tecnici e la tempistica. Anche se è impossibile trarre conclusioni definitive in base a queste prime esperienze sull'efficacia della proposta didattica, i risultati sono incoraggianti e la proposta va sperimentata ancora. È importante in questo senso applicare con maggiore regolarità attività di questo tipo affinché gli studenti si abituino a utilizzare i corpora e acquistino competenze analitiche per analisi di enunciati tratti da corpora. Gli effetti di un percorso didattico di questo genere si potrebbero analizzare con maggiore affidabilità se un intero corso si potesse impostare in questo modo.

Per quanto riguarda la tipologia degli strumenti utilizzati, sarebbe necessario integrare altre risorse per evidenziare le specificità di un fenomeno linguistico legate a varietà dell'italiano diverse dallo scritto. Il filtro "Frase ad alta leggibilità", molto utile agli scopi di questa ricerca, mette in luce inoltre la necessità di creare altre risorse adatte ai bisogni di chi impara o insegna l'italiano LS. Vista la prospettiva contrastiva adottata in alcune delle attività della proposta, l'ultima considerazione va estesa anche ai corpora multilingui e agli strumenti per la compilazione di corpora comparabili e paralleli.

## BIBLIOGRAFIA

- Baroni, M. (2010). Corpora di italiano. In R. Simone (ed.), *Enciclopedia dell'Italiano* (pp. 300–303). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Berruto, G. (2001). L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati: un'analisi di superficie. *Romanische Forschungen*, 113, 1–37.
- Boulton, A. (2007). DDL Is in the Details... and in the Big Themes. In M. Davies, P. Rayson, S. Hunston & P. Danielsson (eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference CL2007, University of Birmingham, 27–30 July 2007*. Retrieved from [goo.gl/BnRj1H](http://goo.gl/BnRj1H).
- Cardillo, G. & Vecchio, P. (eds.). (2017). Livello PLIDA B2 – Quaderno delle specifiche. Roma: Società Dante Alighieri. Retrieved from [goo.gl/gDHsaZ](http://goo.gl/gDHsaZ).
- Chiari, I. (2007). Dizionari elettronici italiani in glottodidattica. In M. Barni, D. Troncarelli & C. Bagna (eds.), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa, Atti del XIV Convegno Nazionale GISCCEL* (pp. 227–233). Milano: Franco Angeli.
- Corino, E. (2014). Didattica delle lingue corpus based. *EL.LE*, 3(2), 231–256.
- Corino, E. & Marellò, C. (2009). Didattica con i corpora di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 279–285.
- Cresti, E. & Panunzi, A. (2013). *Introduzione ai corpora dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Giacalone Ramat, A., Chini, M. & Andorno, C. (2013). Italiano come L2. In G. Iannàccaro (ed.), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997–2010)* (pp. 149–206). Roma: Bulzoni.
- Guidetti, M.G., Lenzi, G. & Storchi, S. (2012). Potenzialità e limiti dell'uso dei corpora linguistici per la didattica dell'italiano LS. *Bollettino ITALS*, 44. Retrieved from [goo.gl/zjd5Fn](http://goo.gl/zjd5Fn).
- Ivanovska-Naskova, R. (2014). Il corpus parallelo italiano-macedone come strumento nella didattica dell'italiano LS. In E. Garavelli & E. Suome-la-Härmä (eds.), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua. Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18–20 giugno 2012)* (pp. 471–479). Firenze: Franco Cesati Editore.
- Ivanovska-Naskova, R. (2015). I corpora e l'insegnamento dell'italiano LS. In V. Zaccaro & R. Ivanovska-Naskova (eds.), *Incroci. Studi sulla let-*

- teratura, la traduzione e la glottodidattica* (pp. 105–123). Bari/Skopje: Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” & Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje.
- Ivanovska-Naskova, R. & Stojmenova, R. (2015). La struttura valenziale di alcuni verbi di alta frequenza nell’italiano e nel macedone. In A. Klimkiewicz, M. Malinowska, A. Paleta, & M. Wrana (eds.), *L’Italia e la cultura europea* (pp. 567–576). Firenze: Cesati Editore.
- Kennedy, C. & Miceli, T. (2010). Corpus-Assisted Creative Writing: Introducing Intermediate Italian Learners to a Corpus as a Reference Resource. *Language Learning & Technology*, 14(1), 28–44.
- Johns, T.F. (1991). “Should you be persuaded?” – Two Samples of Data-Driven Learning Materials. *English Language Research Journal*, 4, 1–16.
- Lyding, V., Borghetti, C., Dittmann, H., Nicolas, L. & Stemle, E. (2013). Open corpus interface for italian language learning. In *Proceeding of ICT for Language Learning, 6th Edition, Florence (Italy), 14–15 November 2013*. Limena: Libreriauniversitaria.it. Retrived from [goo.gl/EY5zKR](http://goo.gl/EY5zKR)
- Lyding, V., Stemle, E., Borghetti, C., Brunello, M., Castagnoli, S., Dell’Orletta, F., Dittmann, H., Lenci, A. & Pirrelli, V. (2014). The PAISÀ Corpus of Italian Web Texts. In F. Bildhauer & R. Schäfer (eds.), *Proceedings of the 9th Web as Corpus Workshop (WaC-9), Association for Computational Linguistics, Gothenburg, Sweden, April 2014* (pp. 36–43). Retrived from [goo.gl/o9WtvK](http://goo.gl/o9WtvK).
- Mazzoleni, M. (1991). Le frasi concessive. In L. Renzi & G. Salvi (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione* (vol. II, pp. 914–922). Bologna: Il Mulino.
- O’Keeffe, A. & McCarthy, M. (eds.). (2010). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London: Routledge.
- Römer, U. (2006). Pedagogical Applications of Corpora: Some Reflections on the Current Scope and a Wish List for Future Developments. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54(2), 121–134.
- Römer, U. (2008). Corpora and language teaching. In A. Lüdeling & M. Kytö (eds.), *Corpus Linguistics. An International Handbook* (vol. 1, pp. 112–131). Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Sabatini, F., Camodeca, C. & De Santis, C. (2011). *Sistema e testo: dalla grammatica valenziale all’esperienza dei testi*. Torino: Loescher.
- Serianni, L. (in collaboration with A. Castelvechchi). (1997). *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Milano: Garzanti.

- Serianni, L., Della Valle, V., Patota, G. & Schiannini, D. (2014). *Lingua comune: la grammatica e il testo*. Milano: Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.
- Sincalir, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Słapek, D. (2016). *Lessicografia computazionale e traduzione automatica*. Firenze: Franco Cesati.
- Viganò, P.B. (2011). I corpora e il loro sfruttamento in didattica. *Italiano LinguaDue*, 2, 115–128.

**Riassunto:** L'obiettivo del presente contributo è esaminare la possibilità di utilizzare i corpora nell'insegnamento di argomenti di ordine grammaticale ad apprendenti di italiano LS. Il contributo presenta una proposta didattica basata su corpora e sperimentata con studenti di italiano dell'Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje nell'anno accademico 2016/2017. L'ipotesi alla base della proposta didattica è che l'uso diretto e guidato di corpora possa sensibilizzare gli studenti alla problematicità dell'argomento grammaticale trattato, ma anche fornire loro degli strumenti e percorsi per esplorare la lingua in modo autonomo. La prima parte del contributo esamina l'uso dei corpora nell'insegnamento delle lingue straniere con riferimento particolare all'uso dei corpora nell'ambito dell'italiano LS. La parte centrale presenta le attività didattiche proposte sulle frasi concessive e il contesto in cui sono state sperimentate. L'ultima parte verte sulle considerazioni degli studenti riportate in un questionario da una parte e sulle potenzialità e i limiti di questo approccio didattico dall'altra.

**Parole chiave:** corpora, insegnamento della grammatica, Italiano LS, congiunzioni concessive, corpora paralleli