Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje
Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”

ATTI DEL CONVEGNO INTERNAZIONALE

L’ITALIANISTICA NEL TERZO MILLENNIO: LE NUOVE SFIDE NELLE RICERCHE LINGUISTICHE, LETTERARIE E CULTURALI

- 60 ANNI DI STUDI ITALIANI ALL’UNIVERSITÀ “SS. CIRILLO E METODIO” DI SKOPJE

A cura di Aleksandra Saržoska

Skopje, 2021

Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje
Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје
Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје
Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје

ЗБОРНИК НА ТРУДОВИ ОД МЕЃУНАРОДНИОТ НАУЧЕН СОБИР

ИТАЛИЈАНИСТИКАТА ВО ТРЕТИОТ МИЛЕНИУМ: НОВИТЕ ПРЕДИЗВИЦИ ВО ЈАЗИЧНИТЕ, КНИЖЕВНИТЕ И КУЛТУРНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

- 60 ГОДИНИ ИЗУЧУВАЊЕ ИТАЛИЈАНСКИ ЈАЗИК НА УНИВЕРЗИТЕТОТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ ВО СКОПЈЕ

Александра Саржоска, уредник

Скопје, 2021

Издавач:
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје
Филолошки факултет „Блаже Конески“

За издавачот:
проф. д-р Анета Дучевска, декан на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“

Одговорен уредник:
проф. д-р Александра Саржоска

Меѓународен редакциски одбор:
Александра Саржоска, Скопје (претседател)
Пјер Марко Бертинето, Пиза
Изабела Кјари, Рим
Силвија Контарини, Париз
Пјеранџела Диадори, Сиена
Патриција Фаринели, Љубљана
Анастасија Ѓурчинова, Скопје
Лучана Гвидо Шрепмф, Скопје
Руска Ивановска - Наскова, Скопје
Сабине Костнерс, Рим
Паола Леоне, Лече
Маслина Љубичиќ, Загреб
Џорџа Милиони, Атина
Радица Никодиновска, Скопје
Бруно Озимо, Милано
Невин Озкан, Анкара
Татјана Перушко, Загреб
Елена Пирву, Краков
Мила Самарџиќ, Белград
Моника Кристина Сторини, Рим
Артур Сула, Тирана
Анарита Тарона, Бари
Јулијана Вучо, Белград
Барбара Данунцио, Рим
Лучила Пицоли, Рим

Бранка Гривчевска, Скопје (секретар на изданието)

Лектура на текстовите на италијански јазик: Марко Пешетели
Лектура на текстовите на македонски јазик: Адријана Павлова

Компјутерска обработка и печат: МАР-САЖ
Тираж: 100 примерока

Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje
Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”

ATTI DEL CONVEGNO INTERNAZIONALE

L’ITALIANISTICA NEL TERZO MILLENNIO: LE NUOVE SFIDE NELLE RICERCHE LINGUISTICHE, LETTERARIE E CULTURALI

- 60 ANNI DI STUDI ITALIANI ALL’UNIVERSITÀ “SS. CIRILLO E METODIO” DI SKOPJE

A cura di Aleksandra Saržoska

Skopje, 2021

Edizione dell'Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje
Facoltà di Filologia "Blaže Koneski "

Per l'editore: prof. d-r Aneta Dučevska, Preside della Facoltà

A cura di: prof. d-r Aleksandra Saržoska

Comitato di redazione internazionale:
Aleksandra Saržoska, Università "Ss. Cirillo e Metodio", Skopje (presidente)
Pier Marco Bertinetto, Scuola Normale Superiore di Pisa
Isabella Chiari, La Sapienza Università di Roma
Silvia Contarini, Università di Parigi Nanterre
Pierangela Diadori, Università per Stranieri di Siena
Patrizia Farinelli, Università di Lubiana
Anastasija Gjurčinova, Università "Ss. Cirillo e Metodio", Skopje
Luciana Guido Shrempf, Università "Ss. Cirillo e Metodio", Skopje
Ruska Ivanovska-Naskova, Università "Ss. Cirillo e Metodio", Skopje
Sabine Koesters, La Sapienza Università di Roma
Paola Leone, Università del Salento
Maslina Ljubičić, Università di Zagabria
Giorgia Milioni, Università Nazionale Capodistriaca di Atene
Radica Nikodinovska, Università "Ss. Cirillo e Metodio", Skopje
Bruno Osimo, Civica Scuola Interpreti e Traduttori "Altiero Spinelli", Milano
Nevin Özkan, Università di Ankara
Tatjana Peruško, Università di Zagabria
Elena Pirvu, Università di Craiova
Mila Samardžić, Università di Belgrado
Monica Cristina Storini, La Sapienza Università di Roma
Artur Sula, Università di Tirana
Annarita Taronna, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Julijana Vučo, Università di Belgrado
Barbara D›Annunzio, PLIDA, Società Dante Alighieri
Lucilla Pizzoli, L'Università degli Studi Internazionali di Roma - UNINT

Branka Grivčevska, segretaria dell'Edizione

Revisione linguistica dei testi in italiano: Marco Pescetelli
Revisione linguistica dei testi in macedone: Andrijana Pavlova

Tipografia: MAR-SAZH
Tiratura: 100 copie

СОДРЖИНА

ПРЕДГОВОР 13

Aleksandra Saržoska
L'ITALIANISTICA NEL TERZO MILLENNIO: LE NUOVE SFIDE NELLE RICERCHE LINGUISTICHE, LETTERARIE E CULTURALI- 60 ANNI DI STUDI ITALIANI ALL'UNIVERSITÀ "Ss. SANTI CIRILLO E METODIO" DI SKOPJE 15

SEDUTA PLENARIA

Pier Marco Bertinetto
LA COMMUTAZIONE ASPETTUALE STRETTA NELLA LETTERATURA ITALIANA MODERNA 25

Silvia Contarini
LETTERATURA E GLOBALIZZAZIONE NELL'ITALIA DEGLI ANNI 2000 45

I. LINGUISTICA E TRADUZIONE

Maurizio Barbi, Saša Moderc
LA «CONCORRENZA DARWINIANA»: UN CONFRONTO TRA ALCUNI RECENTI PRESTITI REGISTRATI NEL VOCABOLARIO ZINGARELLI E I LORO EQUIVALENTI ITALIANI IN DISUSO 69

Radmila Lazarević
NEOLOGISMI DEONOMASTICI NELLA LINGUA ITALIANA 95

Maslina Ljubičić, Damir Mišetić
STRUTTURA DEI BINOMI LESSICALI IN ITALIANO E IN CROATO 105

Sandra Milanko
NÉ LA PRIMA TRADUZIONE NÉ LA RITRADUZIONE. IL CASO IBRIDO DELLE TRADUZIONI CROATE DI *SUO MARITO* DI LUIGI PIRANDELLO 119

Radica Nikodinovska
ANALISI CONTRASTIVA DELLE UNITÀ FRASEOLOGICHE ITALIANE E MACEDONI CONTENENTI IL LESSEMA "ALBERO" E I SUOI MERONIMI 129

Ivica Peša Matracki
SIGNIFICATI METAFORICI DEI COMPOSTI VERBONOMINALI IN ITALIANO 155

Katja Radoš-Perković
L'ADATTAMENTO COME STRATEGIA TRADUTTIVA PREFERENZIALE PER GLI ALLESTIMENTI CROATI DI GOLDONI 181

Oana Sălişteanu
IDENTICI, SIMILI O INEQUIPARABILI?APPUNTI SUI FRASEOLOGISMI DELL'AREA ITALIANA, RUMENA E ROMANZA 201

Aleksandra Saržoska, Ruska Ivanovska-Naskova
I NEOITALIANISMI IN MACEDONE TRA DIZIONARI E TESTI 209

II. LETTERATURA

Маја Бојаџиевска, Славица Србиновска
ЗА „РЕЛИГИЈАТА" ВО КОНТЕКСТ НА СОВРЕМЕНАТА КУЛТУРА: ЏАНИ ВАТИМО И ЖАК ДЕРИДА 223

Ada Boubara
AUTOBIOGRAFIA E POESIA: DIALOGANDO CON PATRIZIA STEFANELLI . 239

Corrado Claverini
"ALTERMODERNITÀ" E ATTUALITÀ DELLA FILOSOFIA ITALIANA 259

Francesco Cornacchia
ORALITÀ E RIVOLUZIONE IN VOGLIAMO TUTTO *DI BALESTRINI* 269

Sandra Dugo
L'UOMO PIRANDELLIANO NELLA SOCIETÀ MODERNA SECONDO L'ORIENTAMENTO ANTROPOLOGICO E SOCIOLOGICO CONTEMPORANEO 275

Constantina Evanghelou
ORNELA VORPSI, *JE FAIS AVEC*: QUANDO L'IDENTITÀ INCIAMPA NELLE DURE PIETRE DELLA STORIA 287

María Reyes Ferrer
DI MAMMA CE N'È UNA SOLA. NUOVE PROSPETTIVE SULLA MATERNITÀ NELLA LETTERATURA ITALIANA CONTEMPORANEA 297

Anastasija Gjurčinova
ETICA, ESTETICA E PO-ETICA: LE BIOGRAFIE FINZIONALI E LA PROSA DOCUMENTARISTICA NELLE OPERE DI CLAUDIO MAGRIS E DAŠA DRNDIĆ 311

Dragana Kazandjiovska
"VERSO QUALE FUTURO CI SPINGONO I VENTI PROPIZI?" L'ESATTEZZA IN ITALO CALVINO E LA SFIDA LETTERARIA TRA LA SPAZIALITÀ GEOMETRICA E LA PERCEZIONE GEOCRITICA..... 329

Лидија Капушевска-Дракулевска
ИТАЛИЈА – КНИЖЕВНА КОНВЕНЦИЈА ИЛИ БИОГРАФИЈА?..... 343

Jovana Karanikikj Josimovska
LA SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA COME STRUMENTO DI AUTOCOSTRUZIONE: IL CASO DEGLI SCRITTORI MIGRANTI IN ITALIA... 361

Boško Knežić, Elena Kiprovska Knežić
ZARA – TRA REALTÀ E MEMORIA NE *LA ZARATINA* DI SILVIO TESTA..... 377

Tatjana Peruško
DI CHI È LA STORIA? IL MECCANISMO DI RECIPROCITÀ E LE TECNICHE NARRATIVE IN *IO SONO CON TE. STORIA DI BRIGITTE* DI MELANIA MAZZUCCO..... 393

Antonio Saccone
TRACCE DELLA MODERNITÀ FUTURISTA NELL'IMMAGINARIO DEL TERZO MILLENNIO 419

Cecilia Spaziani
DISTOPIE SALGARIANE..... 429

Елизабета Шелева
АРМАНДО ЊИШИ И МАКЕДОНСКАТА КОМПАРАТИСТИКА 441

Irina Talevska
LE NUOVE PROSPETTIVE DELLA LETTERATURA ITALIANA DELLA SHOAH: LA 'POSTMEMORIA' DI HELENA JANECZEK..... 451

Ljiljana Uzunović
I BARBARI DEL TERZO MILLENNIO 459

Zhang Yuan
IL "FENOMENO ECO" IN CINA: UNA DOPPIA SFIDA 483

III. CULTURA

Irena Avirović Bundalevska
STORIA DELLA FAMIGLIA ITALIANA: LA SUA TRASFORMAZIONE E INFLUENZA IN EUROPA 495

Giuseppe Barbaro
SUL TEATRO DELLE MARIONETTE: UNA SFIDA PER UNA DIDATTICA DELLA LINGUA E DELLA CULTURA ITALIANE 515

Живко Гроздаиоски
ФАБРИЦИО ДЕ АНДРЕ И ПЕСНАТА НА ИТАЛИЈАНСКИТЕ КАНТАВТОРИ ВО ИЗУЧУВАЊЕТО НА ИТАЛИЈАНСКИОТ КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК – ЕДНА ПЕРСПЕКТИВА 537

Luciana Guido Shrempf
BENVENUTI AL SUD: IL MEZZOGIORNO RACCONTATO NEI FILM ITALIANI CONTEMPORANEI DELL'ULTIMO DECENNIO 559

Eliana Moscarda Mirković
UT PICTURA POESIS: SCONFINAMENTI DI VIAGGIO TRA ARTI VISIVE E SCRITTURA NELLE OPERE DI SIMONE MOCENNI 575

Daniele Onori
"ON THE SHORES OF SUNNY ITALY": I RIFERIMENTI ALL'ITALIA NELLE CANZONI DI BOB DYLAN 595

Marco Pescetelli
GABRIELE D'ANNUNZIO SCENEGGIATORE DI *CABIRIA*: UN CASO APERTO? 613

Maurizio Rebaudengo
"FODERARE DI FELTRO IL [..] MARTELLO": *SENSO* DI LUCHINO VISCONTI COME CROCEVIA DIDATTICO DEL NOVECENTO ITALIANO 625

Tamara Török
IL TEATRO ITALIANO DEI GIORNI NOSTRI: INTERSEZIONI E DIVERGENZE FRA LA DRAMMATURGIA CONTEMPORANEA E IL TEATRO DI REGIA 649

IV. GLOTTODIDATTICA

Lorena Baldi
LA TESTUALITÀ DI *PONTI DI PAROLE* NEI CORSI DI ALFABETIZZAZIONE PER MIGRANTI 661

Branka Grivčevska
ASPETTI METALINGUISTICI NEL MANUALE DI LINGUA "SPAZIO ITALIA 3", LIVELLO B1 671

Giorgia Milioni, Athanasia Drakouli
L'IMPORTANZA DELLA PROGETTAZIONE DEI PROGRAMMI DELL'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DI UNA LINGUA STRANIERA (PIANIFICAZIONE A LUNGO TERMINE) NEL PROCESSO EDUCATIVO: IL CASO DELL'ITALIANO COME LS IN GRECIA 693

Radica Nikodinovska, Valentina Milošević – Simonovska
ANALISI DEI CONTENUTI (INTER)CULTURALI NEL MANUALE DI LINGUA ITALIANA "RAGAZZI IN RETE A1" 707

Carmela Panarello
IL RACCONTO DEL DECAMERON SUGLI SCAMBI CULTURALI NEL MEDITERRANEO: UNA PROPOSTA DIDATTICA 721

Dagmar Reichardt
PARAMETRI TRANSCULTURALI PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO LS/L2 741

Alessandra Maria Saitta
ITALIANO COME LINGUA DELLA COMUNICAZIONE E LINGUA PER LO STUDIO: UN'ESPERIENZA A PALERMO 769

Gerasimos Zoras, Irene Koutroubì
GLI STUDI DI ITALIANISTICA ALL'UNIVERSITÀ DI ATENE 785

Branka Grivčevska
Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij" – Skopje

Aspetti metalinguistici nel manuale di lingua "Spazio Italia 3", livello B1

La grammatica tradizionale ha costituito per lungo tempo un nucleo centrale nell'insegnamento linguistico, ma nel corso del tempo, il rifiuto di tale presupposto teorico ha portato ad alcuni dei cambiamenti più significativi sopravvenuti nella didattica linguistica. Di grande rilievo, il passaggio dalla centralità della correttezza formale al rifiuto di quest'ultima a vantaggio della fluenza dell'eloquio, e in seguito, all'adozione di un approccio funzionalista e interazionista piuttosto che formale. La grammatica non basta da sola, deve agire con altri nel processo di apprendimento linguistico, per consentire lo sviluppo di una competenza complessa. La grammatica cambia ruolo e assume quello di riflessione sulla lingua, ossia di un'attività di scoperta delle forme e della loro realizzazione condotta dall'apprendente e guidata dal docente. Si ampliano gli aspetti linguistici su cui concentrare l'attenzione dell'apprendente per comprendere, oltre alla morfosintassi, altri livelli in cui si articola il sistema linguistico e vengono inclusi anche fattori socio-culturali, contestuali, pragmatici e sistematici che indirizzano la selezione e l'uso delle forme. I processi inizialmente controllati devono diventare automatici attraverso la pratica per consentire che nella comunicazione l'attenzione possa focalizzarsi sugli scopi da conseguire e i significati da esprimere, piuttosto che sulle forme da utilizzare.

Fatte le dovute premesse, il nostro contributo si pone l'obiettivo di analizzare gli aspetti grammaticali e metalinguistici presenti nel manuale di lingua italiana "Spazio Italia 3" di Mimma Flavia Diaco e Maria Gloria Tommasini, della casa editrice Loescher, corrispondente al livello B1.

Nel presente studio, suddiviso in tre parti, saranno presi in considerazione e analizzati i seguenti punti:

- le nozioni di grammatica e metalinguistica (parte teorica nella quale cercheremo di fare una panoramica delle definizioni e delle accezioni più frequenti dei termini grammatica e metalinguistica)
- presentazione del manuale in questione per provare ad inquadrarlo nei programmi istituzionali (Quadro Comune Europeo di Riferimento - QCER e *il programma scolastico in vigore in Macedonia*)

– analisi degli aspetti metalinguistici nel manuale “Spazio Italia 3”, livello B1.

GRAMMATICA E METALINGUISTICA

Sulla nozione di Grammatica esiste una vasta letteratura a ragione del rilievo che essa assume. Se analizziamo alcune delle accezioni più ricorrenti del termine *Grammatica* contenute nei Dizionari di lingua italiana, dei Dizionari di linguistica, nel Dizionario di Glottodidattica di Paolo Balboni, ci rendiamo conto della vaghezza e della polisemia che si attribuisce al termine grammatica. Il suo significato oscilla da definizioni restrittive e parziali ad accezioni molto ampie, fino a quelle usate per descrivere tipi di sistemi anche non linguistici, ossia lontani dalle strutture formali di una lingua; si parla infatti della grammatica dell’arte o grammatica della musica, della pittura (l’insieme delle regole basilari di una scienza, di una disciplina, di un’arte: *la grammatica della pittura)*. Nei materiali didattici per l’insegnamento di L2 la Grammatica viene definita come “fonologia, morfologia e sintassi di una lingua”(Ciliberti, 2013).

Vediamo le diverse definizioni del termine *GRAMMATICA*:

- La descrizione completa di una lingua, cioè dei suoi principi di organizzazione. In questo caso la grammatica comprende diverse parti: una fonologia (studio dei fonemi e delle loro regole di combinazione), una sintassi (regole di combinazione dei morfemi e dei sintagmi), una lessicologia (studio del lessico) e una semantica (studio dei significati dei morfemi e delle loro combinazioni).[1]
- 1. L’insieme delle convenzioni che regolano un particolare sistema linguistico: *la g. dell’italiano*; 2. La scienza che studia le convenzioni normative di un sistema linguistico ai livelli fonologico, morfologico, sintattico; l’insegnamento di tale scienza || *g. descrittiva* o *sincronica*, quella che tratta di una certa fase di una lingua o di un dialetto | *g. storica* o *diacronica*, quella che si occupa dell’evoluzione nel tempo del sistema grammaticale di una lingua o di un dialetto | *g. comparata*, quella che studia i rapporti esistenti tra lingue e dialetti o tra gruppi di lingue | *g. generale*, quella che studia i meccanismi generali e ricorrenti in lingue diverse; 3 estens. Il saper parlare e scrivere in modo corretto || nel prov. *val più la pratica che la grammatica*, è più

[1] Dubois, J.Et alii, Dizionario di linguistica, Zanichelli, 1993:140

importante l'esperienza che la regola astratta; 4. Libro di g.: *leggere la g.*[2]

- 2. La scienza che studia una lingua e l'insieme delle norme che la regolano | l'insegnamento di questa scienza, che in passato comprendeva anche la retorica e la letteratura | (prov.) *val più la pratica della grammatica*, l'esperienza concreta serve più di una preparazione teorica 2. il complesso delle strutture fonologiche, morfologiche, sintattiche e della tradizione grafica di una lingua: *la grammatica dell'italiano, del tedesco* | nell'uso comune, morfologia, in contrapposizione a *sintassi* 3. il libro, per lo più scolastico, che tratta della grammatica di una lingua: *grammatica per la scuola media* dim. Grammatichetta 4. il saper parlare e scrivere correttamente: *la sua grammatica lascia molto a desiderare* 5. l'insieme delle regole basilari di una scienza, di una disciplina, di un'arte: *la grammatica della pittura*[3]
- 2ª metà XIII sec; dal lat. grammatĭca(m) sott. arte(m), cfr. gr. grammatikḗ sott. tékhnē "scienza delle lettere", der. di grámma, -atos "scrittura, lettera". 1. insieme delle convenzioni e delle norme di scrittura, pronuncia, sintassi e morfologia di una lingua o di un dialetto: grammatica italiana, francese, la grammatica del tedesco 2a. studio sistematico di una lingua e delle sue norme; la disciplina che ha per oggetto tale studio: studiare, imparare la grammatica 2b. TS stor. scuola, insegnamento di tale disciplina comprendente anche la retorica e la letteratura | corso di studi corrispondente alle tre prime classi postelementari 3. CO estens., libro, testo che descrive e raccoglie le norme di una lingua: comprare una grammatica francese, una grammatica per le scuole elementari 4. CO capacità di saper parlare e scrivere correttamente: la sua grammatica è approssimativa[4]

Balboni nel suo "Nozionario di glottodidattica" definisce la grammatica quale sistema di regole, intese come meccanismi di funzionamento di una lingua. Tradizionalmente "grammatica", al singolare, comprendeva l'intero complesso di regole di una lingua, mentre oggi si preferisce usare "grammatiche" al plurale, precisando di volta in volta l'ambito: grammatica fonologica, grafemica, testuale, sociolinguistica, e così via per tutte le componenti che costituiscono la competenza comunicativa. Lo stesso autore osserva che <<La padronanza delle regole di una grammatica viene chiamata "competenza">>[5].

[2] https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/G/grammatica.shtml (il Sabatini & Coletti)
[3] https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=grammatica
[4] https://dizionario.internazionale.it/parola/grammatica (Il Nuovo De Mauro)
[5] https://www.itals.it/nozion/nozg-h.htm

Dal Sette-Ottocento in poi la glottodidattica privilegia la grammatica descrittiva, trasformata in grammatica prescrittiva: in questo senso la glottodidattica è “linguistica applicata” all’insegnamento. Già dalla fine del secolo diciannovesimo, tuttavia, si fa strada il concetto di “grammatica pedagogica”: lo scopo della grammatica non è più solo quello di individuare i meccanismi di funzionamento della lingua studiata, ma anche quello di graduarli in ordine di importanza, di individuare per ciascuna regola un nucleo forte da presentare per primo e poi una serie di completamenti (eccezioni, peculiarità, ecc.) da insegnare in seguito, tornando sulle singole regole in un percorso a spirale.

Ulteriormente si fa la classificazione tra le Grammatiche di riferimento e le Grammatiche pedagogiche. **Le grammatiche di riferimento** sono sistematiche, il loro obiettivo è descrivere una lingua in tutte le sue forme e le sue strutture. Esse costituiscono una rassegna ordinata di fenomeni (Renzi 1988:15), destinata a parlanti sufficientemente competenti nella lingua descritta. Solo per citarne alcuni esempi: La Grammatica di Serianni o Renzi/Salvi/Cardinaletti- descrivono l’italiano così come effettivamente viene usato dalla comunità che lo parla, senza proporsi di prescrivere “la buona lingua”.

D’altro canto **La Grammatica pedagogica** costituita specificamente allo scopo di descrivere una lingua per determinati gruppi di apprendenti, spesso parlanti non nativi, definita come “un insieme variegato ed eclettico di materiali miranti alla comprensione e alla produzione delle frasi di una lingua: regole formali, esercizi, schemi paradigmatici”. Oltre agli aspetti formali una nozione più recente comprende anche “aspetti e regolarità riguardanti l’uso linguistico”.(Ciliberti 2013:3) Secondo Rivers (1968:19) la grammatica pedagogica assume una certa forma in relazione agli obiettivi del corso che derivano dai bisogni, l’età e maturità intellettuale dei discenti, la durata e l’intensità del corso, le differenze principali tra la lingua seconda e lingua materna che possono influire sull’approccio da adottare nell’insegnamento e sull’identificazione dei bisogni comunicativi nelle fasi inziali di un corso di lingua.

Ciò detto, ci si pone la domanda se la grammatica sia metalinguistica, se siano un tutt’uno o si tratti di concetti diversi.

Vediamone di seguito alcune definizioni del termine *METALINGUISTICA*:

- **metalinguistica** - studio dei principi, dei metodi e delle finalità della linguistica in quanto scienza del linguaggio[6]

[6] https://dizionario.internazionale.it/parola/metalinguistica (Il Nuovo De Mauro)

- **metalinguistica** - LING Scienza che studia il linguaggio in rapporto con altre manifestazioni a carattere culturale, sociale, psicologico e sim.[7]
- **funzione metalinguistica** - "una delle funzioni fondamentali del linguaggio, consistente nell'analisi e nella descrizione del linguaggio stesso assunto come oggetto"[8]. Il Dizionario di lingua italiana della Zanichelli non registra la voce metalinguistica)
- **metalinguistica** - il termine indica la capacità di spiegarsi le ragioni delle scelte effettuate in base alla competenza. La riflessione sulla lingua tende a produrre metacompetenza, nozione che rimanda all'*usage* di Widdowson e al movimento di *Language awareness* .[9]

Balboni dà un'ulteriore spiegazione al termine competenza metalinguistica quale "capacità di descrivere i meccanismi di funzionamento della lingua. È un aspetto della metacompetenza e rimanda all'usage di Widdowson e al movimento di *Language awareness*." La competenza metalinguistica rientra nella competenza comunicativa e si realizza in atti comunicativi quali chiedere e dire come si dice una parola o come si chiama un oggetto in lingua straniera, chiedere di ripetere, chiedere una spiegazione lessicale; nell'insegnamento delle lingue la competenza metalinguistica è essenziale per facilitare il compito e richiede l'uso di una terminologia specialistica ("nome", "aggettivo", "soggetto", ecc.). [10]

Vedovelli (1990:187) definisce **La riflessione metalinguistica** "uno strumento che fa emergere gli apparati di riconoscimento delle strutture linguistiche e di controllo delle regole" e che mette in luce la percezione da parte del parlante della propria competenza sulla lingua." L'elicitazione della riflessione metalinguistica rientra tra le metodologie introspettive di analisi della competenza linguistica, *language awareness*. La competenza metalinguistica è una sorta di test per verificare la presenza della consapevolezza linguistica. Tomlin e Villa (1994) sostengono che la consapevolezza linguistica è indicata da tre criteri: 1) il cambiamento di strategia acquisizionale in seguito all'esperienza di un certo contenuto cognitivo o di uno stimolo esterno; 2) la meta-consapevolezza ovvero la percezione di essere consapevoli di adottare una certa strategia acquisizionale e 3) la produzione di descrizioni metalinguistiche sulle regole soggiacenti l'uso degli elementi della L2.

7 https://dizionari.repubblica.it/Italiano/M/metalinguistica.html (Il Sabatini & Coletti)
8 https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=metalinguistico
9 https://www.itals.it/nozion/nozm.htm
10 https://www.itals.it/nozion/nozm.htm

Da qui la competenza metalinguistica ha un ruolo importante nell’apprendimento linguistico. È centrale nell’ipotesi del *noticing* e dell’*understanding* (Schmidt,1990) che determinano l’articolazione dell’apprendimento in due fasi: nella prima, l’apprendente pone attenzione all’input e individua un elemento in modo consapevole, istantaneo e soggettivo (noticing) e nella seconda fase cerca di comprendere la funzione, analizzando l’elemento e confrontando i vari contesti in cui ha notato lo stesso elemento (understanding). Si deduce che la competenza metalinguistica facilita lo sviluppo della competenza linguistica.

La riflessione metalinguistica è stimolata da attività specifiche e si articola in apposite fasi: 1) osservazione di casi testuali intesi in senso ampio (noticing); 2) il confronto; 3) la formulazione di ipotesi; 4) la verifica della fondatezza delle ipotesi. Il discente da solo, in coppia o in gruppi, guidato dal docente facilitatore, va verso la scoperta dei molteplici meccanismi che governano la lingua e che riguardano gli aspetti morfosintattici, grafemici, fonologici, lessicali testuali o comunicativi. Lo stile cognitivo dell’apprendente è induttivo, si procede dal particolare al generale per analogia. L’apprendente, per mezzo di diverse consegne, si avventura alla scoperta della lingua e non riceve “passivamente” le nozioni linguistiche. Comunque da non tralasciare le difficoltà che potrebbero affrontare gli apprendenti con lo stile cognitivo di tipo visivo o gli apprendenti con funzionalità laterizzate a sinistra, cosiddetti analitici.

Metalinguaggio è l’insieme di termini, nozioni e discorsi che si fanno sul linguaggio. Termini comuni come: parola, frase, discorso, domanda, ecc, appartengono al metalinguaggio, ma ne fanno parte anche termini o espressioni più tecnici quali aggettivo, verbo, coniugazione, subordinata, complemento, predicato. Il metalinguaggio non consiste solo di termini, di carattere metalinguistico, ma anche di frasi come*: i sostantivi di genere femminile in italiano di solito finiscono in –a, il macedone ha un sistema verbale molto complesso, in questo periodo si trovano due subordinate*, ecc. I discorsi metalinguistici si trovano nella conversazione quotidiana, nelle lezioni a scuola, nella ricerca linguistica, hanno un ruolo importante nella nostra vita e assumono la posizione centrale in qualunque pratica di educazione linguistica.

A scuola si può liberamente insegnare la grammatica anche senza usare alcuna terminologia metalinguistica: possiamo richiamare l’attenzione degli alunni su alcune forme grammaticali, evidenziandole o rendendole molto frequenti nell’uso, senza nominarle esplicitamente. Per esempio: far svolgere un’attività di completamento con i possessivi, senza nominare o parlare di

"possessivi". D'altro lato ci sono termini più specifici come *preposizione, coniugazione, anafora* che bisogna acquisire a scuola. Proprio qua sta la differenza tra le grammatiche scientifiche che danno una descrizione rigorosa ed esaustiva dei fenomeni linguistici e le grammatiche pedagogiche: lo scopo primario di queste ultime è facilitare lo sviluppo delle competenze, a volte a spesa dell'esaustività e del rigore, che possono anche far ricorso a una terminologia metalinguistica semplice e appartenente perlopiù al linguaggio ordinario. I manuali che si basano sulla riflessione metalinguistica si caratterizzano per la centralità dell'apprendente, per testi e ascolti semiautentici o autentici, per l'approccio comunicativo, per gli esercizi contestualizzati e non frasette singole, isolate.

Quando pensiamo al termine *Fare grammatica in classe* esistono due approcci fondamentali: una **modalità esplicita e deduttiva** che consiste nel presentare e far studiare le regole formali, applicandole poi in una serie di esercizi/attività, un processo imitativo di regolarità pre-analizzate, e una **modalità implicita ed induttiva** che favorisce la formazione di ipotesi e percorsi di scoperta delle regolarità della lingua e il loro aggiustamento progressivo da parte dell'allievo, di natura costruttivista. Quando si parla della modalità deduttiva si parte dalla regola, per arrivare all'applicazione di quella stessa regola, si parte dalla regola per arrivare ai testi, dal generale al particolare. L'uso di un approccio di tipo deduttivo nell'insegnamento della grammatica è caratterizzato da una descrizione esplicita e il più possibile completa delle strutture e del funzionamento di una lingua e dall'uso di un manuale di riferimento in cui i contenuti della disciplina sono presentati e organizzati in modo sistematico. Il docente espone e spiega una regola e invita poi gli studenti a ritrovarla negli esempi presentati. Le esercitazioni proposte hanno, quindi, come scopo l'applicazione della regola e non la sua scoperta.

Nella modalità induttiva abbiamo il percorso opposto, si parte dal particolare per arrivare al generale, dal testo alla norma-regola. Si realizza un percorso di scoperta che parte da un problema, un interrogativo linguistico, per mezzo della formulazione di ipotesi e la verifica delle stesse per giungere alla definizione della regola. L'uso del metodo induttivo per stimolare negli studenti la riflessione e l'apprendimento linguistico mira a condurre l'allievo all'individuazione di regolarità nel funzionamento di una lingua attraverso l'osservazione e il confronto di "documenti" linguistici (scritti o orali), appositamente "costruiti" o tratti dalla realtà quotidiana, prima che la norma stessa venga esplicitamente enunciata. Quindi bisogna coinvolgere gli alunni nella costruzione delle conoscenze mettendo in gioco le capacità di base, ossia

l’osservazione, la classificazione, il confronto, l’ordinamento, l’inclusione, la categorizzazione, ecc. Questi due approcci si possono abbinare utilizzando l’esplicitazione deduttiva come punto di partenza e spunto per ulteriori considerazioni ed ipotesi.

Lo Duca (2008:23) afferma: “Uno dei punti irrinunciabili della moderna glottodidattica nell’impostare un percorso didattico di una L2 è quello di non partire dalle forme, dalla grammatica[..] ma piuttosto dalle funzioni, il che potrebbe essere riassunto in “diamo degli strumenti linguistici per fare qualcosa”. (La visione funzionalista ed interazionista degli approcci comunicativi all’insegnamento di L2 determinava dunque la convinzione che solo l’interazione e la partecipazione attiva conducono “in modo naturale” all’apprendimento linguistico.)

Prat Zagrebelsky e Maria Teresa (1985: 63-101) ci presentano come deve essere la riflessione sulla lingua in un approccio comunicativo: a) deve contenere informazioni aggiornate e adeguate alla realtà dei fatti linguistici; b) deve essere condotta in modo chiaro e adeguato alle capacità di comprensione degli studenti; c) deve presentare regole “acquisibili” da parte degli studenti; d) arricchirle e rinforzarle ciclicamente; e) deve concentrarsi su aspetti rilevanti per gli obiettivi linguistici in corso; f) deve comprendere attività di consapevolezza sociolinguistica e discorsiva; g) può utilmente includere dei riferimenti contrastivi; h) può avvenire in diversi momenti dell’unità didattica; i) può essere accompagnata e rinforzata da esercizi su punti linguistici specifici; l) è utile e formativa nel momento della correzione degli errori; m) deve avere un ruolo contenuto rispetto alla pratica.

IL MANUALE "SPAZIO ITALIA 3" LIVELLO B1

Per poter fare una buona analisi del manuale in questione ci siamo serviti della scheda di analisi dei manuali didattici L2 proposta da Velasques, Faone e Nuzzo (2017:65).

Il manuale "Spazio Italia 3" rappresenta un nuovo corso di italiano per stranieri della casa editrice torinese Loescher curato da Mimma Flavia Diaco e Maria Gloria Tommasini, uscito nel 2018. È finalizzato all'apprendimento della lingua italiana sia come L2 sia come LS. Il corso è rivolto a stranieri adulti e giovani adulti, anche di madrelingua tipologicamente distante dall'italiano. Ha un'impostazione finalizzata allo sviluppo della competenza comunicativa per agire in contesti diversi: la lingua parlata è al centro dello studio, ma non vengono trascurate le abilità di comprensione e di produzione scritta. Il manuale è dotato di semplici tabelle riepilogative che aiutano lo studente a capire le regole grammaticali. È possibile consultare il corso anche in formato digitale con la possibilità di avere un libro interattivo per ogni studente. In più ci sono 100 esercizi interattivi extra per ogni livello, un glossario, narrative graduate e dei video autentici per un esempio reale della lingua d'uso. Si tratta di un approccio pragmatico, facile e incoraggiante per comunicare da subito e imparare divertendosi.

Il corso è strutturato in 4 livelli/volumi corrispettivi ai 4 livelli A1, A2, B1 e B2.

Ogni livello propone:

– un manuale e due test redatti sui modelli degli enti certificatori che permettono agli studenti di prendere consapevolezza del loro apprendimento linguistico, posti dopo le unità 4 e 8,
– un eserciziario che corrisponde all’impostazione del manuale e costituisce un ampliamento rispetto al manuale, e propone ulteriori attività di comprensione e produzione scritta e orale, nuovi esercizi/attività grammaticali e lessicali. Il fatto curioso è che ogni unità presenta:
– un portfolio con il quale gli studenti possono documentare i propri progressi;
– un glossario in ordine alfabetico situato alla fine dell’eserciziario che presenta il lessico di ciascuna unità con la traduzione in lingua inglese;
– le tracce audio del corso e video autentici con relative attività on-line rintracciabili sul sito della casa editrice;
– il CD per l’insegnante con le tracce audio del manuale;
– il DVD ROM e il Libro LIM e un’ampia offerta di materiali extra per sviluppare ulteriormente le abilità di comprensione e produzione scritta e orale;
– la guida per l’insegnante costituita da un’introduzione all’opera, da un’accurata descrizione di ciascuna attività e dalle relative chiavi.

Il manuale in questione “Spazio Italia 3” corrispondente al livello B1 in base ai descrittori del QCER. È pensato per apprendenti di livello intermedio, si pone l’obiettivo di raggiungere il grado di comunicazione funzionale alla comprensione dei messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari e alla produzione di testi semplici e coerenti. Il testo è strutturato in 8 unità didattiche. Ciascuna unità didattica è suddivisa in tre sezioni:

- **Vivere la lingua** - introduzione all’unità ed esercizi di tipo comunicativo proposti attraverso diversi input: immagini e dialoghi, brevi documenti, brevi tabelle grammaticali da completare. In ogni unità si trova una selezione di situazioni comunicative, ognuna delle quali costituisce il fulcro di una fase di lavoro specifica, contrassegnata da una lettera (A, B, C). Al centro di ogni ripartizione si colloca un testo, la risorsa linguistica principale, che costituisce lo spunto per una riflessione sulle funzioni comunicative e sulle strutture della lingua. I compiti per lo studente vanno da un minore a un maggiore grado di creatività; si inizia con esercizi/attività più strutturali (tipo pattern drills) e si prosegue con attività più libere, fino al momento creativo di *Progettiamolo insieme*, che costituisce la conclusione di questa sezione;

- **Sapere la lingua -** riporta l'attenzione su pronuncia, grafia, un momento di riflessione sulla corretta intonazione dell'input linguistico proposto e su alcuni particolari aspetti attinenti la grafia e la discriminazione consonantica. Seguono le tabelle grammaticali, le funzioni comunicative e il lessico, in modo da offrire una sistematizzazione schematica degli input presentati. La sezione si conclude con le attività per lo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione scritte e orali, sempre incentrate attorno a testi autentici.
- **Civiltà -** presenta alcuni aspetti della cultura italiana attraverso brevi testi che stimolano una riflessione interculturale, un video con le attività a esso correlate da fruire collegandosi al sito della casa editrice Loescher.

La scansione di ogni unità didattica imita un determinato modello operativo, in base al quale sono modulati e disposti i materiali e i contenuti linguistici selezionati. L'iter che viene seguito muove sempre da un avvicinamento visivo e lessicale all'argomento dell'unità e si concretizza in un attività di abbinamento/matching, il presupposto di domande-stimolo utili ad accrescere la motivazione degli apprendenti, introducendoli al focus tematico. In questo modo inizia la sezione **Vivere la lingua**, gli obiettivi dell'apprendimento, esplicitati e indicizzati si trovano nell'intestazione della pagina iniziale dell'unità, gli obiettivi vengono affidati a ogni fase del lavoro. Possiamo dire che esistono certe costanti che riguardano questa fase dell'unità (o questo step-termine utilizzato dagli autori) quali il ricorso alle immagini che servono come supporto a un dato linguistico, la preferenza dell'input orale e un lavoro sul testo articolato in differenti tipologie di attività che servono ad analizzare a fondo le risorse. Il materiale linguistico presentato viene sistematizzato e ulteriormente proposto per delle analisi nella sezione successiva, ossia **Sapere la lingua**, in cui si riflette sulla corretta pronuncia e grafia. Il bagaglio del materiale appreso, sia di strutture metalinguistiche, sia lessicali, viene consolidato nelle attività di comprensione e produzione scritta e orale. Nella sezione **Civiltà** si fa un confronto interculturale. Il video offre la possibilità per ulteriori riflessioni culturali e permette una totale immersione nella realtà italiana.

Come abbiamo già accennato prima, il volume 3 del suddetto manuale corrisponde al livello B1 del QCER. "Il Quadro Comune Europeo di Riferimento (Consiglio d'Europa 2002) si propone di fornire "[…] una base comune per l'elaborazione di sillabi linguistici, di linee guida per costruire curricula, esami, libri di testo in Europa. [Per fare questo] descrive in modo onnicomprensivo ciò che gli apprendenti devono imparare a fare per poter usare la

lingua per comunicare, quali conoscenze e abilità devono sviluppare per essere capaci di agirla effettivamente. La descrizione riguarda anche il contesto culturale nel quale la lingua è inserita. Il Framework definisce i livelli di competenza che permettono di misurare il progresso dell’apprendente nei vari stadi dell’apprendimento e in prospettiva permanente.” (Consiglio d’Europa 2001:1).

La scala globale elaborata dal Consiglio d’Europa nel 2002 definisce i livelli comuni di riferimento e stabilisce un apprendente di livello intermedio B1:

> È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente a scuola. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.

Vediamo quali sono le competenze linguistiche previste dal QCER per il livello in questione:

- Repertorio linguistico generale - Dispone di un repertorio linguistico sufficiente per descrivere situazioni non prevedibili, spiegare con ragionevole precisione i punti salienti di un concetto o di un problema ed esprimere pensieri su argomenti astratti o di cultura, quali la musica, il film. Dispone di strumenti linguistici e di lessico sufficiente per esprimersi, con qualche esitazione e parafrasi, su argomenti quali la famiglia, gli hobby, la scuola, i viaggi e l’attualità, ma i limiti lessicali la/lo portano a ripetere ed avere a volte anche qualche difficoltà di formulazione.

- La correttezza grammaticale - Comunica con ragionevole correttezza in contesti familiari; la padronanza grammaticale è generalmente buona anche se si nota l’influenza della lingua madre. Nonostante tutti gli errori, ciò che cerca di esprimere è chiaro. Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d’uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.

- Padronanza fonologica - La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l’accento straniero e vi possono occasionalmente essere errori.

- La padronanza ortografica - È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi. Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre.[11]

Siccome la lista delle strutture grammaticali stabilite dai descrittori del QCER è molto lunga, abbiamo deciso di presentare soltanto gli elementi facenti parte della lista e inclusi nel manuale oggetto della nostra ricerca:

Descrittori QCER LIVELLO B1

STRUTTURE GRAMMATICALI

Il nome

- Formazione del plurale dei nomi a suffisso –ISTA e –A, es. *giornalista-giornalisti / giornaliste, programma-programmi*
- Plurale dei nomi sovrabbondanti, es. *il braccio-i bracci/le braccia, il lenzuolo-i lenzuoli/le lenzuola*
- Nomi alterati diminutivi a suffisso –INO e –ETTO, es. *mercatino, cenetta,* nomi alterati accrescitivi a suffisso –ONE e – ONA, es. *valigiona*

I pronomi

- Ripresa e approfondimento per le 6 persone dei pronomi personali atoni complemento diretto e indiretto
- Altri usi della particella pronominale *ne*, es. *Ne ho bisogno; ne ho voglia; che ne pensi? Che ne dite?*
- Forme accoppiate di pronomi atoni, es. *Me lo presti? Glielo porto adesso*.
- Forma accoppiata della particella pronominale *ci* con pronomi atoni diretti e verbo avere, es. *Ce l'ho*.

[11] Da Consiglio d'Europa, Modern Language Division, 2002, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, trad.it. Sull'originale inglese da F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia

- Posizione enclitica dei pronomi atoni con infinito, es. *Vado a trovarlo* e con imperativo, es. *Ascoltami!*
- Posizione proclitica e enclitica del pronome atono con verbi servili, es. *Non lo posso fare; non posso farlo*.
- Pronome relativo invariabile *cui* preceduto da preposizione, es. *Questo è il motivo per cui sono in Italia; è la ragazza con cui esco spesso*.
- Pronome *si* nella costruzione impersonale, es. *Si mangia bene*.

Gli aggettivi

- comparativi e superlativi organici, es. *maggiore, minore, migliore, peggiore, ottimo*
- Uso degli avverbi meglio/peggio, es. *È meglio mangiare un po’ di tutto.*

Gli articoli

- Presenza dell’ articolo determinativo con i nomi geografici:
  - dei monti, es. *Le Alpi*
  - dei fiumi, es. *Il Tevere*
  - dei laghi, es. *Il lago Maggiore*
  - di isole grandi, es. *La Sicilia*
  - di continenti, es. *L’Europa*
  - di regioni, es. *L’Umbria*
- Omissione dell’articolo con *senza* e *con* (valore modale), es. *con attenzione, con amore, senza interesse, senza problemi*

I verbi

- La coniugazione attiva (6 persone) dei verbi regolari e irregolari dei seguenti modi e tempi:
- ripresa del passato prossimo con uso dei verbi che sono:

a) intransitivi e inaccusativi, es. *Ho corso per molte ore; sono corso a casa*;

b) transitivi e inaccusativi, es. *Il professore ha iniziato il corso di arte; il corso è iniziato ieri*;

- indicativo trapassato prossimo;
- valore modale dell'indicativo futuro semplice, es. *Saranno le otto*;
- indicativo futuro anteriore con valore temporale, indicando un evento anteriore ad un altro, es. *Dopo che mi sarò laureato viaggerò molto*;
- uso del futuro anteriore con valore modale, indicando una supposizione relativa ad un'azione passata, es. *Sarà partito verso le nove*;
- indicativo imperfetto esteso a verbi regolari e irregolari:

  a) per descrivere periodi della vita;

  b) per descrivere azioni abituali;

  c) per attenuazione del valore iussivo di una richiesta, es. *Volevo due etti di prosciutto*;

  d) per esprimere un'azione incompiuta, es. *Mentre guidavo la macchina all'improvviso si è fermata.*

- condizionale tempo presente per esprimere:

  a) un'eventualità, es. *Potremmo andare al cinema*;

  b) un desidero, es. *Mi piacerebbe essere italiano*;

  c) per rendere il valore attenuativo nel formulare una richiesta, es. *Potresti aprire la finestra?*

  d) per dare dei consigli con uso del modale dovere, es. *Dovresti mangiare di più; o* con uso del modale potere, es. *Potresti camminare per andare al lavoro*.

- ripresa dell'imperativo seconda persona singolare e plurale con (costruzione affermativa e negativa) per:

  a) dare consigli
  b) ordini

- forma impersonale e passivante con l’uso della particella *si*, es. *Si mangia bene e si spende poco; si mangiano i frutti di mare e si beve un buon vino*;

- forma impersonale con i verbi modali (potere, dovere), es. *Si può capire bene; si deve studiare molto*;

- uso del congiuntivo tempo presente (o dell’indicativo in contesti informali) in subordinate oggettive e soggettive esplicite per l’espressione di:

  a) opinioni
  b) speranze
  c) sentimenti
  d) con alcune espressioni impersonali (pare, sembra), es. *Penso che sia un film interessante; sono contento che tu sia qui; spero che tu venga; mi sembra che sia felice; mi pare che stia bene*.

Gli avverbi (e le locuzioni avverbiali)

- Di modo: avverbi in *–mente,* es. *direttamente, facilmente, generalmente, attentamente* o locuzioni avverbiali, es. *in genere*

Come si evince dalla lista ci sono parecchi elementi inclusi nel programma del manuale omessi nella lista dei descrittori QCER o viceversa. Partendo dalla categoria dei NOMI, tutti gli elementi previsti dalla sopramenzionata lista dei descrittori QCER sono inclusi nel manuale. Tuttavia è da mettere in evidenza due aspetti che li differenziano: la prima sta nel fatto che il manuale non si limita alla sola categoria dei *nomi sovrabbondanti*, ma ricopre anche i nomi *invariabili, difettivi e indipendenti*. Sempre nella categoria dei nomi, i descrittori QCER presentano parzialmente i *nomi alterati*, solo i suffissi per formare i *diminutivi e gli accrescitivi*, mentre il manuale ne fa una panoramica completa. La categoria dei PRONOMI – Il manuale omette l’utilizzo dei pronomi nei tempi composti, sia pronomi personali atoni complemento diretto e indiretto, sia i pronomi doppi. Il manuale presenta l’intero gruppo dei verbi pronominali *farcela, sentirsela, andarsene, starsene e avercela,* mentre la lista dei descrittori QCER si limita solo al verbo *avercelo*. Per quanto riguarda l’uso partitivo della particella pronominale *ne* e l’uso della particella pronominale *ci* con i verbi pronominali *volerci, metterci, sentirci, vederci*, previsti dai descrittori QCER, questi non sono inclusi nel sillabo del manuale. Al contrario il manuale introduce i pronomi *ciò e quello*,

omessi nella lista descrittori QCER. Quanto agli AGGETTIVI, il paragone è completamente assente. Si fa solo accenno alle forme organiche *meglio e peggio*. Comunque, si dedica maggior spazio alla *posizione degli aggettivi* - non incluso nella lista descrittori QCER. Sono poi omesse le categorie degli *aggettivi indefiniti, aggettivi numerali ordinali*. Stando agli ARTICOLI il manuale non segue alla lettera tutte le situazioni previste dai descrittori QCER: manca l'uso degli articoli con espressioni di tempo, con le piccole isole, l'uso dell'articolo partitivo, ecc. Per quanto riguarda la categoria dei VERBI e dei tempi e modi verbali, possiamo sostenere che si tratti della categoria maggiormente elaborata. Il manuale comprende il ripasso del passato prossimo dei verbi regolari e irregolari e si sofferma pochissimo sui tr/intr. Consideriamo che sia fondamentale dedicare maggior tempo alla spiegazione e alla messa in pratica di questi argomenti, visto che il passato prossimo è il primo tempo composto che si apprende e in più le regole sono applicabili a tutti gli altri tempi composti. La lista dei descrittori QCER non prevede esplicitamente il paragone tra l'uso *del passato prossimo vs imperfetto*, ma essendo due tempi verbali inclusi nel programma risulta più che ovvio coprire anche quella parte. Il manuale oltre al condizionale semplice presenta anche *il condizionale composto*, omesso nella lista descrittori QCER. Un fatto per cui siamo rimasti perplessi è la motivazione dell'autore di far precedere il condizionale al futuro. Per quanto riguardo il congiuntivo e il suo uso, viene omesso l'uso del congiuntivo con valore esortativo a p.3 e sg. "Vada diritto, ma non giri a destra." al posto dell'imperativo. Il Congiuntivo passato è completamente omesso, così come l'uso del presente indicativo e del futuro per esprimere il periodo ipotetico della realtà. Il manuale non arriva in effetti a descrivere il periodo ipotetico. Lo stesso vale per il modo infinito, completamente assente nel manuale. Le PREPOSIZIONI sono la categoria grammaticale meno analizzata: delle 8 unità didattiche solo in una si fa accenno ad un paio di preposizioni, ma si tratta di una spiegazione scarsa. Essendo una categoria grammaticale che richiede molto tempo per essere appresa/acquisita, bisognerebbe aggiungere un maggior numero di testi e attività per praticarle. Nonostante i descrittori QCER prevedano una panoramica degli avverbi, il manuale si sofferma solo sugli avverbi in –mente. Non vengono menzionati gli altri tipi di avverbi. I descrittori QCER presentano una lista dettagliata relativa alla frase semplice, nonché alla frase complessa; purtroppo gli elementi sintattici di solito non si trovano nei manuali di lingua. Osserviamo poi che in questo manuale a malapena si fa cenno ad alcune delle congiunzioni coordinative, ma ci si sofferma solo a livello di riconoscimento, e l'analisi

non viene approfondita. Condividiamo appieno il punto di vista degli autori, anche se ci troviamo a un livello intermedio, si tratta di linguaggio metalinguistico specifico, un po’ complesso che richiede certe preconoscenze. Basta essere capaci di distinguere una frase semplice da una complessa e riuscire ad individuare le congiunzioni di maggior frequenza.

A differenza di questa parte che gli autori hanno deciso di escludere dal manuale, vale la pena menzionare l’introduzione delle interiezioni e delle esclamazioni nel manuale, una vera rarità. Il fatto che ci sorprende è la presenza della fonetica, quasi mai presente nei manuali di apprendimento linguistico. Nell’unità 1 vengono presentati il troncamento e l’elisione. La fonologia è oggetto di maggiore attenzione ai livelli iniziali, ma la presentazione di fenomeni fonologici continua fino ai livelli avanzati di apprendimento. La pronuncia e la grafia sono concetti cui si dedica sufficiente spazio: sono argomenti presenti in ciascuna unità, non soltanto sotto forma di ascolto e ripetizione/imitazione di certi suoni o parole, ma con un approccio un po’ diverso. Si presta maggior attenzione alla percezione, alla discriminazione, alla pronuncia e alla scrittura corretta, e certo anche alla riflessione sulla lingua. Per la prima volta viene incluso anche il valore distintivo delle vocali *è, è, ò, ó*, alla discriminazione di alcuni monosillabi che hanno un doppio valore grammaticale es: *da, dà, e, è, la, là* ecc. Per la prima volta un manuale presenta la punteggiatura e le suddette regole.

Ciò che merita di essere evidenziato è il fatto che sin dalla prima unità didattica si introducono e si utilizzano i termini della metalinguistica, categorie variabili, invariabili, e i nomi di tutte le altre parti del discorso. L’alunno sin dalla prima unità è costretto ad adottarli.

Il manuale ha una veste grafica accattivante, fa un uso sempre contestualizzato della lingua che prevede un forte coinvolgimento del discente nel processo di individuaare, sottolineare, elaborare e codificare dei meccanismi grammaticali. Colpisce l’ampia proposta di attività originali da svolgere singolarmente, ma non di rado anche in coppia o in gruppo, volte a stimolare la riflessione metalinguistica. Il manuale presenta gli elementi metalinguistici in tabelle per metà vuote che illustrano le principali modalità di formazione e funzionamento di una struttura di cui è richiesta l’utilizzazione in tecniche didattiche di completamento, riempimento, abbinamento, incastro, trasformazione e manipolazione. Nella maggior parte dei casi dopo un testo, dialogo dato come input seguono delle attività di pratica induttiva per esempio un riempimento o un completamento di una tabella, esercizi di riconoscimento come scelta multipla, caccia all’errore per proseguire alla scoperta della

regole, formazione delle ipotesi e la verifica delle stesse e della regola. In alcune unità didattiche le attività di riconoscimento vengono sostituite dall'attività di ascolto, con tecnica di ascolto mirato/selettivo e ascolto in forma di dettato destinato al completamento di un certo testo o di una frase. Le tabelle riassuntive poste al termine di ciascun unità didattica sono fondamentali per la verifica dell'esattezza delle ipotesi avanzata dal discente. L'apprendente è chiamato costantemente a lavorare per estrapolare termini e manipolare testi che lo porteranno alla formulazione delle regole grammaticali.

Oltre al libro dello studente anche l'eserciziario è stato sottoposto alla nostra analisi. Ciò che ci interessava era la tipologia delle tecniche didattiche utilizzate. Abbiamo creato la lista delle tecniche adoperate in base alla loro frequenza, cominciando dalle tecniche maggiormente presenti: riempimento, abbinamento, scelta multipla, individuazione (sottolineare un elemeno), caccia all'errore, manipolazione, riordino, inclusione, incastro, griglie, ascolto selettivo e role-play. Vediamo quindi l'analisi quantitativa del predetto eserciziario:

tecnica didattica	n.di attività presenti nell'eserciziario
Riempimento	27
Caccia all'errore	12
Scelta multipla	11
Abbinamento	7
Individuazione	5
Manipolazione	5
Completamento	4
Incastro	4
Riordino	3
Esercizi strutturali (pattern drills)	2
Griglia	2
Inclusione	2
Ripetizione	1
Role-play	1
Ascolto selettivo	1
Domande	1

In cosa si differenzia il manuale dal programma scolastico adottato in Macedonia:

- il manuale non presenta l'uso degli articoli con i cognomi e con i titoli di rango o professioni;

- l’omissione degli articoli con gli indefiniti (qualche giorno, alcuni amici) o con i dimostrativi,
- degli aggettivi indefiniti (qualche, alcuni, certo, ciascuno, ogni ecc.),
- del pronome relativo che,
- della preposizione+cui, articolo determinativo (il/la/i/le) + cui per esprimere possesso,
- l’introduzione del passato continuo: stare + gerundio e
- la costruzione perifrastica: stare per+infinito.

Conclusione:

L’indagine panoramica svolta sulle modalità con cui si realizza lo sviluppo della competenza metalinguistica nei manuali di italiano L2 ne riconferma il suo ruolo di personaggio principale, senza essere la protagonista nell’insegnamento. Il manuale preso in esame propone percorsi di riflessione sulla lingua in larga parte adeguati al momento in cui soffermarsi sulle forme linguistiche, al tipo di attività tramite cui lo studente è guidato alla scoperta del funzionamento e del valore delle strutture e alle modalità di presentazione dei fatti linguistici, attività comunque volte a evitare il ricorso a modelli di descrizione grammaticale complessi e a ridurre al minimo l’apparato terminologico necessario per l’esplicitazione. Concludiamo il nostro studio con una citazione di Claudie Matthiae che condividiamo pienamente “Il manuale ideale non esiste, si sa”. (Matthiae, 2012:350)

BIBLIOGRAFIA

Adorno, C., 2009, *Grammatica e acquisizione dell’italiano L2*, In *Italiano Lingua Due,* n.1, 1-15

Arcuri,A., 2012, *Il Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti (PEFIL) come strumento di insegnamento/apprendimento, in Italiano LinguaDue,* n. 2.,328-335

Balboni, P., *Nozionario di glottodidattica* , Itals in https://www.itals.it/nozion/noziof.htm

Balboni, P., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra edizioni

Ciliberti, A., 2015, *La grammatica: modelli d’insegnamento*, Roma, Carocci

Ciliberti, A., 2013, *La nozione di grammatica e l’insegnamento di L2*, in *Italiano Lingua Due*, n.1 1-14

Colombo, A., 1982, *La riflessione grammaticale: riflessioni di un conservatore*, in *LEND, Quale grammatica?,* Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 12-70

Consiglio d'Europa, Modern Languages Division 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione*, trad. it. sull'originale inglese di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia

Dubois, J. Et alii, 1993, *Dizionario di linguistica*, Bologna, Zanichelli

Lo Duca, M.G., 2008, *Esperimenti grammaticali*, Roma, Carocci

Matthiae, C., 2012, *La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study*, in *Italiano Lingua Due*, n.1, 343-351

Pallotti, G., 2009, *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?,* in *Progetto PON Educazione Linguistica e Letteraria in un-Ottica Plurilingue*

Schmidt, R., 1990, *The role of consciousness in second language learning*, in *Applied Linguistics* n.11, 129-158

Serena, E., 2018, *Modelli di descrizione grammaticale nei manuali di italiano per apprendenti di madrelingua tedesca*, in *Italica Wratislaviensia*, 9, 247-269

Tommasini, M.G., Diaco, M.F.,2019, *Spazio Italia 3*, livello B1, Torino, Loescher Editore

Tomlin, R.S., Villa, V., 1994, *Attention in cognitive science and second language acquisition*, in *Studies in Second Language Acquisition* n.16, 183-203

Troncarelli, D., 2016, *La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento L2*, in *Italiano a stranieri*, n.20,8-14

Vedovelli, M., 1990, *Competenza metalinguistica e formazione del sistema temporale dell'italiano L2*, in Bernini, G., Ramat, G., in *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano, 177-198

Velasquez, D.C., Faone, S., Nuzzo, E.,2017, *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*, in *Italiano Lingua Due*, n.2, 1-74

Zagrabelsky, P., Teresa, M., 1985, *Grammatica e lingua straniera*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia