

How to reference this article

Kaliska, M. & Kostecka-Szewc, A. (2018). La grammatica all'età adolescente. Soluzioni didattiche applicate in una nuova serie di manuali *Va bene!*. *Italica Wratislaviensia*, 9(2), 119–141.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2018.09.19>

Marta Kaliska
Uniwersytet Warszawski

Aleksandra Kostecka-Szewc
SWPS Uniwersytet Humanistycznospoleczny

LA GRAMMATICA ALL'ETÀ ADOLESCENTE. SOLUZIONI DIDATTICHE APPLICATE IN UNA NUOVA SERIE DI MANUALI *VA BENE!*

GRAMMAR AT THE ADOLESCENT AGE: TEACHING ACTIVITIES APPLIED IN THE *VA BENE!* COURSE BOOK

Abstract: The present paper aims at presenting the practical applications of the action-oriented approach to teaching Italian grammar featured in *Va bene!*, a new handbook series intended for Polish learners between the ages of 13 and 16. According to the CEFR, such an approach treats language learners as “social agents” who accomplish tasks (which are not exclusively language-related) in a given set of circumstances and within a particular field of action. This definition mainly places the teaching/learning process into the social context: learners use the second language in order to achieve given communicative goals. According to pedagogical research findings, two essential factors influence the effectiveness of the learning process: an interactive environment and personal engagement, which allow learners to better elaborate on language data. The teaching tasks proposed in the series *Va bene!* attempt both to comply with the action-oriented approach and to fulfil young learners' needs.

Keywords: Italian grammar, action-oriented approach, adolescent age, teaching activities, cognitive development

1. INTRODUZIONE E ANNOTAZIONI TEORICHE

Michele Prandi nell'introduzione al suo libro presuppone che:

[...] se la grammatica è una confederazione di strutture rigide e di opzioni lasciate alla scelta del parlante, di mezzi di espressione di un sistema di concetti indipendenti ma anche di strumenti di creazione di concetti nuovi, è chiaro che il suo studio non può essere condotto con criteri uniformi ma richiede abilità cognitive differenziate e mirate. (2006, p. xvii)

Da questa citazione risultano due concetti fondamentali: il primo concerne la struttura della lingua che congiunge tratti differenziati tra di loro, da quelli rigidi, sistematici a quelli opzionali dipendenti dalle scelte individuali dei parlanti; il secondo, invece, correlato strettamente con il primo, si riferisce alle modalità dello studio della grammatica che a sua volta non deve svolgersi secondo i criteri troppo rigorosi, bensì richiede un approccio flessibile ed eterogeneo che coinvolga varie abilità cognitive e mirate degli apprendenti. I contenuti grammaticali risultano abbastanza difficili da trasmettere, si associano con le regole, le strutture rigide o con le tabelle di coniugazione da memorizzare, ossia con un apprendimento noioso, poco piacevole. La domanda che si pone a questo punto è come proporre le strutture grammaticali per stimolare diverse abilità degli studenti, e come rendere tale insegnamento interessante e attraente.

Balboni (2012), seguendo il pensiero di Otto Jespersen e della sua *inventional grammar* (1962), evidenzia la necessità di introdurre “le regole” in modo che gli apprendenti le scoprano autonomamente. “Scoprire, trovare, inventare rappresentano un piacere primario; dare forma, sistematizzare le proprie scoperte, collocarle in uno schema che permetta di appropriarsene [...], sono processi che rappresentano una forma di piacere ancora più sofisticato” (p. 197). Balboni mette a confronto il piacere che può risultare dall'acquisizione linguistica basata sulla scoperta e sull'*inventire*: lo studente, guidato dall'insegnante, cerca, trova e costruisce il proprio sistema, interiorizzandolo al ritmo conforme alle sue abilità cognitive, con il dispiacere dell'approccio formalistico alla

grammatica fondato sulla somministrazione delle regole accompagnata dall'esecuzione di esercizi spesso di natura behavioristica.

L'intento di creare attività didattiche focalizzate sullo sviluppo delle conoscenze e abilità grammaticali degli apprendenti, nel modo più attraente possibile, costituiva uno degli obiettivi primari delle autrici della serie dei manuali *Va bene!* (Kaliska & Kostecka-Szewc, 2015, 2016, 2017). Il concetto di piacere che risultava dalla ricerca e dalla scoperta autonoma di regole è servito come fondamento per l'ideazione di ogni unità didattica. Le autrici dei manuali hanno cercato sia di sollecitare gli apprendenti allo studio attraverso attività stimolanti, collocate nel campo d'interesse personale degli adolescenti, che di attenersi al programma dell'insegnamento delle lingue straniere stabilito da parte del Ministero della Pubblica Istruzione in Polonia.

Nel presente intervento verranno presentate le attività didattiche volte all'insegnamento della grammatica progettate secondo lo schema di un'unità di apprendimento basata sul modello matetico dell'unità acquisizionale (Balboni, 2012, p. 161). Il loro contenuto linguistico e la metodologia didattica da un lato restano conformi al concetto di “piacere di scoprire da soli”, dall'altro seguono le linee guida dell'approccio mirato all'azione indicato nel QCER (Consiglio d'Europa, 2002). Tutte le attività sono state proposte nella serie dei manuali *Va bene!* pubblicati successivamente in Polonia nel 2015, 2016 e 2017.

1.1. Il manuale *Va bene!*

La nuova serie dei manuali *Va bene!* è stata creata appositamente per gli apprendenti di madre lingua polacca. Si compone di tre parti, di cui ciascuna di tre volumi: il libro dello studente, il quaderno degli esercizi e la guida metodologica dell'insegnante. I contenuti tematici sono stati contestualizzati nell'ambito degli interessi degli apprendenti all'età adolescente tra i 13 e i 16 anni¹, essendo vicini alla loro vita quotidiana a scuola e a casa. In tutti e tre i volumi le unità didattiche costituiscono

¹ Inizialmente i manuali sono stati previsti per gli apprendenti delle scuole medie in Polonia, comunque in seguito alla riforma ministeriale del 2016 (Gazz. Uff. del

delle vere puntate, raccontando le vicende di un ragazzo polacco dal nome Tomek i cui genitori si sono trasferiti a Perugia per motivi di lavoro. Nel primo volume Tomek arriva in Italia, la sua conoscenza dell'italiano risulta abbastanza limitata, lo studia quasi dall'inizio per poter comunicare con i nuovi amici provenienti da diverse parti del mondo i quali comunicano proprio in italiano. In questo percorso viene aiutato soprattutto dal suo migliore amico Gianni, un ragazzo di Perugia e da Leonardo, un personaggio di fantascienza, ossia un cervello il cui compito è spiegare le strutture grammaticali più difficili o gli argomenti più complessi. Ogni unità didattica si compone delle seguenti sezioni: *Avanti!* – serve per introdurre il nuovo contenuto tematico correlato con i temi già realizzati; *Comunichiamo* – dedicata alla presentazione del nuovo tema e delle nuove strutture contestualizzate in una data situazione comunicativa; *Graaa...mmatica* – focalizzata sugli argomenti grammaticali esibiti sempre nello stesso contesto situazionale del tema dell'unità; *Giochiamo con la lingua!* – sezione in cui, attraverso vari giochi, si cerca di consolidare le conoscenze e le abilità introdotte prima; *Pronunciamo bene* – attività puntate sulla corretta pronuncia e sugli accenti; *So già... czyli co już potrafię!* – un sommario di argomenti lessicali, grammaticali e strutture comunicative apparse in un'unità; *Fai una piccola prova!* – comprende attività ed esercizi di autovalutazione. Nel secondo e nel terzo volume la sezione *Pronunciamo bene* è stata sostituita dalla *Lingua in azione* in cui si presentano gli esempi di lingua autentica adoperata in contesti comunicativi più specializzati, comunque sempre vicini al tema principale dell'unità.

Ciascuna unità didattica è prevista per 5, 6 ore di lavoro in classe. Nel quaderno degli esercizi e nella guida metodologica sono state proposte altre soluzioni didattiche, come progetti, giochi da tavolo, indovinelli e schede con i disegni che costituiscono il supporto strategico dell'insegnante mirato a incentivare la motivazione degli apprendenti.

1.2. Come imparano gli adolescenti?

Sono curiosi e motivati o svogliati e riluttanti? Secondo Ewa Lewicka-Mroczek e altri studiosi gli adolescenti costituiscono un gruppo apparentemente più predisposto ad ottenere risultati educativi migliori rispetto ad altre fasce d'età (2011, p. 141).

Seguendo la terminologia di Piaget, gli adolescenti più o meno tra i 12 e i 16 anni hanno già raggiunto la fase delle operazioni formali (*stage of formal operations*). Sono dunque in grado di pensare in modo critico, analitico e astratto, sanno ipotizzare, verificare, selezionare i contenuti, riassumere, ecc. Grazie alla conoscenza completa delle regole che vigono nel sistema della loro lingua madre, sono capaci anche di spiegare alcuni fenomeni e hanno consapevolezza del funzionamento del sistema linguistico in generale. In poche parole, hanno la capacità di ragionare al livello linguistico, riuscendo a riflettere sul contenuto studiato.

Pertanto, a confronto dei bambini gli adolescenti hanno già gli strumenti linguistici sviluppati, invece rispetto agli adulti hanno meno obblighi, più tempo per lo studio e sono più aperti alle sfide educative, alle innovazioni e alle scoperte in generale (*ibidem*).

A prescindere dal lato positivo, quell'età risulta però difficile da affrontare, sia dal punto di vista biologico che quello psicologico. Per quanto riguarda la sfera emozionale, gli adolescenti sono un gruppo abbastanza problematico da guidare. La mancanza di autostima, l'atteggiamento critico nei confronti degli altri e verso la scuola, l'ipersensibilità, la pressione dei coetanei, il bisogno di essere notati – sono gli atteggiamenti visibili anche nella realtà scolastica. Spesso i loro problemi si manifestano con la paura di esprimersi davanti a tutta la classe o con la contestazione dei modelli di insegnamento. Ciò che gli piace veramente è la realizzazione di progetti autonomi, il lavoro in gruppi di coetanei, nonché l'affermazione del proprio punto di vista in dibattiti e discussioni.

La sfida per gli insegnanti consiste nel creare delle condizioni grazie a cui sarà possibile sfruttare il potenziale degli adolescenti, permettendo loro nello stesso tempo di decidere e di diventare responsabili del pro-

prio processo di apprendimento, nonché mostrare loro che lo studio può effettivamente diventare piacevole.

1.3. La scelta dell'approccio didattico

L'approccio applicato nella serie dei manuali *Va bene!* è quello orientato all'azione, raccomandato dagli autori del QCER. La nozione di approccio viene qui compresa in senso largo come una specie di filosofia di fondo che sottostà alla metodologia applicata nell'insegnamento di una lingua seconda o straniera (Richards & Rodgers, 1986, p. 15; Balboni, 2012, p. 6). Il documento europeo non predilige nessun metodo didattico preciso, ma pone una particolare attenzione sull'aspetto sociale e funzionale della lingua, mettendo in rilievo il contesto situazionale e le finalità comunicative che implicano le scelte linguistiche dei parlanti. Gli apprendenti sono ritenuti "attori sociali", ossia "membri di una società che hanno compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione" (Consiglio d'Europa, 2002, p. 11). Pertanto, tutte le attività linguistiche svolte dagli individui assumono il pieno significato in un determinato contesto situazionale. Nell'ottica del *Quadro* le attività didattiche sono viste come compiti realizzati dagli individui che ricorrono alle proprie competenze per raggiungere un obiettivo. La stessa nozione di compito viene definita in modo abbastanza generico, lasciando spazio interpretativo nella sua applicazione didattica. Nel glossario del QCER il compito si qualifica come: "azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere. Questa definizione può comprendere un'ampia gamma di azioni [...]" (p. 12).

Pare necessario a questo punto sottolineare il ricorso degli autori del Documento al concetto di compito comunicativo la cui realizzazione presuppone l'assunzione di dati ruoli sociali da parte degli apprendenti i quali: "comprendono, negoziano ed esprimono significati per raggiungere uno scopo comunicativo" (Consiglio d'Europa, 2002, p. 192; citato in Zorzi, 2006, p. 198). I compiti basati sulle situazioni probabili della vita quotidiana vengono designati come quelli di realtà. Il loro obiettivo

è soprattutto quello di rispondere ai bisogni comunicativi degli individui al di fuori della classe di lingua. La dimensione interattiva dell'insegnamento/apprendimento linguistico svolge una funzione essenziale nello sviluppo della competenza comunicativa in senso olistico (Balboni, 2012, p. 40). L'interazione sociale costituisce, quindi, un ambiente ideale per stimolare il potenziamento cognitivo di un individuo (Lightbown & Spada, 2006, p. 47).

È opportuno anche collegare l'aspetto sociale dell'approccio orientato verso l'azione all'ipotesi dell'interazione di Long (1983) il quale, come Krashen (1982), accentua l'importanza dell'input comprensibile, focalizzandosi comunque sul meccanismo della sua introduzione mediante l'interazione modificata che facilita la sua comprensione e acquisizione. Non è soltanto un meccanismo di semplificazione linguistica, ma una situazione di collaborazione tra gli apprendenti nell'ambiente della mutua comprensione.

L'orientamento didattico di stampo azionistico trae le sue basi anche dalla pedagogia attivistica di Dewey "learning by doing" che segue la regola "dimmi, mostrami, fammi fare" (Balboni, 2012, p. 164). Un apprendimento effettivo richiede soprattutto il coinvolgimento da parte dell'apprendente, il suo sforzo, nonché l'atteggiamento attivo e impegnato. Praphu (1987) definisce tale condizione come 'mind engagement', precisando che essa sottostà ad ogni tipo di azione mirata ai fini acquisizionali.

L'ultima questione che va toccata in questo capitolo concerne le modalità dell'implementazione dell'approccio azionistico nel contesto della classe di lingua. Il QCER e molti studiosi dell'ambito della glottodidattica ammettono che l'approccio azionistico come filosofia di fondo si trasforma nella metodologia d'insegnamento basata sui compiti 'task based learning' (Janowska, 2011, p. 80; Spinelli & Parizzi, 2010; Zorzi, 2006). In ottica azionistica il compito stesso viene visto come un collegamento tra l'ambiente di classe e quello di vita reale in forma di un "prodotto" finale specifico per un dato contesto sociale (Piccardo *et al.*, 2011, p. 39).

In questa prospettiva sono stati predisposti i compiti nei manuali *Va bene!*, osservando i principali punti teorici dell'approccio orienta-

to all'azione come: la contestualizzazione dei contenuti nelle situazioni comunicative reali; il coinvolgimento degli apprendenti stimolato dal piacere di scoprire le regole; l'interazione con altri studenti o con l'insegnante; e infine l'autovalutazione degli apprendenti come momento di riflessione sulle abilità e conoscenze acquisite.

1.4. La grammatica nell'insegnamento della seconda lingua

Nei due secoli precedenti la grammatica di frequente rappresentava l'unico strumento per insegnare una lingua straniera. Le regole dovevano essere imparate a memoria e gli esercizi eseguiti quasi automaticamente (Cieśla, 1974).

Ancora oggi la grammatica costituisce un elemento di base nell'insegnamento delle lingue. Talvolta, seguendo i principi del metodo formalistico le regole vengono presentate ed esercitate in maniera deduttiva oppure tramite le traduzioni. Le autrici del libro *Insegnare e imparare la grammatica*, che fa parte della collana dedicata alla formazione degli insegnanti, definiscono questo atteggiamento come "grammaticalismo" che secondo loro consiste "nell'impartire agli allievi massicce dosi di regole grammaticali per poi assegnare loro interminabili esercizi scritti a casa" (Andorno & Ribotta, 2000, p. 15).

Purtroppo, tale approccio non si correla con il concetto di piacere, soprattutto nell'insegnamento ai giovani. Cominciando dalla motivazione che in questo caso può essere totalmente perduta a causa della monotonia della procedura didattica. L'interiorizzazione del materiale linguistico impartito in questa maniera non sempre porta a risultati soddisfacenti: gli apprendenti mostrano problemi con l'applicazione delle regole nella comunicazione vera e propria, spesso avendo paura di parlare in lingua straniera o mostrando l'avversione per il suo studio.

Ciò nonostante, pare evidente che in un modo o l'altro la grammatica va appresa, poiché la mancata conoscenza delle sue regole può impedire il processo di comunicazione efficace, creando delle incomprensioni tra i parlanti. Hanna Komorowska sottolinea anche il fattore estetico: l'uso delle forme sgarbate in alcuni contesti può essere considerato poco elegante, per non dire sgarbato (Komorowska, 2005, p. 164).

Con l'avvento dell'approccio comunicativo che accentua l'importanza della dimensione funzionale della lingua, spesso a scapito di una riflessione esplicita e strutturata sui meccanismi di funzionamento della lingua, si tenta di sviluppare le competenze d'uso della grammatica (Luise, 2011, pp. 3–5). La competenza comunicativa consiste nel passaggio dalla competenza d'uso alla competenza sull'uso: è questo quindi il campo della riflessione linguistica, che non è più la memorizzazione e l'applicazione passiva di regole, ma un processo attivo di analisi della lingua alla ricerca di regolarità e modelli, che comunque deve entrare nei curricula di italiano LS, anche ai livelli elementari e soprattutto quando si insegna ai bambini o ai giovani (ivi, p. 3). La grammatica deve essere intesa come “insegnamento ed esercizio esplicito delle regolarità di una lingua al fine del suo apprendimento” (Andorno & Ribotta, 2000). La conoscenza di un sistema grammaticale risulta in questo caso un passo in avanti nell'esercitazione e nel perfezionamento della competenza comunicativa.

In un'ottica simile, il concetto di grammatica viene presentato nel QCER che lo spiega dandone due definizioni. La prima vede la grammatica come un insieme di regole che gestisce l'unione di elementi che hanno significati stabiliti, ovvero le frasi. La seconda invece riguarda la capacità di capire ed esprimere i significati tramite la lettura e la creazione di espressioni e frasi strutturate in modo adeguato, cioè la cosiddetta competenza grammaticale. Il QCER offre delle indicazioni (parametri e categorie) che i sillabi delle lingue concrete dovrebbero contenere (prendendo in considerazione la morfologia, la sintassi, ecc. di una data lingua), non come in caso del lessico di cui si espongono gli esempi concreti dei temi da sviluppare.

1.5. La metodologia dell'insegnamento della grammatica

L'insegnamento della grammatica non deve essere per forza noioso e monotono. Anche una semplice ripetizione degli schemi può diventare più interessante se basata su attività motivanti e piacevoli (Balboni, 2012). Con un po' di sforzo si possono creare delle attività che stimolino i discenti allo studio della grammatica. Per raggiungere tali obiettivi,

come suggerisce Hanna Komorowska, bisogna rispondere alle seguenti domande:

1. Quale struttura grammaticale si intende insegnare (fare riferimento al programma, al manuale oppure alle esigenze degli studenti)?
2. Quali aspetti di una data struttura grammaticale si intendono insegnare?
3. Quali forme si intendono insegnare?
4. In quale contesto situazionale presentare una data struttura?
5. Come presentare una data struttura (dialogo, ‘role-play’, drammatizzazione)?
6. Quali strumenti servono per presentarla (fotografie, giochi, filmati, immagini, ecc.)?
7. Quale lessico gli studenti devono già conoscere per poter capire una data struttura grammaticale (Komorowska, 2005, pp. 165–6)?

E l’ultima domanda, che si può aggiungere al presente elenco, è in quale modo strutturare un’unità d’insegnamento della grammatica per renderla un’unità acquisizionale conforme ai presupposti dell’approccio orientato all’azione e al concetto di piacere?

1.6. Unità di apprendimento

In questo intervento si prescinde dalla netta divisione proposta da Krashen (1982) tra l’apprendimento e l’acquisizione, benché tale divisione paia utile (Balboni, 2012, p. 162). Si presuppone che i due concetti restino strettamente correlati, visto che una fase di apprendimento, ossia un atteggiamento consapevole verso l’input deve risultare in una certa dimensione nell’acquisizione a livello inconscio. Secondo Ciliberti “ogni acquisizione è, almeno parzialmente, consapevole e finalizzata, così come ogni apprendimento è, almeno parzialmente, inconsapevole” (Ciliberti, 1994, p. 12).

Inoltre, in quanto alla progettazione dei manuali e dei materiali didattici, il termine apprendimento pare più adeguato, visto che si tratta qui del contesto educativo formale. Non di rado, gli apprendenti possono approfittare delle opportunità di contatto con la lingua soltanto durante le lezioni in classe.

Come è stato già accennato nel capitolo precedente, il contenuto tematico di ogni unità didattica del manuale *Va bene!* costituisce una serie di puntate con il protagonista Tomek e con i suoi amici di Perugia. Tutte le strutture comunicative e quelle grammaticali vengono contestualizzate all'interno del tema principale senza che vi spuntino degli argomenti laterali. Alle autrici è parso particolarmente importante costruire un manuale che raccontasse una storia attraente per gli studenti adolescenti al fine di coinvolgerli nella vita di Tomek, accrescendo il livello di motivazione per lo studio dell'italiano.

L'ordine delle sezioni in ciascuna delle unità corrisponde al modello del ciclo di acquisizione, definito come "ciclo matetico" (Titone, 1997, p. 31) che consiste nella successione ordinata delle fasi di apprendimento/acquisizione. Come presumono gli studiosi dell'ambito della psicologia e della psicodidattica, tali fasi rispecchiano il processo cognitivo che realmente avviene nella mente dell'apprendente il quale parte da una visione globale dell'input proposto e attraverso analisi e ripresa cognitiva giunge alla sua stabilizzazione. L'incentivo che dà inizio a questo processo è sempre la motivazione dipendente da diversi fattori interni o esterni all'apprendente (ivi, 1997, p. 33).

Il modello matetico dell'unità di acquisizione/apprendimento viene particolarmente elaborato dalla psicologia della Gestalt per cui la prima fase di apprendimento consiste nella percezione globale (la fase di globalità) dell'input linguistico seguita dalle fasi successive di analisi, sintesi e riflessione (Balboni, 2012, p. 162).

In ogni unità didattica del manuale *Va bene!* si cerca di mantenere l'ordine di tale unità, partendo dalla presentazione globale delle strutture, attraverso l'analisi, e giungendo alla sintesi e al rinforzo inteso come riutilizzo delle strutture acquisite.

2. SOLUZIONI DIDATTICHE APPLICATE NEI MANUALI *VA BENE!*

Il punto essenziale della progettazione dello studio della grammatica sta nella buona e creativa preparazione di attività didattiche. La loro varietà può aiutare gli apprendenti a superare l'abisso tra gli esercizi

di grammatica di stampo behavioristico o formalistico e l'applicazione delle regole in circostanze di vita reale.

Dunque, al fine di adempiere ai principi dell'approccio azionistico, le attività introdotte nei manuali *Va bene!* sono sempre state ambientate nelle situazioni quotidiane degli adolescenti; in più gli apprendenti – visti come attori sociali – sono spesso invitati ad eseguire i compiti interattivi in coppia o in piccoli gruppi che consistono nella reinterpretazione delle situazioni introdotte o nel loro trasferimento nella propria vita reale. La composizione e la struttura dei compiti richiede (da parte loro) anche un atteggiamento coinvolto ed interattivo che già secondo Prabhu, e successivamente altri studiosi, costituisce una condizione necessaria per un apprendimento efficace (Prabhu, 1987; Zorzi, 2006; Janowska, 2011). La possibilità di agire con la lingua, di interagire con altri apprendenti può risultare in uno stato emotivo soddisfacente conforme al concetto di piacere.

2.1. Contestualizzazione tematica

Nei manuali della serie *Va bene!* le strutture grammaticali vengono presentate e analizzate sempre all'interno del tema della lezione nell'apposita sezione: *Graaa...mmatica*. La contestualizzazione aiuta a capire meglio le nuove strutture e mantiene sempre elevato il livello della motivazione, e per di più si evita il caos lessicale e quello tematico. Gli obiettivi didattici da raggiungere vengono indicati all'inizio di ogni unità nella sezione *Avanti!* dove si mettono in rilievo soprattutto le strutture comunicative, attraverso le quali si introducono le strutture grammaticali. Grazie a tale procedimento gli apprendenti scoprono le regole da soli, seguendo i principi dell'approccio induttivo.

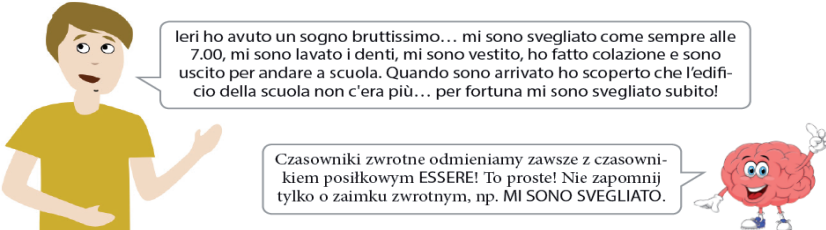
Molto utile risulta anche il personaggio di fantascienza – Leonardo, riportato nella FIGURA 1, il quale spiega i fenomeni difficili in modo semplice e divertente, e per rendere la loro comprensione più facile comunica con Tomek in polacco.

FIGURA 1: Verbi riflessivi. *Va bene! 2* (p. 17)

13 Ricordi il sogno di Robert? Trova nel testo i verbi riflessivi e spiega come si coniugano al passato prossimo. Pamiętaj sen Roberta? Znajdź w jego wypowiedzi czasowniki zwrotne i powiedz, jak się je odmienia w czasie przeszłym passato prossimo.

ieri ho avuto un sogno bruttissimo... mi sono svegliato come sempre alle 7.00, mi sono lavato i denti, mi sono vestito, ho fatto colazione e sono uscito per andare a scuola. Quando sono arrivato ho scoperto che l'edificio della scuola non c'era più... per fortuna mi sono svegliato subito!

Czasowniki zwrotne odmieniamy zawsze z czasownikiem posiłkowym ESSERE! To proste! Nie zapomnij tylko o zaimku zwrotnym, np. MI SONO SVEGLIATO.



Nella FIGURA 1, nell'attività 13 che riguarda la coniugazione dei verbi riflessivi al passato prossimo, il testo proposto è stato ripreso dalla sezione *Comunichiamo!* dove Robert descrive il proprio sogno. Dunque, la focalizzazione degli aspetti grammaticali avviene nello stesso contesto tematico e lessicale. Grazie a tale ridondanza, gli apprendenti non analizzano soltanto la grammatica, ma ripetono anche le strutture comunicative e le parole introdotte nell'unità. Lo stesso meccanismo viene utilizzato anche nell'attività 7 presentata nella FIGURA 2. Le frasi sono state tratte dal dialogo principale proposto nella rubrica precedente, però questa volta gli apprendenti si concentrano sul significato trasmesso dai tempi passati, dovendo sottolineare l'azione che è accaduta prima.

FIGURA 2: Concordanza dei tempi al passato. *Va bene! 2* (p. 36)

7 Leggi le seguenti frasi e indica in ogni frase l'azione che è accaduta per prima.

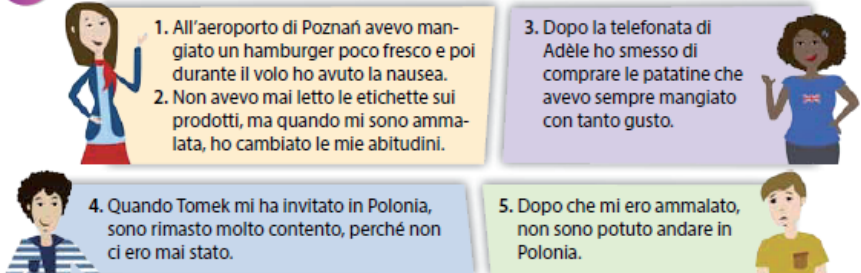
1. All'aeroporto di Poznań avevo mangiato un hamburger poco fresco e poi durante il volo ho avuto la nausea.

2. Non avevo mai letto le etichette sui prodotti, ma quando mi sono ammalato, ho cambiato le mie abitudini.

3. Dopo la telefonata di Adèle ho smesso di comprare le patatine che avevo sempre mangiato con tanto gusto.

4. Quando Tomek mi ha invitato in Polonia, sono rimasto molto contento, perché non ci ero mai stato.

5. Dopo che mi ero ammalato, non sono potuto andare in Polonia.



2.2. Coinvolgimento

Secondo Praphu (1987) il ‘mind engagement’ si riferisce al coinvolgimento dell’apprendente, manifestato nel suo sforzo mentale impiegato per realizzare un compito. È una condizione necessaria nell’apprendimento di una lingua seconda o straniera, che ovviamente non esclude una dimensione inconscia dell’acquisizione. Gli adolescenti rappresentano un gruppo abbastanza difficile da motivare allo studio di qualsiasi materia. Per loro risulta fondamentale il gruppo di coetanei all’interno del quale desiderano esibirsi come persone interessanti, indipendenti o un po’ diffidenti verso il mondo adulto. Il loro coinvolgimento mentale può essere sollecitato da una tematica attraente per questa fascia d’età, dalle attività più stimolanti rispetto ai tipici esercizi di grammatica e anche dal lavoro in gruppi dove possono collaborare, parlare, ossia scatenare la loro energia.

Pertanto, le attività grammaticali proposte nei manuali *Va bene!* si basano su temi e su testi quanto più possibili autentici che corrispondono al tema dell’unità basato sulla vita reale. È un fattore particolarmente importante per gli apprendenti a quest’età, i quali avendo la possibilità di seguire le avventure dei protagonisti, i loro problemi, si lasciano più facilmente coinvolgere nello studio di lingua. I protagonisti del manuale fanno gite, vanno al cinema, in discoteca o a mangiare una pizza. Vivono i problemi tipici degli adolescenti, come ad esempio le incomprensioni con i genitori, le prime delusioni, le storie d’amore o emozioni più o meno difficili da gestire.

L’attività didattica presentata nella FIGURA 3 promuove uno stile di vita sano, i comportamenti pro-ecologici e gli atteggiamenti sociali appropriati. I giovani studenti polacchi da una parte osservano la vita dei protagonisti del manuale, dall’altra riflettono su ciò che fanno da soli per tutelare l’ambiente, impegnandosi nella realizzazione dei compiti riguardanti i problemi contemporanei del nostro mondo.

FIGURA 3: Il concetto del futuro. *Va bene!* 3 (p. 27)

12 → Abbinare le frasi alle immagini adeguate. Poi esprimi il futuro in uno dei modi presentati sopra mettendo i verbi alla prima persona e scrivi le frasi nel quaderno.



SALVIAMO LA NOSTRA TERRA!





Da domani:

1. fare la raccolta differenziata
2. risparmiare l'elettricità
3. usare il trasporto pubblico
4. non lasciare scorrere l'acqua inutilmente
5. mangiare frutta e verdura
6. coltivare un orto
7. usare la bicicletta
8. non buttare i rifiuti per terra

Nella FIGURA 4, gli apprendenti lavorano sulle frasi riportate dalle parti dialogiche del fumetto della sezione *Comunichiamo!*. Il loro compito consiste nel collegare le strutture grammaticali appena introdotte ai loro significati espressi in un modo comprensibile per loro. In tale attività i giovani studenti vengono aiutati dal contesto situazionale e dalle vignette del fumetto. L'immagine correlata al testo del dialogo e alla registrazione favorisce la memorizzazione mediante l'impegno di due sensi: la vista e l'udito, perciò il coinvolgimento risulta maggiore.

FIGURA 4: Strutture *sto uscendo, sto per uscire. Va bene!* 3 (p. 16)

10 → **Leggi le seguenti frasi e indica il loro significato.**

 <p>1. Mamma, ma noi stiamo per uscire.</p>	 <p>2. Io sto aspettando questi famosi cornetti da due ore.</p>		
 <p>3. Ci state aspettando da molto?</p>	 <p>4. In quel momento stavo per impazzire...</p>		
<p>A. Quasi quasi diventavo pazza.</p>	<p>B. Tra un momento usciamo.</p>	<p>C. Siete qui da molto tempo?</p>	<p>D. Sono due ore che aspetto questi cornetti.</p>

2.3. Interazione


Quasi tutti gli esercizi proposti nella serie *Va bene!* sono stati impostati in modo che si stimoli l'interazione sia tra gli studenti che tra loro e l'insegnante. Tale aspetto risulta cruciale per la specificità della sfera emotiva degli adolescenti. Alcuni di loro sono molto timidi e non riescono ad esprimersi in pubblico, mentre il lavoro in gruppo o in coppia offre loro più sicurezza. Gli altri invece rivelano il loro potenziale didattico, aiutando i compagni più deboli.

Al fine di facilitare la realizzazione dei compiti interattivi, le istruzioni sono state formulate nella maniera più precisa possibile. Nel primo volume esse vengono proposte tutte in polacco, invece nelle prime tre unità del secondo volume vengono spiegate in tutte e due le lingue, cioè in polacco e in italiano. A partire dalla quarta unità, quando gli studenti sono già capaci di capire quello che devono fare, le istruzioni sono scritte in italiano. Nell'introduzione al secondo volume si propongono alcune attività dedicate alla comprensione delle istruzioni, affinché gli apprendenti non abbiano dubbi su come devono lavorare in caso di compiti interattivi che richiedono più impegno e attenzione da parte loro.

Va rilevato che le attività interattive vengono maggiormente distribuite nelle sezioni come *Comunichiamo!*, *Giochiamo con la lingua* o *Lingua in azione*. Esse non mancano, comunque, anche nella parte grammaticale nella quale, secondo i presupposti teorici dell'approccio orientato all'azione, si collocano le strutture in un contesto sociale e interattivo con una messa in rilievo dell'aspetto funzionale della lingua.

Nella FIGURA 5, nell'attività 12, gli apprendenti studiano i pronomi combinati e le loro forme. In questo caso sono chiesti di creare brevi dialoghi, domanda – risposta, abbinando un nome della tabella alla frase contenente una struttura pronominale. La difficoltà qui non consiste soltanto nell'abbinamento, bensì nella scelta della persona giusta e nella formulazione della domanda. Il compito va eseguito in coppia per renderlo più accessibile: due persone lavorano meglio e più velocemente rispetto ad una, aiutandosi a vicenda.

FIGURA 5: I pronomi combinati. *Va bene!* 3 (p. 97)

12  **In coppia formulate le domande corrispondenti alle seguenti risposte. Usate le parole proposte nella tabella. Scrivete le domande nel quaderno.**

20 euro - l'uso dei pronomi - le brioche al cioccolato - la festa di compleanno - il manuale di italiano

<p>1. Me lo porta domani.</p> <p>2. Glieli restituisco appena i miei mi danno la paghetta.</p>	<p>3. Ve le offro io!</p> <p>4. Ce l'ha spiegato molto bene.</p> <p>5. Gliela organizziamo tutti insieme.</p>
--	---

Nell'attività successiva riportata nella FIGURA 6, un apprendente sceglie un problema della lista numero 1 e pone la domanda, usando il condizionale, l'altro apprendente invece deve trovare un consiglio appropriato nella seconda lista e dare una risposta logica, ovviamente nella forma verbale adeguata al contesto.

FIGURA 6: Condizionale semplice. *Va bene!* 3 (p. 47)

11 Scegli un problema della lista numero uno (Problemi) e chiedi un consiglio al tuo compagno o alla tua compagna di banco che invece può scegliere tra i consigli della lista numero due (Consigli) oppure inventarne altri. Poi scambiate i ruoli, seguendo il modello.

Modello:

- Senti, non so che cosa fare... / Ho un problema... / Vorrei chiederti un consiglio... / Mi potresti consigliare?
- Io al posto tuo... / Perché non... / Secondo me dovresti...

LA LISTA 1 – Problemi	LA LISTA 2 – Consigli
<ol style="list-style-type: none"> 1. avere fame 2. essere stanco 3. non avere soldi 4. avere mal di testa 5. avere pochi amici 6. avere la macchina rotta 7. non sapere come arrivare alla stazione 8. volere comprare dei pantaloni nuovi 9. avere mal di denti 10. non essere preparato per un esame 	<ol style="list-style-type: none"> A. essere più socievole B. chiedere informazioni a un passante C. mettersi a studiare D. fare una vacanza E. mangiare un panino F. chiedere un prestito in banca G. andare in un negozio di abbigliamento H. andare dal dentista I. andare dal meccanico J. prendere un antidolorifico


2.4. Autovalutazione

Alla fine di ogni unità gli apprendenti possono approfittare di due rubriche che sintetizzano i concetti e le strutture grammaticali più importanti introdotti nell'unità. La rubrica *Fai una piccola prova!* insieme a quella precedente *So già...* servono per riassumere tutti i contenuti di una data unità didattica. Gli apprendenti vi possono trovare le tabelle colorate con le forme dei verbi o dei pronomi che li aiutano a memorizzare meglio il materiale, a ripeterlo o cercare velocemente le informazioni necessarie. Per facilitare lo studio alla fine di ogni volume sono state inserite le tavole della coniugazione dei verbi regolari e irregolari nei tempi e modi presentati in tutto il manuale.

L'ultima rubrica, *Fai una piccola prova!* è dedicata all'autovalutazione vera e propria. Gli apprendenti vi svolgono autonomamente le attività che hanno come obiettivo la verifica delle loro conoscenze finali. È una specie di test in una forma piacevole che serve ad esaminare i punti deboli e quelli forti degli apprendenti per far riflettere loro ancora una volta sulla lingua e per incentivarli allo studio. Ovviamente, il manuale è corredato delle 'chiavi' che sono state inserite nelle corrispettive guide didattiche (Kaliska & KostECKA-Szewc, 2015, 2016).

Nelle FIGURE 7 e 8 si presentano i compiti di autovalutazione delle forme verbali, il primo concerne l'uso del futuro semplice, mentre il secondo l'imperativo. Entrambi sono stati inseriti nel contesto tematico dell'unità, per di più il compito 25 presenta un aspetto ludico, poiché un semplice esercizio di grammatica è stato preparato in forma di decalogo del "signor eco". Invece, il compito successivo ha un carattere interattivo, le forme dei verbi sono state contestualizzate in brevi dialoghi al fine di evidenziare il loro uso funzionale nella vita reale.

FIGURA 7: Rubrica *Fai una piccola prova! Va bene! 3* (p. 32)

**25**

Completa il decalogo con le forme del futuro semplice.

Il decalogo del SIGNOR ECO che ogni giorno:

1. (ridurre) ? il numero dei rifiuti
2. (riciclare) ? i rifiuti
3. (mettere) ? i rifiuti nei contenitori giusti
4. (evitare) ? gli sprechi
5. (mangiare) ? sano (frutta / verdura)
6. (andare) ? al lavoro a piedi
7. (risparmiare) ? le risorse naturali e l'energia elettrica
8. (usare) ? la bicicletta invece dell'auto
9. (essere) ? un buon esempio per gli altri





FIGURA 8: Rubrica *Fai una piccola prova! Va bene! 3* (p. 92)

24 ➔ Completa i mini-dialoghi, scegliendo i verbi dalla tabella e volgendoli all'imperativo. Attenzione, nella tabella si trova un verbo che non corrisponde a nessun dialogo. Crea un mini-dialogo con questo verbo.


preoccuparsi • svegliarsi • entrare • dare • comprare • chiudere

1




- Tomek, se vieni a casa mia, **?** un pacchetto di patatine, perché non abbiamo niente da mangiare!
- Va bene. Prendo anche una bottiglia di Coca-Cola.

2




- Adèle, tu sei sempre stata una brava studentessa. Adesso i tuoi voti in scienze sono un po' peggiori di quelli dell'anno scorso. Che è successo?
- Professoressa, non **?** ! Ultimamente ho avuto molte cose da fare, ma Le prometto di migliorarli.

3




- Ragazzi, **?** la porta per favore, stiamo per cominciare la lezione.
- Subito, professoressa!

4



- Buongiorno, signora. Mi **?** due biglietti ridotti per il film delle 18.
- Ecco i biglietti. Sono 12 euro.

5



- Ragazzi, dobbiamo muoverci. Il film sta per cominciare!
- Sì, **?** subito! Chi non è arrivato in tempo, non vede il film.

3. CONCLUSIONI

L'insegnamento della grammatica, soprattutto agli adolescenti, costituisce un compito abbastanza complesso. Lo studio delle norme grammaticali è considerato il più arduo e spesso può risultare troppo monotono e spiacevole in questa fascia d'età.

Nel presente intervento sono stati presentati gli esempi di attività grammaticali, tratti dalla serie dei manuali *Va bene!* che cercano di adempiere alle nuove tendenze nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere, seguendo soprattutto i principi dell'approccio orientato all'azione che sembra adeguatamente rispondere ai bisogni psicofisici degli apprendenti di età adolescente e ai loro interessi. I testi utilizzati si basano sulla lingua vera, realmente usata da parte dei parlanti nativi il che rende l'apprendimento più attraente. La presentazione delle strutture grammaticali è sempre contestualizzata all'interno del tema della lezione, come si è potuto osservare nelle FIGURE 1 e 2.

Inoltre, i contenuti proposti mirano al coinvolgimento degli studenti, richiedendo da loro una maggiore attenzione e concentrazione, il che

resta conforme alle linee guida dell'approccio azionistico volto ad una maggiore attivazione delle risorse degli apprendenti. A seconda dei suoi principali presupposti le persone che apprendono una lingua sono viste da una parte come "attori sociali", dall'altra come veri protagonisti del processo di insegnamento. Il loro coinvolgimento, ossia il loro agire costituisce una condizione necessaria per poter acquisire l'input proposto. Gli esempi di tale procedimento sono stati presentati nelle FIGURE 3 e 4.

Per di più, nelle attività presentate nei manuali si cerca di stimolare la creatività degli adolescenti attraverso l'interazione tra di loro e le istruzioni formulate in modo chiaro e conciso. Gli apprendenti sono invitati a ideare dei brevi dialoghi in base ad uno schema preciso (FIGURA 6) oppure soltanto alcune parti dialogiche come le domande (FIGURA 5).

Talvolta gli aspetti grammaticali più complessi si spiegano anche in polacco al fine di renderli comprensibili e più accessibili, di frequente con la figura di Leonardo il cui compito consiste proprio nell'aiutare gli apprendenti a comprendere meglio le sfumature della grammatica italiana, come accade nella FIGURA 1.

Concludendo, la serie dei manuali *Va bene!* dedicata agli apprendenti di madrelingua polacca può costituire una proposta interessante a quelli che intendono studiare e insegnare la lingua italiana, e ovviamente la sua grammatica, in modo efficace, ma innanzitutto piacevole in modo che i giovani apprendenti si sentano appropriatamente stimolati allo studio della lingua italiana.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, C. & Ribotta, P. (2000). *Insegnare e imparare la grammatica*. Torino: Paravia Scriptorium.
- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Cieśla, M. (1974). *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia – Oxford.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luise, M.C. (2011). *Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo. Insegnare la grammatica. Laboratorio ITALS*. Venezia: Dipartimento di Scienze del linguaggio Università Ca' Foscari.
- Janowska, I. (2011). *Podjęście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Jespersen, O. (1962). *Selected writings of Otto Jespersen*. London: George Allen & Unwin.
- Kaliska, M. & Kostecka-Szewc, A. (2015, 2016, 2017). *Va bene! 1,2,3*. Poznań: Nowela.
- Kaliska, M. & Kostecka-Szewc, A. (2015, 2016). *Przewodnik metodyczny*. Poznań: Nowela.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Lewicka-Mroczek, E. (2011). Proces uczenia się uczniów w gimnazjum. In H. Komorowska (ed.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (pp. 140–159). Warszawa: Łośgraf.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4/2, 126–141.
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. & Pamula, M. (2011). *Pathways through Assessing, Learning and Teaching in the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_08_29_ECEP_EN.pdf.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Prandi, M. (2006). *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. Torino: UTET Università.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinelli, B. & Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.

Titone, R. (1997). *Orientamenti attuali nella glottodidattica della lingua italiana*. Frascati (Rm): Edizioni Linguistic Club.

Zorzi, D. (2006). Il compito nel «Quadro Comune Europeo». In M. Mezzadri (ed.), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue* (pp. 193–205). Torino: UTET Università.

Riassunto: Il presente intervento si propone di presentare le modalità dell'applicazione dell'approccio orientato all'azione nell'insegnamento della grammatica sull'esempio della nuova serie dei manuali *Va bene!* ideati appositamente per apprendenti polacchi di età tra i 13 e i 16 anni. Secondo il QCER le persone che apprendono una lingua sono 'attori sociali' che devono eseguire certi compiti (di tipo non solo linguistico) in date circostanze e all'interno di uno specifico campo d'azione. Dunque, il documento colloca l'insegnamento/l'apprendimento di lingue nell'ambito sociale: gli apprendenti utilizzano la lingua per raggiungere determinati obiettivi comunicativi. Inoltre, secondo le ultime ricerche di stampo pedagogico, due fattori influiscono sull'efficacia dell'apprendimento: la necessità di interagire e il coinvolgimento emotivo dell'apprendente che permette una profonda elaborazione dei dati. Le attività didattiche proposte nel manuale mirano da una parte all'osservazione dei presupposti teorici dell'approccio azionistico, dall'altra alla soddisfazione dei bisogni dei giovani apprendenti.

Parole chiave: grammatica italiana, approccio orientato all'azione, età adolescente, attività didattiche, sviluppo cognitivo