

PAOLO NITTI  
(UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'INSUBRIA)  
ORCID: 0000-0003-1263-7482

## IL LINGUAGGIO SPECIALISTICO DELLA GRAMMATICA NEI MANUALI DI ITALIANO L2. TERMINOLOGIA E IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE

### THE SPECIALIZED LANGUAGE OF GRAMMAR IN L2 ITALIAN TEXTBOOKS: TERMINOLOGY AND IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHING

**ABSTRACT:**

Il presente studio analizza le modalità di presentazione della grammatica in venticinque manuali di italiano L2/LS pubblicati dal 2019, con particolare attenzione alla terminologia grammaticale, alla presentazione delle regole e alla coerenza del lessico specialistico. Un'attenzione specifica è rivolta al ruolo di tali elementi nello sviluppo della competenza metalinguistica degli apprendenti, uno dei fattori chiave nell'acquisizione di una seconda lingua, che consente di monitorare le strutture linguistiche e affinare le strategie di apprendimento. L'analisi mette in luce una significativa eterogeneità nell'uso della terminologia nei manuali, come riflesso di differenti scelte editoriali e metodologiche che possono incidere sulla comprensione degli apprendenti. Lo studio è stato articolato attorno a tre dimensioni: l'ampiezza della terminologia grammaticale, la chiarezza delle definizioni e l'organizzazione dei contenuti grammaticali.

**PAROLE CHIAVE:** grammatica, linguistica educativa, didattica delle lingue, italiano L2/LS, competenza metalinguistica

**ABSTRACT:**

This study analyzes how grammar is presented in twenty-five Italian L2/LS textbooks published since 2019, focusing on grammatical terminology, rule presentation, and consistency of specialist vocabulary. Particular attention is given to the role of these elements in fostering learners' metalinguistic awareness, one of the key factors in second-language acquisition, enabling learners to monitor linguistic structures and refine learning strategies. The analysis highlights significant heterogeneity in terminology use in



Copyright © 2026. The Author. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are properly cited. The license allows for commercial use. If you remix, adapt, or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

textbooks, reflecting differing editorial and methodological approaches that may affect learners' understanding. It was structured around three dimensions: the range of grammatical terminology, the clarity of definitions, and the organization of grammatical content.

KEYWORDS: grammar, educational linguistics, language teaching, Italian as a Second/Foreign Language, metalinguistic competence

## L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA

La grammatica rappresenta un ambito di indagine estremamente articolato, in quanto, al di là della sua accezione più diffusa, che la riduce a un insieme codificato di regole linguistiche, configura un sistema di modelli interpretativi e descrittivi dei fenomeni linguistici (Jamrozik 2016). Il concetto di grammatica può essere analizzato secondo diverse prospettive: può designare, per effetto di un trasferimento metonimico, l'opera manualistica che raccoglie e illustra le norme della lingua; può indicare l'insieme delle regole implicite che consentono la formazione degli enunciati in una determinata lingua; oppure, può assumere la valenza di un quadro teorico specifico, ovvero di una prospettiva privilegiata adottata dagli studiosi per l'analisi e la descrizione del sistema linguistico.

L'insegnamento della grammatica, per quanto concerne la didattica dell'italiano, come afferma Lo Duca (2013), è sotto accusa da più di cinquant'anni, a partire dalle considerazioni di Simone e Cardona (1971). Più nello specifico, le critiche riguardano il modo in cui si insegna la grammatica in classe, l'inaffidabilità scientifica di molti contenuti proposti nella manualistica e la pertinenza degli obiettivi di insegnamento rispetto alla più ampia programmazione (Nitti 2017). A questo proposito, si ricorda come "i primi a cadere sotto i colpi della critica furono i contenuti grammaticali in senso stretto, le distinzioni e le definizioni adottate, le classificazioni proposte, le scelte e le colpevoli omissioni" (Lo Duca 2013: 155).

Tali contenuti, generalmente riassunti nella tripartizione costituita da analisi grammaticale, analisi logica e analisi del periodo, rientrano nella più ampia accezione di grammatica tradizionale. In effetti, Berretta definisce la grammatica tradizionale come un

coacervo di concetti, nozioni, tecniche d'analisi, accumulatisi nel corso della storia della nostra cultura, a partire da una base dovuta ai filosofi greci d'età classica e ai grammatici alessandrini, via via attraverso le aggiunte e le sistematizzazioni attuate dai romani [...] dai giansenisti di Port-Royal e dagli illuministi dell'Encyclopédie. Il tutto, con l'aggiunta di regole varie scoperte od inventate ad hoc dai grammatici italiani a scopo specificamente pedagogico (Berretta 1977: 12–13).

Inoltre, Lo Duca ha affermato più di vent'anni fa che il modello è irrecuperabile per via dell'identificazione delle categorie attraverso criteri non coerenti (formale,

distribuzionale, nozionale-semantico, funzionale, ecc.) e a causa dell'universalità presunta di alcune regole, che invece, variano notevolmente da un sistema linguistico a un altro, rendendo spesso, arduo il confronto (es. genere, numero, aspetto, negazione, ecc.). La proliferazione di categorie di analisi (es. complementi, tipi di aggettivo e di pronomi) è causata proprio dall'esasperazione del criterio nozionale-semantico (Simone, Cardona 1971: 376). Altri fattori critici della trattazione grammaticale riguardano il parallelismo costante con la lingua latina, tipologicamente diversa, e l'assenza di considerazione per il lessico, rendendo di fatto "le basi teoriche della grammatica tradizionali [...] estremamente fragili, e ancor più deboli [...] le sovrastrutture ideate dai grammatici per spiegare le peculiarità dell'italiano" (Berretta 1977: 16). La grammatica, perdipiù, in Italia tende a essere abbandonata nella scuola secondaria di secondo grado e in moltissimi casi nell'università, proprio nel momento in cui lo sviluppo psicofisico e la capacità di astrazione di un apprendente lo rendono pienamente adeguato a una trattazione scientifica dei fenomeni della lingua.

Uno degli aspetti più interessanti della tradizione glottodidattica, in merito all'insegnamento della grammatica, riguarda il fatto che la grammatica è concepita prevedendo dei meccanismi di verifica e non di produzione (Simone 1974). Queste riflessioni sembrano portare alla conclusione che sia necessario abbandonare l'insegnamento della grammatica o ricorrere ad altri modelli più funzionali e spendibili, anche ripensando la grammatica tradizionale nei presupposti epistemologici, liberandola dalle contraddizioni e aprendola agli sviluppi degli studi delle scienze del linguaggio (Renzi 2008). Pertanto, alla grammatica tradizionale si oppone un'impostazione grammaticale moderna, etichetta che raggruppa le descrizioni della lingua di matrice strutturale, generativa e funzionale. I due modelli grammaticali si discostano tanto sul piano descrittivo quanto su quello epistemologico. Infatti, lo scopo della grammatica moderna non è l'indicazione di quello che può essere considerato corretto o sbagliato, ma la descrizione esplicita del sistema linguistico. Un altro parametro che discosta i due modelli grammaticali riguarda la scientificità: la descrizione dei principi della lingua si configura come ipotesi scientifica, soggetta al principio di falsificabilità, a seconda di evidenze empiriche e di una flessibilità che porta continuamente a discutere della lingua in quanto sistema (Andreose 2017).

## LA GRAMMATICA NELLA MANUALISTICA PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2/LS

Come si è visto nel paragrafo precedente, l'insegnamento della grammatica mediato dai manuali didattici costituisce un consolidato oggetto di indagine nell'ambito della glottodidattica e della linguistica acquisizionale (si vedano, tra gli altri, Harwood 2021; Bouckaert 2019; Semplici 2019; Richards 2017). Più nello specifico, la riflessione accademica si è a lungo concentrata sulla distinzione fra insegnamento

esplicito e implicito della grammatica nell'ambito della lezione di lingua (Spada 1997). Con la prima etichetta si fa riferimento a un approccio che prevede un'esplorazione consapevole e dichiarata delle regole grammaticali, promuovendo lo sviluppo delle competenze linguistiche e di quelle metalinguistiche. L'insegnamento implicito, al contrario, si fonda su un'esposizione continua e sistematica a esempi d'uso, favorendo un'acquisizione spontanea delle strutture linguistiche secondo modalità analoghe a quelle dell'apprendimento della lingua materna. A questo scopo, la distinzione avanzata da Bialystok (1990) fra conoscenza implicita ed esplicita della grammatica si rivela particolarmente significativa: mentre la conoscenza esplicita svolge la funzione di supporto nell'integrazione di nuove informazioni linguistiche, quella implicita costituisce una sorta di deposito mentale, in cui tali informazioni vengono interiorizzate e automatizzate. Pertanto, l'apprendente, come qualsiasi parlante, è depositario di una propria grammatica implicita, che si esplicita tanto nelle strutture necessarie per farsi comprendere quanto in quelle necessarie alla decodifica delle informazioni. Sulla base di quest'ultima considerazione, l'orientamento dell'azione glottodidattica (Nitti 2025), anche mediata dalla manualistica, dovrebbe insistere proprio sulla proposta di elementi validi per una comunicazione pragmaticamente efficace, sia in ricezione che in produzione (tra gli altri, cfr. Long 1991).

Le indagini scientifiche relative alla manualistica, per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano come L2, risultano di particolare interesse nel panorama accademico recente, concentrandosi per lo più sulla progressione e sulla presentazione dei contenuti (tra gli altri, cfr. Nitti 2017; Ciliberti 2013). A questo scopo, Semplici rileva come "fino a qualche decennio fa la gamma di manuali a disposizione del docente era effettivamente molto ristretta, sia come numero che come tipologia" (Semplici 2019: 297). La studiosa nota come l'inversione di tendenza sia relativa agli anni Novanta e all'andamento dei flussi migratori, che ha come effetto l'attivazione di corsi di italiano L2 e il conseguente interesse da parte delle case editrici rispetto alla proliferazione dei manuali, usati anche per l'insegnamento dell'italiano LS. Oltre all'aumento dei flussi migratori, è opportuno considerare, sempre a partire dagli anni Novanta, un incremento considerevole e costante degli scambi internazionali, prevalentemente di ambito universitario, ma connessi anche con la scuola secondaria (Coonan *et al.* 2018). In effetti, sulla base di queste considerazioni, l'editoria ha prodotto nel corso degli ultimi anni una costellazione fitta e diversificata di testi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS, in riferimento ai diversi profili di apprendente, alle specificità dei corsi e ai livelli linguistici (De Renzo 2011).

Secondo Semplici (2019), il manuale, in quanto strumento concepito per il supporto all'azione didattica:

1. Aiuta a orientarsi all'interno del percorso di insegnamento;
2. Fornisce esempi di lingua;
3. Integra quanto il docente propone in classe;
4. Fornisce schemi che possono essere impiegati come riferimento;

5. Offre al docente una guida e un supporto, anche riguardo alla scansione e alla progressione dei contenuti;
6. Contiene una batteria di esercizi.

Se il manuale presenta indiscutibili qualità, le ricerche in glottodidattica hanno dimostrato come possa essere foriero di alcune problematiche, ben descritte nel dibattito avviato a partire dall'ipotesi di Brumfit e Johnson (1979). Più nello specifico, i due ricercatori si sono interrogati su quanto fossero consapevoli i docenti in merito alle potenzialità della manualistica e quanto, piuttosto, i testi limitassero la creatività dell'insegnante, fino al punto da metterne in discussione l'utilità e la pertinenza didattica. Pur prendendo distanza da posizioni così estreme, è comunque necessario interrogarsi sull'affidabilità dei testi rispetto ai contenuti ma anche in considerazione dell'uso di docenti e studenti (tra gli altri, cfr. Slattery, Willis 2008).

Pertanto, rispetto all'analisi della manualistica, uno dei fattori considerati nel panorama di ricerca internazionale riguarda la proposta di contenuti grammaticali:

la grammatica è uno degli elementi che meglio ci aiuta a determinare il tipo di approccio e [...] le scelte didattiche effettuate da un testo. Se infatti la grammatica era il principale, se non addirittura l'unico obiettivo del metodo grammaticale-traduttivo, questa scompare poi dall'insegnamento, per rientrarvi di nuovo, anche se con un nuovo ruolo e con una diversa modalità di presentazione, nel metodo audio-orale per la sua chiara matrice strutturalista, raggiungendo infine il necessario equilibrio fra aspetti linguistici e comunicativi che anche il QCER, introducendo il concetto di 'competenza linguistico-comunicativa' mette in evidenza (Semplici 2019: 316–317).

Si ricorda che l'insegnamento della grammatica può essere di tipo induttivo o deduttivo, a seconda che si parta da esempi per giungere alla concettualizzazione di una regola o che si percorra la direzione inversa, cominciando dalla presentazione della regola e arrivando agli esempi.

Inoltre, i parametri fondamentali per descrivere le modalità di insegnamento della grammatica nei manuali sono relativi alla quantità di informazioni, alla loro distribuzione nell'unità di apprendimento e alla modalità di presentazione. Il primo parametro si riferisce alla presenza di specchietti grammaticali e di trattazione delle strutture, mentre il secondo è relativo all'alternanza dei contenuti comunicativi e testuali rispetto alla messa in rilievo delle strutture. Il terzo parametro, invece, si concentra sulle specificità della trattazione a livello di terminologia e di interfaccia in relazione al profilo di apprendente. A questo scopo, Lo Duca nota che "a volte il compito di districarsi fra i concetti e stabilire le corrette corrispondenze terminologiche è tutt'altro che facile per un non addetto ai lavori" (Lo Duca 2023: 10). Tali difficoltà, soprattutto per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano L2/LS, possono dipendere da diversi fattori:

1. Scarsa conoscenza della terminologia;
2. Mancanza di corrispondenza della terminologia descrittiva della grammatica fra L1 e L2;

3. Difformità o assenza di abitudini rispetto al ragionamento metalinguistico esplicito;
4. Assenza o criticità relative alla corrispondenza delle strutture da una lingua all'altra.

Se il primo fattore si riferisce al fatto che un apprendente può non conoscere la terminologia utilizzata per trattare la grammatica, il secondo permette di mettere in evidenza che in molti casi i logonimi sono diversi e le differenze possono essere relative anche alle modalità di analisi, come si evince da quanto affermato in precedenza. Le tradizioni riguardo all'insegnamento della grammatica possono essere molto diverse da un contesto all'altro, così come possono essere differenti le angolature relative all'analisi della lingua o le scelte terminologiche, basti pensare, a titolo esemplificativo, all'oscillazione presente in italiano fra complemento diretto, complemento oggetto, accusativo.

Capita frequentemente, infatti, che la terminologia adottata per affrontare gli argomenti di grammatica, all'interno della manualistica, appartenga al novero di tradizioni italiane o comunque occidentali, non venendo recepita correttamente dagli apprendenti, né in relazione alla successiva o precedente spiegazione dell'insegnante né tantomeno rispetto allo studio o all'approfondimento autonomo sul manuale. Pertanto, se la lingua specialistica è caratterizzata "per la ricerca e la divulgazione del sapere, e anche per non lasciare spazio all'ambiguità del codice più ampio" (Ballarin, Nitti 2020: 21), accade sovente che non venga capita. In aggiunta a quanto descritto, come precisa Peppoloni, spesso i concetti di terminologia e di metalinguaggio

vengono usati in modo intercambiabile [...]. Nonostante l'evidente relazione che lega terminologia e metalinguaggio, dato che la prima è il mezzo espressivo del secondo, ma l'oggetto di cui sono costituiti è lo stesso, cioè la lingua, occorre comunque distinguere attentamente i due concetti. Potremmo definire la terminologia come il lessico del metalinguaggio o, meglio, come una parte del lessico complessivo del metalinguaggio (Peppoloni 2018: 62).

La terminologia, pertanto, rappresenta una delle emanazioni di carattere pratico della metalingua, che comprende anche aspetti di taglio riflessivo e inferenziale non immediatamente riferibili alla pura conoscenza dei logonimi.

Come si è visto, può accadere anche che le differenti tradizioni glottodidattiche, dei contesti di origine degli apprendenti ricorrano a metodi o ad approcci deduttivi, senza trattare esplicitamente la grammatica. Inoltre, in relazione alla tipologia linguistica, è opportuno valutare anche l'assenza di corrispondenza delle strutture da una lingua all'altra, fattore che può ovviamente ostacolare la comprensione dei contenuti di taglio grammaticale. Un esempio di quanto affermato riguarda il modo congiuntivo, che è presente in italiano, ma è assente in polacco (Paliczuk 2022).

I quattro fattori descritti in precedenza, in effetti, possono essere relativi tanto all'apprendente quanto all'insegnante o all'autore del testo. A questo proposito, può

capitare in molti casi che l'insegnante di italiano all'estero (meno di frequente in Italia) non sia sufficientemente preparato rispetto alle scienze del linguaggio e alla trattazione esplicita della grammatica (Ballarin, Nitti 2020). In altri casi, può accadere che l'autore del testo conduca ricerche su altre grammatiche pedagogiche o proponga un'analisi dei fenomeni in modo superficiale o approssimativo. L'ultimo esempio, proprio per via della vendibilità del manuale, delle revisioni e dell'adozione da parte di un pubblico potenzialmente esperto, risulta oggi più sporadico.

In relazione all'apprendente, invece, un altro aspetto che può spiegare le difficoltà di comprensione dei contenuti di carattere grammaticale riguarda la scolarizzazione pregressa: si è detto che le diverse tradizioni scolastiche possono insistere su aspetti differenti della trattazione grammaticale o non considerarla affatto, ma sono presenti casi, soprattutto in Italia, in cui gli apprendenti di lingua seconda non sono scolarizzati del tutto o lo sono solamente in modo parziale.

In aggiunta a quanto riferito, Semplici (2019: 317) propone di verificare se la modalità di trattazione della grammatica in un manuale faccia riferimento esplicito al fatto che la lingua varia sul piano sociolinguistico (secondo la diamesia, la diastratia, la diatopia, la diacronia e la diafasia) o presenti le informazioni in modo rigido e prescrittivo. A questo scopo, occorre aggiungere che,

se la didattica della grammatica avviene attraverso procedure atte meramente a sottolineare la correttezza o a rilevare gli errori, rinunciando a spiegare i fenomeni linguistici (errori compresi) e a introdurre all'interno della glottodidattica il contributo della sociolinguistica, i parlanti rischieranno di trascurare il rapporto fra norme e dimensioni di variabilità della lingua e il fatto che un errore apparente può semplicemente configurarsi come norma statistica o variante rispetto a una dimensione della lingua (Nitti 2020: 532).

Sulla base di queste premesse, è stata condotta un'indagine su 25 manuali di italiano L2/LS di edizione o ristampa recente<sup>1</sup>, con l'obiettivo di analizzare la terminologia adottata per la trattazione della grammatica. Più in particolare, i manuali sono stati analizzati in relazione alla presenza di specchietti rispetto alla terminologia impiegata (Peppoloni 2018), elemento spesso critico rispetto alla comprensibilità e alla comprensione dei contenuti.

Questa considerazione è particolarmente significativa anche in rapporto alla percezione della grammatica e al profilo di apprendente, perché le diverse modalità di trattazione della grammatica nei manuali, soprattutto associate all'azione dell'insegnante e all'età dell'apprendente, possono contribuire a determinare una visione della grammatica e, più in generale, della lingua. Infatti, per quanto concerne lo sviluppo della competenza metalinguistica, nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2/LS, occorre concentrarsi su due precondizioni:

---

<sup>1</sup> Le case editrici dei manuali presi in esame, di edizione o ristampa successive al 2019, sono Giunti Editore, Mondadori Education/Le Monnier, Loescher Editore, Edilingua, Alma Edizioni, ELI – European Language Institute, Edizioni Erickson, Black Cat – Cideb, Hoepli, Guerra Edizioni, Guerini, EDISCO, Il Capitello, Raffaello/Raffaello Scuola, La Scuola SEI, Pearson Italia.

1. La lezione di lingua deve essere concepita come laboratorio linguistico;
2. Le parole per identificare le strutture linguistiche – logonomi – devono costituire una matrice comune per la trattazione didattica (Nitti 2022: 36).

Il laboratorio linguistico si riferisce a un modello di lezione differente rispetto a quello tradizionale, sulla base del fatto che la lingua costituisce un sistema vivo e dinamico. L'insegnamento delle strutture linguistiche avviene mediante un approccio tendenzialmente deduttivo; a partire dall'analisi delle espressioni linguistiche proposte, vengono elicitate le strutture riflettendo sulle regole e sull'eventuale spiegazione delle violazioni. Questi aspetti si rivolgono tanto alla trattazione dell'insegnante quanto al manuale adoperato.

Un altro elemento comune riguarda l'approccio deduttivo, presente in tutti i manuali analizzati.

In effetti, è significativo considerare che in tutti i manuali presi in esame, la trattazione degli elementi grammaticali è successiva ad attività di taglio comunicativo e di *warming-up*.

L'analisi della manualistica permette di ricavare due orientamenti relativi alla trattazione della grammatica: nel primo caso, le regole di grammatica sono riassunte in una sola pagina, verso il fondo dell'unità di apprendimento, come sezione dedicata alla riflessione o all'approfondimento. Invece, nel secondo caso, gli elementi di carattere grammaticale identificano il centro dell'unità didattica e sono immediatamente successivi a una sezione di tipo testuale, di cui riprendono le strutture. Così, è possibile osservare un collegamento fra i testi proposti e la trattazione della grammatica, a prescindere dalla scansione dell'unità di apprendimento.

La figura 1 mostra un esempio tipico di trattazione grammaticale, con elementi di ripresa e di approfondimento, descritti dai riquadri che presentano una 'i' cerchiata in alto a destra. Com'è possibile notare, gli esercizi seguono la trattazione, andando dalla manipolazione delle forme, visibile nella figura, a elementi successivi più strettamente legati alle scelte sintattiche e alla possibilità di inserire diverse forme rispetto al tipo di frase, alla temporalità o al concetto che si intende esprimere.

La freccia in basso a sinistra permette di evidenziare l'esercizio, cioè la parte pratica rispetto alla sezione teorica, che occupa comunque il primo posto nell'ordine delle attività di carattere grammaticale. In aggiunta a quanto detto, nei riquadri di approfondimento, è possibile notare l'adozione della metalingua, che, come si visto, può presentare qualche problema a livello di comprensione. La stessa sezione di trattazione esplicita della grammatica, inoltre, classificando i verbi rispetto alle tre coniugazioni, dà per scontato che un apprendente di italiano L2/LS colleghi il numero 'I' alla prima, il 'II' alla seconda e il 'III' alla terza coniugazione, in conformità con la tradizione scolastica italiana.

Per quanto concerne l'attenzione alla sociolinguistica, in tutti i manuali presi in esame si rileva un'adesione ad alcuni tratti del neostandard, come accade per i pronomi soggetto di terza persona singolare, 'lui' e 'lei', e plurale, 'loro'.

La Figura 2 mostra che in tutti i 25 manuali esaminati, di cui 5 di livello C1–C2, 8 di livello B1–B2 e 12 di livello A1–A2, la grammatica risulta insegnata esplicita-

**Analisi**

**il futuro semplice: verbi regolari**

I - are: amare	II - ere: prendere	III - ire: dormire
(io) am - <b>erò</b>	(io) prend - <b>erò</b>	(io) dorm - <b>irò</b>
(tu) am - <b>erai</b>	(tu) prend - <b>erai</b>	(tu) dorm - <b>irai</b>
(lui, lei) am - <b>erà</b>	(lui, lei) prend - <b>erà</b>	(lui, lei) dorm - <b>irà</b>
(noi) am - <b>eremo</b>	(noi) prend - <b>eremo</b>	(noi) dorm - <b>iremo</b>
(voi) am - <b>erete</b>	(voi) prend - <b>erete</b>	(voi) dorm - <b>irete</b>
(loro) am - <b>eranno</b>	(loro) prend - <b>eranno</b>	(loro) dorm - <b>iranno</b>

**il futuro semplice: verbi avere e essere**

avere	essere
(io) <b>avrò</b>	(io) <b>sarò</b>
(tu) <b>avrà</b>	(tu) <b>sarai</b>
(lui, lei) <b>avrà</b>	(lui, lei) <b>sarà</b>
(noi) <b>avremo</b>	(noi) <b>saremo</b>
(voi) <b>avrete</b>	(voi) <b>sarete</b>
(loro) <b>avranno</b>	(loro) <b>saranno</b>

**l'uso del futuro**

- Osserva l'esempio:
  - Questo pomeriggio **resterò** a casa e poi **passerò** dal barbiere a tagliarmi i capelli.
- Il futuro semplice si usa per indicare azioni future rispetto al presente. Soprattutto per esprimere promesse, fare previsioni, parlare di progetti futuri.

**1\_ Completa la tabella con i verbi regolari al futuro.**

ascoltare →

io .....	noi .....
tu .....	voi .....
lui / lei .....	loro .....

**Nella**  
III coniugazione (-ire) non c'è differenza al futuro tra i verbi tipo *partire* e quelli tipo *finire*.

**Al futuro semplice**  
i verbi regolari della I coniugazione trasformano in *e* la *a* dell'infinito -are, ad esempio: *canterò, troverò, ecc.*

**Nei verbi in -care e -gare**  
si aggiunge una *h* prima della *e*, ad esempio: *spiegare > spiegherò, cercare > cercherò*.  
I verbi in *-ciare* e *-giare* perdono la *i*, ad esempio: *annunciare > annuncerò, mangiare > mangerò*.

Figura 1. Esempio di trattazione grammaticale (Mezzadri M., Balboni P. (2019): *Nuovo rete! A2*, Guerra Edizioni, Perugia, p. 132)

mente attraverso l'adozione di terminologia specifica. Inoltre, i livelli più alti (B-C), presentano un tasso più elevato di parole e trattazioni riferite alla grammatica, con un'insistenza maggiore nei confronti dell'analisi logica via via che il livello aumenta. Il campo altro, invece, indica modelli di analisi non riferiti alla logica della frase o alle parti del discorso. In questo caso emergono cenni di modelli valenziali (soprattutto per i livelli B), di analisi semantica (livelli B e C), grammatica comparativa (livelli C) e analisi sintattica (livelli A, B e C).



terminologiche più ricorrenti nella trattazione della grammatica destinata agli apprendenti di italiano L2/LS. In alto, con dimensioni spiccatamente maggiori, risalta il termine ‘coniugazione’, segno che i manuali dedicano ampia attenzione alla flessione dei verbi nelle sue varie forme; poco al di sotto emergono ‘complemento’, ‘forma’ e ‘verbo’, indicatori di un forte orientamento alla segmentazione delle unità sintattiche e all’analisi delle strutture verbali come asse portante di gran parte della riflessione metalinguistica. Accanto a queste voci ricorrenti, compaiono con frequenza significativa ‘grammatica’, ‘sintagma’, ‘aggettivo’, ‘avverbio’ e ‘passato’ (con le sue specificazioni ‘passato prossimo’, ‘passato remoto’, ‘perfetto’), segno che il panorama di logonimi sul quale i manuali insistono più spesso si colloca fra le categorie di parte del discorso e i tempi verbali. Più defilate ma comunque visibili sono le etichette ‘anteriore’, ‘contemporaneo’, ‘posteriore’, che rimandano alla trattazione dell’aspetto e della temporalità, e ‘clitico’, ‘particella’, ‘pronominale’, testimonianze di un’attenzione – seppure liminare – ai fenomeni di pronominalizzazione e di posizionamento sintattico delle forme atone.

Questo profilo terminologico conferma quanto già emerso nella prima parte dello studio: i manuali privilegiano una trattazione della grammatica fortemente segmentata, nella quale i modelli di spiegazione si basano sulla distinzione analitica delle classi lessicali e delle categorie verbali. Il peso del termine ‘coniugazione’, peraltro, riflette la tradizione scolastica italiana, in cui la numerazione delle classi verbali (prima, seconda, terza coniugazione) rimane un parametro di denominazione stabile e ricorrente, ma non sempre funzionale all’apprendente L2/LS, come osservato da Lo Duca (2023) e ribadito precedentemente, quando si è accennato alla difficoltà di corrispondenza fra le etichette e le strutture di altre lingue. Analogamente, la forte presenza dei termini ‘complemento’ e ‘forma’ segnala un uso prevalente di specchietti e tabelle grammaticali in cui gli elementi da riconoscere e manipolare sono elencati in modo isolato, senza ricondurli a una visione d’insieme del sistema linguistico.

L’incidenza di ‘tempo’ e di ‘aspetto’ (passato, imperfetto, futuro, perfetto, anteriore, contemporaneo, posteriore) mette in evidenza come l’organizzazione dei contenuti didattici sia spesso ancora basata su sezioni distinte per ogni tempo verbale, con il rischio di frammentare l’apprendimento anziché favorire la comprensione del paradigma verbale nel suo complesso.

Infine, la ricorrenza stabile di ‘aggettivo’ e ‘avverbio’ conferma la centralità con cui vengono trattate le parti invariabili o semi-invariabili del discorso, pur rimanendo marginale l’approfondimento delle strutture sintattiche più complesse – come l’impiego di ‘congiuntivo’ o di ‘condizionale’ – che appaiono meno frequenti nella *Word cloud* rispetto alle categorie di base. In merito alla selezione di logonimi, si rileva l’adozione di parole diverse (appartenenti alle diverse tradizioni) per designare la stessa categoria, prevalentemente in modo coerente rispetto all’edizione: “in grammatica, come in tutte le discipline, i concetti e le parole che li designano sono continuamente sottoposti a verifica, e dunque possono cambiare in modo più o meno radicale” (Lo Duca 2023: 10).

Questi dati quantitativi, incrociati con l'analisi qualitativa svolta nelle sezioni precedenti, suggeriscono la necessità di ripensare o quantomeno di problematizzare la terminologia specialistica nei manuali di italiano L2/LS. Da un lato, occorrerebbe ridurre l'eccessiva frammentazione delle etichette, promuovendo un lessico di base coerente e generalmente condiviso e, dall'altro, sarebbe opportuno proporre metodi che integrino la trattazione delle categorie morfosintattiche all'interno di contesti comunicativi significativi, superando l'uso isolato degli 'specchietti' grammaticali per favorire un apprendimento davvero sistemico ed efficace. Pertanto, occorrerebbe

contribuire a individuare una terminologia minima, di base e possibilmente condivisa della disciplina. È infatti ben noto come, soprattutto in alcuni settori della grammatica, si registrino proposte terminologiche diverse che fanno capo a scuole e tradizioni diverse, spesso assolutamente ragionevoli all'interno del modello teorico che le ha elaborate, ma che sembrano, se innestate sul bagaglio tradizionale o su altri modelli concorrenti, complicare pesantemente e inutilmente il quadro generale (Lo Duca 2023: 9–10).

Inoltre, i manuali non mostrano in nessun caso un avvicinamento di qualche tipo del lettore verso la metalingua adoperata né un'educazione all'apprendimento della grammatica:

teaching lexicogrammar should involve providing 'grammaring' practice. A key requirement of grammaring practice activities is that they be focused and engage dimension-specific learning processes. Different types of activities trigger different psycholinguistic processes and hence lend themselves to practising different dimensions of lexicogrammar (Nava, Pedrazzini 2018: 23).

A questo proposito, si ricorda che un primo passo da compiere per un'educazione linguistica efficace e per lo sviluppo della competenza metalinguistica è relativo a un investimento iniziale sulla condivisione della terminologia e dei diversi livelli di studio e di analisi della lingua, infatti, le lingue "utilizzano un repertorio più o meno ampio di parole per 'dirsi' o, se si preferisce, per 'raccontarsi', in parte facendo emergere specifiche tassonomie etnolinguistiche, in parte segmentando il loro essere e il loro (inter)agire, per mezzo dei parlanti, secondo più sottili pertinenze sociolinguistiche e psicolinguistiche" (Silvestri 2000: 21). La condivisione della terminologia, così, anche attraverso la manualistica, si configura come un elemento ineludibile nel processo glottodidattico e glottomatetico, perché permetterebbe di partire da un terreno comune, oltre a esplicitare la dimensione definitoria dei termini specialistici che si adotteranno in seguito: "*we should start with shared concepts and experience and develop a metalanguage out of these*" (Francis 1994: 223).

Un ulteriore esame dei dati raccolti offre spunti integrativi per delineare le direttrici di sviluppo della manualistica per l'italiano L2/LS. Innanzitutto, la distribuzione lessicale per livelli (A, B e C) rivela come i testi per livelli avanzati (B1 e C2) introducano un maggior numero di trattazioni grammaticali e propongano anche tabelle più articolate, non limitandosi alle classi di strutture ma esplorando

strutture valenziali e semantiche. Vale la pena sottolineare che questa ricchezza, se da un lato arricchisce l'offerta didattica per apprendenti con solide basi linguistiche, dall'altro rischia di esacerbare la frammentazione terminologica per chi si trova ancora a impalcare il nucleo originario del metalinguaggio, perché scarsamente o bassamente scolarizzato.

In secondo luogo, la categoria 'altro' del grafico – pur minoritaria – emerge come uno spazio di innovazione: vi si rintracciano cenni di grammatica comparativa e di analisi sintattica, tutte prospettive che restano marginali ma potrebbero costituire la base per un arricchimento interdisciplinare o per un modo differente di trattare la grammatica. A questo proposito, è opportuno rilevare come la dimensione comparativa possa essere proprio una delle modalità privilegiate per trattare la grammatica all'interno della lezione di italiano L2/LS.

L'assenza quasi totale di informazioni sulla variabilità sociolinguistica, in particolare sulla variabilità diatopica, conferma invece una lacuna significativa, se si tiene conto che il QCERL (Consiglio d'Europa 2020) e le più recenti riflessioni glottodidattiche – da Vedovelli (2000) a Caviglia e Viale (2022) – invitano a inserire fin dalle prime unità di apprendimento alcuni elementi di variazione diatopica, diastratica e diafasica.

Un terzo aspetto riguarda la scansione interna delle unità: benché tutti i manuali prevedano un'introduzione comunicativa, solo pochi articolano coerentemente la transizione dal *task* alle spiegazioni grammaticali, spesso relegando queste ultime in appendici o in box laterali. Il dato quantitativo del *word cloud* suggerisce, dunque, di scandire la progettazione delle unità a seconda di una gradualità rispetto alla quale ogni nuovo logonimo venga ripreso e consolidato in successive attività, anziché comparire, magari solamente per poche occorrenze.

Dal punto di vista formativo, la frequenza con cui compaiono termini come 'coniugazione', 'complemento' e 'forma' evidenzia la persistenza della trattazione deduttiva della grammatica con specchietti e tabelle che, sebbene utile a un primo avvicinamento alla terminologia, necessita di essere integrata con pratiche di *grammaring* in senso dinamico. Come suggerito dalle scienze del linguaggio, le attività che pongono l'apprendente in situazione di manipolazione creativa delle forme (ad es. manipolazioni testuali, riformulazioni, esplorazioni di varianti regionali) possono favorire il passaggio da una consapevolezza dichiarativa a una padronanza procedurale, secondo i "criteri psicologici di apprendibilità e insegnabilità" (Peyronel 2009: 157).

Infine, i dati confermano l'urgenza di una politica editoriale innovativa, infatti, il ricorso a una terminologia condivisa, magari stabilita da un gruppo di esperti pluridisciplinari, permetterebbe di ridurre la dispersione concettuale e di offrire agli apprendenti e agli insegnanti un lessico di riferimento comune. In alternativa, un glossario di base, corredato da esempi autentici e da rimandi incrociati tra unità, all'interno del manuale, potrebbe diventare il filo rosso che attraversa tutti i livelli e le edizioni, garantendo coerenza interna e continuità didattica alle scelte editoriali e alle diverse edizioni, in modo da costituire un fattore innovativo.

Nel complesso, l'integrazione dei dati quantitativi con l'analisi qualitativa invita a spostare il baricentro dall'esposizione all'*input* al coinvolgimento attivo dell'apprendente, poiché un manuale efficace non costituisce una raccolta di regole da consultare, ma identifica una vera e propria occasione di laboratorio linguistico in formato cartaceo o digitale, in cui i termini specialistici diventano strumenti per esplorare, manipolare e negoziare i meccanismi della lingua. Questo paradigma, orientato alla sinergia fra la terminologia, lo sviluppo della competenza metalinguistica e il raccordo con la competenza comunicativa (Hymes 1972), rappresenta la sfida e al tempo stesso la direzione verso cui dovrebbe evolvere la manualistica per l'italiano L2/LS.

In conclusione, l'analisi dei dati conferma la scelta editoriale di privilegiare le categorie tradizionali e segmentate, ma al contempo rilancia l'appello alla verifica continua dei concetti e dei logonimi, affinché la terminologia possa evolvere in coerenza con i bisogni degli apprendenti e con una visione della grammatica come sistema dinamico e integrato. L'auspicio per il futuro, infine, riguarda l'elaborazione di modelli didattici in cui la terminologia essenziale serva da guida per l'analisi dei fenomeni linguistici all'interno di unità comunicative autentiche, contribuendo allo sviluppo simultaneo della competenza metalinguistica e comunicativa, senza rinunciare al confronto tra i diversi sistemi linguistici.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDREOSE A. (2017): *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*, Carocci editore, Roma.
- BALLARIN E., NITTI P. (2020): *Microlingue scientifiche, professionali, disciplinari e lingua accademica. Una proposta di classificazione*, in: VISCONTI J., MANFREDINI M., COVERI L. (a cura di), *Linguaggi settoriali e specifici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione. Atti del XV Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Genova, 28–30 maggio 2018)*, Cesati, Firenze: 21–29.
- BERRETTA M. (1977): *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- BIALYSTOK E. (1990): *The Competence of Processing: Classifying Theories of Second Language Acquisition*, "TESOL Quarterly", XXIV/4: 635–648.
- BRUMFIT C. J., JOHNSON K. (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- BOUCKAERT M. (2019): *Current perspectives on teachers as materials developers: Why, what, and how?*, "RELC Journal", L/3: 439–456.
- CAVIGLIA A., VIALE M. (2022): *L'appropriatezza sociolinguistica nei materiali di italiano L2 per migranti e rifugiati: spunti da una ricerca in corso nell'ambito del progetto europeo INCLUDEED*, "Italiano LinguaDue", II: 94–112.
- CILIBERTI A. (2013): *La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2*, "Italiano LinguaDue", V/1: 1–14.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020): *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. Volume Complementare*, trad. it. di LUGARINI E., BARSÌ M., "Italiano LinguaDue", XII/2.

- COONAN C. M., BIER A., BALLARIN E. (2018): *La Didattica Delle Lingue Nel Nuovo Millennio*. Studi e ricerche 13, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- DE RENZO F. (2011): *Lessico di base e indici di leggibilità per l'analisi e la produzione di testi per la didattica*, in: DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra, Perugia: 183–202.
- FRANCIS G. (1994): *Grammar Teaching in Schools: What Should Teachers Be Aware of?*, “Language Awareness”, III: 221–236.
- HARWOOD N. (2021): *Coda: An expanding research agenda for the use of instructional materials*, “Modern Language Journal”, CV/1: 175–184.
- HYMES D. (1972): *Models of the Interaction of Language and Social Life*, in: GUMPERZ J. J., HYMES D. (a cura di), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Holt, Rinehart & Winston, New York: 35–71.
- JAMROZIK E. (a cura di) (2016): *Italia 2.0 – lingua, cultura, società. Le ultime ricerche dei giovani italianisti*, Studi@ Naukowe XXXV, Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Warszawa.
- LO DUCA M. G. (2023): *Dizionario di base della grammatica italiana*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M. G. (2013): *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LONG M. (1991): *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*, in: De BOT K., GINSBERG R., KRAMSCH C. (a cura di), *Foreign language research in crosscultural perspective*, John Benjamins, Amsterdam: 39–52.
- NAVA A., PEDRAZZINI L. (2018): *Second Language Acquisition in Action. Principles from Practice*, Bloomsbury, London.
- NITTI P. (2025): *Limiti e specificità della ricerca in linguistica educativa e in glottodidattica*, in: NITTI P., RUSSO D. (a cura di), *Disciplinary Methodologies for Research*, Mimesis, Milano-Udine: 33–49.
- NITTI P. (2022): *Lo sviluppo della competenza metalinguistica*, “Scuola e Didattica”, V: 36–37.
- NITTI P. (2020): *La competenza metalinguistica in italiano L2*, “Scuola e Didattica”, VI: 25–27.
- NITTI P. (2017): *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri. Metodi e modelli per l'acquisizione della grammatica*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- PALICZUK A. E. (2022): *Il modo congiuntivo: il caso della lingua polacca e italiana*, in: *Neophilologica. Etudes semantico-syntaxiques des langues romanes. Prace Naukowe Uniwersytetu Slaskiego w Katowicach*, XXXIV: 1–21.
- PEPPOLONI D. (2018): *Glottodidattica e metalinguaggio. La consapevolezza metalinguistica come strumento per l'acquisizione delle lingue straniere*, Guerra edizioni, Perugia.
- PEYRONEL S. (2009): *La preparazione del sillabo: selezione dei materiali, forme linguistiche e testi*, in: REVELLI L. (a cura di), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, FrancoAngeli, Milano: 151–164.
- RENZI L. (2008): *Le piccole strutture. Linguistica, poetica, letteratura*, Il Mulino, Bologna.
- RICHARDS J. C. (2017): *Curriculum development in language teaching* (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge University Press, Cambridge.
- SEMPlici S. (2019): *I manuali di italiano L2: indicazioni per una scelta consapevole*, in: DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze: 297–337.
- SILVESTRI D. (2000): *Logos e logonimi*, in: VALLINI C. (a cura di), *Le parole per le parole. I logonimi nelle lingue e nel metalinguaggio. Atti del Convegno – Istituto Universitario Orientale – Napoli, 18–20 Dicembre 1997*, Il Calamo, Roma: 21–37.
- SIMONE R. (1974): *Modelli per la grammatica scolastica*, in: AA.VV., *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici/storico-geografici/filosofici*, Loescher, Torino: 9–33.
- SIMONE R., CARDONA G. R. (1971): *Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane*, in: MEDICI S., SIMONE R. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Bulzoni, Roma: 365–393.

- SLATTERY M., WILLIS J. (2008): *English for Primary Teachers: A handbook of Activities and Classroom Language*, Oxford University Press, Oxford.
- SPADA N. (1997): *Form-focused instruction in second language acquisition: A review of classroom and laboratory research*, "Language Teaching", XXX/2: 73–87.
- VEDOVELLI M. (2000): *Modelli sociolinguistici e glottodidattici per nuovi bisogni comunicativi*, in: PIEMONTESE E. (a cura di), *Lingue, culture e nuove tecnologie, Quaderni del GISCEL*, La Nuova Italia, Firenze: 13–40.