

# La didattica della lingua tedesca in prospettiva valenziale: uno studio di caso\*

*Elisa Corino - Cristina Onesti*

## ABSTRACT

The essay focuses on the promotion of valency theory in the field of language teaching, especially in teaching German as a foreign language. A major boost to its dissemination in Italy is due to Germano Proverbio's challenging translation of Tesnière's work, one of the many research fields where he proved to be an authentic innovator, remaining still today an inspiration for those working in language education. Although the German tradition in such area is already well established both in terms of grammar and lexicography, the illustrated case-study in an Italian secondary school shows a valuable opportunity for students of German, carried out in order to examine the learning effectiveness of valency grammar, moving away from mere grammar to deepening language awareness – which perfectly aligns with current theories of Second Language Acquisition, fostering learner-centered approaches and the development of metalinguistic knowledge.

## 1. INTRODUZIONE

Nella cornice delle ricerche presentate in questo volume, che spaziano dalla traduzione alla riflessione grammaticale relativamente all'italiano e al latino, fino al dibattito sul mondo della scuola, non si vuole ignorare uno spazio dedicato all'apprendimento delle lingue moderne, rammentando peraltro come i primi passi dell'insegnamento di Glottodidattica presso l'Università di Torino siano stati fatti proprio grazie a Germano Proverbio.

---

\* Il lavoro è frutto della collaborazione delle autrici, tuttavia i §§ 1-2-5 sono di responsabilità di C. Onesti, i §§ 3-4 di E. Corino.

Dall'interesse iniziale per la didattica del latino e dall'impegnativa traduzione dell'opera di Lucien Tesnière (1959), Proverbio iniziò alla fine degli anni Settanta ad insegnare Glottodidattica presso la Facoltà di Lettere di Torino, che all'epoca comprendeva anche i corsi di lingue e letterature straniere.

Il lascito di Tesnière intersecò così fruttuosamente la riflessione sulla didattica delle lingue straniere, stimolando una nuova attenzione per il testo, sin dalla sua essenziale osservazione relativa alle connessioni tra le parole: «Costruire una frase significa immettere la vita in una massa amorfa di parole, stabilendo un insieme di connessioni fra loro. Al contrario, capire una frase è cogliere l'insieme di connessioni che uniscono le varie parole» (Tesnière 1959: 12 [2001: 30]). Proverbio aggiungeva a questa riflessione: «dove la presenza attiva del parlante, o dell'utente della lingua, si rivela indispensabile ai fini di rendere vive le strutture linguistiche»<sup>1</sup>.

Tale idea ben si armonizza con le più recenti teorie glottodidattiche, e già allora era volta a superare «la prassi di una trasmissione di contenuti prefabbricati, assoluti e statici, per farli diventare ricerca e continua verifica» (Proverbio 1984: 221), rivedendo radicalmente il rapporto docente-studente, che doveva divenire «dialogico e umanizzante», tracciando la via per una «educazione linguistica che, mentre abbraccia tutti i possibili usi che della lingua l'uomo può fare e non trascura di rilevare, insieme, gli aspetti normativi che regolano gli usi stessi, faccia della lingua un reale strumento di comunicazione, e non una occasione per mere esercitazioni scolastiche, prive d'ogni carattere motivante» (Proverbio 1984: 222).

A distanza di circa quarant'anni il contributo di Proverbio si rivela dunque estremamente attuale; si pensi altresì a quanto la glottodidattica moderna rimarchi in modi diversi la rilevanza, nei percorsi di acquisizione e di apprendimento, di una «qualche forma di coscienza metalinguistica» (Lo Duca 2004), un'attività inconscia ma presente in tutti gli apprendenti, indipendentemente dall'età o dal livello di scolarizzazione – altro nodo imprescindibile nei lavori di Germano Proverbio.

---

<sup>1</sup> Proverbio (2002: online).

A partire da queste considerazioni, nel presente lavoro si vuole illustrare uno studio di caso di ricerca-azione che ha utilizzato la grammatica valenziale come mezzo per stimolare la riflessione metalinguistica e lo sviluppo di autonomie di analisi nel quadro di un approccio alla struttura della frase – e del testo – che si propone come alternativo alla descrizione ‘tradizionale’ della grammatica del tedesco come lingua straniera (o *Deutsch als Fremdsprache* - DaF).

## 2. LA GRAMMATICA VALENZIALE IN OTTICA GLOTTODIDATTICA

La diffusione del modello della grammatica valenziale proposto da Francesco Sabatini ha reso noti a numerosi docenti in Italia i nodi teorici ivi implicati e consentito di condividere stimoli molto concreti come in Sabatini, Camodeca e De Santis (2011)<sup>2</sup>.

La rivoluzione che l’approccio valenziale porta con sé è soprattutto dovuta al fatto che esso non è nato in funzione di una specifica lingua, è invece applicabile potenzialmente a tutte le lingue, poiché focalizza l’operazione cognitiva con cui il nucleo frasale si genera nel nostro cervello (Camodeca 2021: 31).

Così, indipendentemente dal sistema grammaticografico di riferimento, diventa possibile dare forma a riflessioni contrastive basate sul comune denominatore dell’architettura valenziale, con particolare riferimento alle asperità legate all’apprendimento di «competenze collocazionali», spesso confinate alla pratica o, come nel caso di alcune esperienze nel campo del russo L2, tendenzialmente ignorate<sup>3</sup>; l’esplicitazione degli schemi valenziali permette così di ricondurre la descrizione ad una dimensione condivisa che ben mette in rilievo i punti di contatto e le divergenze tra lingue anche piuttosto distanti.

---

<sup>2</sup> Per l’italiano L2 si veda per es. il recente contributo di Gilardoni (2022), con proposte volte a promuovere attività di analisi e scoperta delle regole che puntino a far riconoscere induttivamente le valenze del verbo, la struttura della frase, le reggenze preposizionali.

<sup>3</sup> Cfr. Benigni – Cotta Ramusino (2015: 185).

Ma, ancor prima, grazie agli schemi valenziali gli usi peculiari di alcune costruzioni intorno ad uno stesso verbo, possono emergere anche in una dimensione intralinguistica: si considerino gli usi metaforici di alcuni verbi (es. *Piovono fiori*, con un aumento di valenza del verbo zerovalente *piovere*); le specificità di alcune varietà diatopiche (es. *Entra l'auto per favore*, italiano regionale di Sicilia); esempi recenti quali il verbo *mutare* (con *X che muta qualcun altro*, inteso come “azzerare i suoni provenienti dal dispositivo di un interlocutore online, attivando la funzione *mute*”). Se poi ci si muove interlinguisticamente verso altri codici linguistici, sarebbero innumerevoli le esemplificazioni relative a schemi valenziali diversi (it. *fidarsi di qualcuno* / ted. *jemandem trauen*, dove la persona di cui ci si fida è al caso dativo; o con reggenze preposizionali differenti: it. *dipendere da* / ingl. *to depend from*). Anche le particelle verbali possono incidere in tal senso, per es. transitivizzando un verbo:

Tedesco:

- a) Sie *lächelt*. [Lei sorride]
- b) \* Sie *lächelt* ihre Mutter. [\*Lei sorride sua madre]
- c) Sie *lächelt* ihre Mutter **an**. [Lei sorride a sua madre]

Ungherese:

- d) Mari *táncol*. [Mari sta ballando]
- e) \* Mari *táncol* a cipő talpát. [Mari sta ballando le soles delle scarpe]
- f) Mari *letáncolta* a cipő talpát. [Mari ha consumato ballando le soles delle scarpe]

Circoscrivendo il campo alla lingua tedesca che ci preme analizzare in questa sede, lo studente potrà trovarsi in difficoltà di fronte a verbi che veicolano il medesimo significato ma generano un diverso modello di frase. Per es. *unterstützen* e *helfen*, che corrispondono all'italiano *aiutare*, mostrano rispettivamente la necessità di un argomento oggetto diretto e, per *helfen* invece, un complemento al dativo: *Die Lehrerin*

*unterstützt den schwachen Schüler / Die Lehrerin hilft dem schwachen Schüler* (La docente aiuta l'alunno in difficoltà).

Siller-Runggaldier (2015: 75) rileva che, rispetto alla valenza in prospettiva interlinguistica, «si può notare che i verbi denotativamente equivalenti evocano sì scenari ossia campi concettuali analoghi, ma non necessariamente concettualizzati nello stesso modo».

La valenza è dunque un fenomeno dinamico, che si riflette nella lingua d'uso comune, risultando di notevole importanza per l'apprendimento di una lingua, che sia una LS o la propria lingua materna.

La riflessione sulla grammatica valenziale può essere utilmente supportata nei discendenti dal canale visivo, già richiamato nella proposta degli *stemmi* di Tesnière, gli schemi ad albero rovesciato che restituiscono i rapporti gerarchici tra le parole all'interno delle frasi. Una rappresentazione visiva è intrinseca anche al modello dei *Grafici Radiali Sabatini* (GRS, cfr. Camodeca 2021): «per la loro forte impressività, sono i più idonei a rappresentare la simultaneità del processo ideativo, perché ogni elemento, forme, colori, linee di congiunzione, corrisponde a un determinato significato e indica una funzione precisa, senza dover ricorrere a un numero eccessivo di etichette descrittive».

A livello visuale l'apprendente potrà cogliere più facilmente anche quelle numerose differenze tra schemi valenziali in lingue diverse di cui si è già detto, fonte di possibili errori, con cui – è esperienza comune di ogni apprendente di una LS – ci si scontra sin dai primi livelli di competenza.

### 3. IL SUCCESSO DELLA PROSPETTIVA VALENZIALE NELLA TRADIZIONE TEDESCA

Come ricordano Bianco, Brambilla, Mollica (2015: 9), «Sebbene il concetto di valenza sia stato coniato da un francese, la grammatica valenziale ha conosciuto la sua forma soprattutto in Germania grazie agli studi sul tedesco opera di linguisti come Gerhard Helbig, Ulrich Engel e Klaus Welke, i quali hanno visto nella semplicità di questo nuovo pa-

radigma, che si presta ad un ampio utilizzo in sede didattica e in particolare nell'insegnamento delle lingue straniere, uno dei suoi punti di forza».

La prima vera riflessione grammaticale tedesca che fornisce spiegazioni adeguate sulla valenza del verbo risale al XVIII secolo. Si tratta dell'elaborazione di Johann Werner Meiner (1781), le cui premesse si basano sull'importanza della frase, considerata «die Grundform des Denkens»: da qui deriva l'interesse per le connessioni che si instaurano tra le parti del discorso che la costituiscono. A buon diritto si può concludere che Meiner è stato uno dei primi grandi precursori della moderna teoria della valenza elaborata in seguito da Tesnière.

A Engel e Schumacher si deve il primo dizionario della valenza verbale della Germania occidentale (*Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, 1978), che ha l'obiettivo di migliorare la classificazione dei costituenti di frase.

Va ricordato, tuttavia, che nel panorama grammaticografico tedesco il concetto di valenza è strettamente legato alla relazione di dipendenza che intercorre tra singoli costituenti, tra sintagmi, tra proposizioni. Il modello della grammatica della dipendenza prende infatti in esame le relazioni di dipendenza di tutte le sottoclassi grammaticali, per cui la capacità di creare legami non riguarda solo il verbo, ma si estende ad altre tre parti del discorso (Engel 1977). Bianco (1996: 106 s.), in riferimento all'ampliamento previsto da Engel, riporta una serie di esempi che mostrano come persino un pronome, un avverbio o una congiunzione abbiano il potere di reggere altri elementi.

In riferimento ad una dimensione che si definisce all'interno del DaF ma travalica i confini descrittivi germanici, è quindi bene precisare che il focus di questo studio è la *Dependenzuelle Verbgrammatik* (DVG), che, sulla scorta di Tesnière prima e Proverbio poi, inquadra il ruolo del verbo – il «Kopf des Satzes» (Engel 2004: 88) – e precisa la sua influenza sugli altri elementi della frase.

Lo stesso sistema della DVG è piuttosto complesso, perché gli argomenti nucleari (*Ergänzungen*) vengono finemente classificati in ben undici classi secondo criteri logici e semantici, così come i circostanziali

(*Angaben*), che quasi tutte le grammatiche concordano nel suddividere in quattro principali raggruppamenti (*modifikative A.*, *situative A.*, *existimatorische A.*, *negative A.*).

Non sorprende quindi che «dalla Germania la Grammatica Valenziale si sia poi diffusa a livello internazionale, prima nell’insegnamento del tedesco come L2, successivamente nella didattica delle altre lingue» (Bianco – Brambilla – Mollica 2015: 9). In particolare nell’ambito del DaF «la sua fruibilità pratica sembra comprovata ormai nell’ambito della lessicologia e [...] nella sintassi» (Weerning 2015: 109), dove la prospettiva valenziale può essere applicata soprattutto ai possibili *Satzbaupläne*<sup>4</sup>, che individuano quali e quanti tipi di *Satzglieder* può o deve reggere un verbo.

Sono molte le grammatiche tedesche che riprendono il modello valenziale, talvolta sovrapponendolo, talvolta affiancandolo alla descrizione delle parti del discorso, con il risultato che il sistema tedesco è un ibrido di approcci estremamente influenzato dalla lettura legata alle dipendenze logico-semantiche. Dalla *Deutsche Grammatik* di Helbig – Buscha (I ed. 1970) fino alla grammatica dell’IDS (Zifonun *et al.* 2011), i verbi sono spesso classificati in rapporto alle loro valenze, la sintassi della frase complessa risente in modo importante dell’eredità dello strutturalismo di matrice tesneriana (cfr. per es. la definizione di spazio attributivo in Corino 2016).

In molte grammatiche pedagogiche poi (Nieder 1987; Latour 1988) si trova una suddivisione delle frasi in *Satzmodelle*, fondata sulle diverse combinazioni di verbi + complementi (siano essi *Ergänzungen* o *Angaben*). Nied Curcio (2012: 195 ss.) spiega come gli apprendenti di tedesco facciano spesso riferimento agli schemi valenziali della propria madrelingua, trasferendoli poi nella lingua straniera.

All’interno dei dizionari valenziali bilingui è possibile studiare la struttura argomentale divergente dall’equivalente italiano, come nel *Va-*

---

<sup>4</sup> Il termine *Satzbauplan* può essere reso in italiano con “programma di frase”, come proposto per es. in Bernini (1981).

*lenzlexikon Deutsch-Italienisch* di Bianco (1996). La tradizione lessicografica in area germanofona ha riservato un'attenzione particolare al tema, nella consapevolezza di una pesante ricaduta didattica, anche per apprendenti di livello avanzato:

Ausgangspunkt für unsere Untersuchungen war die Tatsache, dass selbst fortgeschrittenen Ausländern beim Gebrauch der deutschen Sprache zahlreiche Fehler in der Valenz und Distribution deutscher Verben unterlaufen, die mit den herkömmlichen Begriffen der Transitivität und Intransitivität von Verben nicht hinreichend beschrieben und ausgemerzt werden können. (Helbig, Schenkel 1980)

Anche il *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, per fornire un ulteriore esempio, mirava ad assolvere una funzione precipuamente didattica: “Dieses Valenzlexikon ist in erster Linie als ein Hilfsmittel für Lehrer und Lehrbuchautoren gedacht, die sich mit der Vermittlung des Deutschen vor allem auf der Grundstufe beschäftigen” (Engel – Schumacher 1976).

#### 4. UNA SPERIMENTAZIONE IN AMBITO *DAF*

A partire dalle premesse teoriche enucleate, è interessante osservare gli esiti di una sperimentazione didattica condotta in una scuola secondaria di secondo grado, in una classe terza di una sezione di indirizzo linguistico del Liceo “Vincenzo Gioberti” di Torino<sup>5</sup>.

Il lavoro è stato svolto con un gruppo classe composto da 27 studenti di età compresa tra i 16 e i 17 anni, introdotti all'insegnamento del tedesco al primo anno di liceo: dunque al momento della sperimentazione

---

<sup>5</sup> Il lavoro è stato svolto nel novembre 2017 sotto la supervisione di Elisa Corino e la collaborazione di Giorgio Kurschinski, docente di lingua tedesca del Liceo Gioberti di Torino, cui va il nostro ringraziamento.

gli apprendenti coinvolti hanno alle spalle due anni di studio della lingua e nella classe terza sono previste 4 ore settimanali di “Lingua e cultura Tedesca”. Lo stesso gruppo studia inoltre inglese e spagnolo.

La ricerca-azione ha adottato un metodo induttivo e interattivo: il carico didattico, distribuito in cinque lezioni da 55 minuti, è stato proposto prestando particolare attenzione al coinvolgimento dei discenti, all’attivazione di momenti di riflessione ad alta voce e al valore della partecipazione attiva, anche tramite software mirati (quali *Mentimeter* per sondaggi online o *GoAnimate* per la creazione di video animati, cfr. Pacifico 2017).

Il progetto prende le mosse dal modello della *DVG*, puntando alla descrizione grammaticale delle frasi e della loro struttura gerarchica a partire dal loro elemento portante: il verbo. La frase è stata intesa come frase-tipo, nella sua forma semplice, quale «entità basilare della rappresentazione linguistica del “mondo” fornita dalla mente» (Sabatini – Camodeca – De Santis 2015: 38).

L’apprendente è stato dunque stimolato ad esplorare la struttura della frase al fine di:

- riconoscere il ruolo centrale del verbo nella costruzione delle frasi;
- individuare le proprietà sintattiche e semantiche del verbo, ossia le sue valenze;
- definire le connessioni che si instaurano tra il verbo e i *Satzglieder* della frase semplice tedesca;
- rappresentare graficamente la frase al fine di incrementare l’abilità di produzione scritta;
- riconoscere i *Satzglieder* obbligatori e quelli facoltativi;
- distinguerli in base alla loro forma sintattica e semantica;
- classificarli utilizzando una terminologia adeguata.

La scoperta delle regole è stata graduale e basata su esercitazioni ordinate «secondo un piano di complessità crescente» (Lo Duca 2004: 39). Gli esercizi proposti sono stati costruiti a partire dalle preconoscenze dei discenti e con l’intento di stimolare la loro motivazione. In

questo senso, si è cercato di favorire attività collaborative e di offrire un input comprensibile ma anche coinvolgente, incoraggiando i discenti a intervenire e produrre output. Dopo l'osservazione di alcuni fenomeni legati principalmente alle connessioni che si stabiliscono tra gruppi di parole, gli studenti, opportunamente guidati, hanno formulato domande e ipotesi per ricostruire i criteri alla base di una corretta costruzione frastica. Posti quindi al centro dell'attività didattica, sono stati spinti a fare generalizzazioni sugli argomenti trattati.

In definitiva, questo modo di procedere ha permesso di adeguare gli interventi operativi (le lezioni frontali e le esercitazioni) in base alle esigenze emerse *in itinere*. Si è cercato di tener conto delle differenze, dei bisogni e del livello di attenzione degli studenti, proponendo nuove modalità di strutturazione delle conoscenze e nuovi modi di ricerca, rielaborazione e sintesi delle regole, lontani da una visione passiva della fruizione del sapere.

Tra gli esercizi proposti, si è fatto principalmente ricorso ad esercizi a scelta multipla, in quanto permettono, «a differenza degli esercizi che prevedono che lo studente scriva qualcosa, di tener lontani gli errori imprevedibili e di valutare solo le conoscenze desiderate» (Andorno, Bosc, Ribotta 2003: 77). In questo senso, sono state create domande brevi e semplici e sono stati costruiti distrattori plausibili, cosicché gli alunni avessero la possibilità di ragionare sulle risposte e di non scartarne immediatamente alcune per evidente illogicità. Inoltre, gli studenti sono stati invitati a indicare oralmente e in maniera esplicita «le ragioni delle scelte» per favorire la discussione e il *focus on form* (Corino 2016: 193). In questo modo è stato possibile stabilire un confronto che ha portato gli alunni a fare autocorrezioni sulla base di una più ampia comprensione delle ragioni sottese alle regole stesse (*ivi*: 196), segnando così l'auspicato passaggio dal "noticing" all'"understanding" e alla consapevolezza dell'esistenza di elementi necessari e complementi facoltativi, in risposta a quanto auspicato da Lo Duca (2003: 145), che lamentava tra i buchi più vistosi del modello tradizionale

l'assenza [...] della fondamentale distinzione tra complementi necessari (o nucleari) e complementi facoltativi (o circostanziali), distinzione introdotta nella riflessione grammaticale novecentesca dal modello valenziale [...] e accettata praticamente da quasi tutte le scuole di linguistica.

Le frasi adottate per questo tipo di esercitazione, in parte riprese dagli esempi proposti da Rieger (2008), sono state costruite intorno al verbo e al suo nucleo centrale, evitando quindi l'aggiunta di eventuali espansioni.

Si è partiti da un verbo bivalente come *kaufen*, il cui traduttore italiano *comprare* mostra uno schema valenziale analogo, facendo ragionare gli apprendenti sulle frasi:

1. Lisa kauft einen Laptop [Lisa compra un portatile]
2. \*Lisa kauft. [Lisa compra]

dopo cui tutta la classe era in grado di rispondere correttamente alla domanda: “Quanti costituenti servono al verbo *kaufen* per esprimere il suo significato?”.

In seguito sono stati selezionati tre verbi tedeschi e i corrispondenti verbi italiani per riflettere sulla possibile non coincidenza delle valenze nelle due lingue:

- valenza logica del verbo *lügen* “mentire”;
- valenza semantica del verbo *beobachten* “osservare”;
- valenza sintattica del verbo *warten* “aspettare”.

L'analisi contrastiva è stata pensata per aiutare i discenti «a individuare e a comprendere le cause delle divergenze interlinguistiche fra la valenza dei singoli verbi e a considerare la variazione valenziale come una caratteristica peculiare dei verbi in generale» (Siller-Runggaldier 2015: 85).

L'apprendente si scontra qui infatti con l'esigenza di tradurre *mentire* con due verbi tedeschi differenti in relazione alla valenza logica: *lügen* "dire il falso" richiede un solo costituente, il soggetto; *belügen* "dire una bugia a qualcuno" necessita di due costituenti, uno al nominativo e uno all'accusativo.

Il programma del verbo *beobachten* prevede invece dei costituenti con restrizione di tratti semantici: come si evince dalla consultazione del *Valenzlexikon Deutsch-Italienisch* (Bianco 1996), la prima *Ergänzung* deve essere realizzata tramite la specificazione di un soggetto dotato di volontà, "umano" o "istituzione" (UM/IST), mentre la seconda consente di selezionare un oggetto concreto (CONCR), che rappresenti un'"azione, avvenimento, processo" (AZ). L'italiano *osservare* non prevede invece una simile restrizione semantica e può essere usato con argomenti sia statici sia dinamici.

Nel caso di *warten*, la lingua tedesca esige una *Präpositivergänzung*:

1. Lisa wartet *auf* ihren Mann. [Lisa aspetta suo marito]

mostrando dunque una differenza a livello sintattico con l'italiano, aspetto su cui alcuni studenti hanno rivelato di avere talora dubbi.

Il percorso sperimentale ha poi proposto una riflessione sulla classificazione delle *Ergänzungen* seguendo la suddivisione proposta da Engel (2004) e basata su parametri morfosintattici. Alla classe è stato fornito il "modello di frase" previsto dai verbi *wohnen* e *kennenlernen*, la si è invitata a riflettere sulle seguenti frasi:

1. *Lange habe ich in meiner Heimatstadt gewohnt.* [Ho abitato per lungo tempo nella mia città natale]
2. *Ich habe Anna in meiner Heimatstadt kennengelernt.* [Ho conosciuto Anna nella mia città natale]

Applicando un test di eliminazione alla frase *Lange habe ich in meiner Heimatstadt gewohnt* e dunque vagliando: *\*Lange habe ich gewohnt*, gli studenti hanno desunto lo status obbligatorio del costituente *in meiner Heimatstadt* per realizzare lo scenario espresso dal

verbo *wohnen*: il sintagma è stato riconosciuto come *Ergänzung*, nello specifico *Situativergänzung*. Considerando invece *Ich habe Anna in meiner Heimatstadt kennengelernt*, si è visto che la frase, anche riducendo il suo contenuto informativo e togliendo *in meiner Heimatstadt*, ha mantenuto la sua grammaticalità: ciò ha consentito di classificare il sintagma stesso come *Angabe*, non indispensabile per saturare la valenza di *kennenlernen*.

Tuttavia, la nozione di *Ergänzung* non era ancora chiara alla classe:

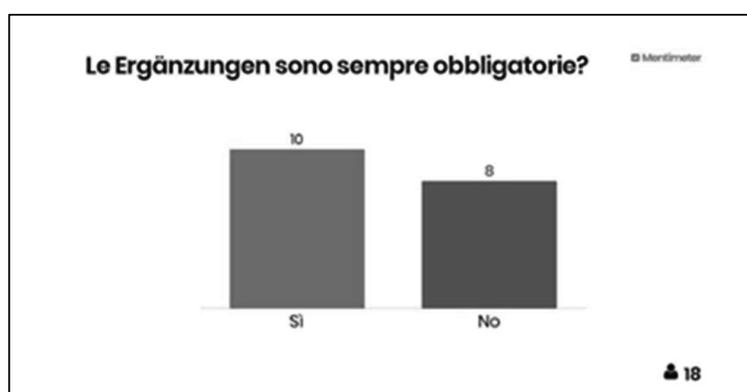


Fig. 1: Esiti di uno dei sondaggi su *Mentimeter* somministrati da Pacifico (2017) durante la sperimentazione.

Si è passati pertanto all'osservazione di un'altra coppia di frasi:

1. *Das Kind besucht jeden Sonntag seine Großeltern.* [Il bambino va a trovare ogni domenica i nonni]
2. *Der Fahrer bog nach links ab.* [L'autista svoltò a sinistra]

da cui si è giunti ad un'ulteriore differenziazione basata sui possibili *Grade von Facultativität* (gradi di facoltatività) postulati in Engel (2004: 106). Si è ipotizzata una definizione per ognuna di queste classi: *obligatorische Ergänzungen, fakultative Ergänzungen e freie Angaben*, nonostante gli studenti si siano espressi rispetto alla difficoltà di individuare i confini tra elementi obbligatori e facoltativi.

Infine, si è proposto agli apprendenti un breve testo da analizzare; la consegna dell'esercitazione recitava: "Leggete il testo e sottolineate il verbo/il complesso verbale presente in ogni frase. In caso di complessi verbali, cerciate il verbo lessicale. Sulla base dei *Satzmuster*, identificate le *Ergänzungen* (E) mettendole tra ganci < >. Classificate le *Ergänzungen* utilizzando le abbreviazioni. Marcate eventuali *Angaben* (A), mettendole tra parentesi ( )". I discenti hanno lavorato bene in termini di riconoscimento dei complessi verbali e dei verbi lessicali. Dalla correzione dei lavori sono affiorati invece alcuni dubbi rispetto all'identificazione delle *Ergänzungen*. È possibile distinguere gli errori in due tipologie: l'esclusione di una o più parole nella suddivisione dei costituenti e l'identificazione errata della classe di *Ergänzung* analizzata. L'attività ha comunque permesso di acquisire maggiore consapevolezza rispetto al numero e alla forma sintattica dei costituenti previsti da ogni verbo per la realizzazione di frasi corrette.

Un questionario anonimo per gli studenti ed un momento di discussione sul tema hanno infine raccolto le opinioni dei partecipanti. È emerso che la maggior parte degli studenti poneva molta attenzione al ruolo del verbo nella frase già prima di trattare la DVG. Alcuni studenti si sono espressi favorevolmente rispetto ad un aggiornamento dell'impostazione grammaticale tradizionale, spiegando quanto fossero stati aiutati nel riconoscimento degli elementi della frase ed in una maggiore comprensione dei meccanismi della LS<sup>6</sup>; altri invece hanno posto il problema di continuità con le conoscenze già acquisite, o meglio di «ristrutturazione degli apprendimenti progressi» (Colombo 2013: 10): in particolare, sperimentare il modello è stato considerato «utile, ma non avendo le basi giuste è stato alquanto complesso»; un modello alternativo è stato dunque considerato «interessante», ma alcuni hanno detto che «sarebbe stato più utile già all'inizio in prima, appena abbiamo iniziato a studiare tedesco».

Si noti che l'insegnante di lingua tedesca coinvolto, interpellato al termine della sperimentazione, alla domanda: «Pensa che il modello

---

<sup>6</sup> Cfr. Pacifico (2017: 112 ss).

esplicativo basato sulla teoria della valenza possa essere utile per l'insegnamento della lingua tedesca?» ha risposto: «Approccio complesso per la prassi scolastica. Al linguistico, compresi l'italiano e il latino, si studiano 5 lingue. Normalmente l'approccio comune è quello tradizionale. In quanto comune rafforza l'apprendimento generale delle strutture morfosintattiche». Una risposta che va nella direzione già notata da De Santis (2016: 15), di docenti «spesso preoccupate/i della coerenza con i metodi di insegnamento di altre scuole o di altre lingue».

## 5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Tra le considerazioni scaturite dal percorso sperimentale, è doveroso sottolineare due aspetti in particolare: la generale soddisfazione del gruppo classe di fronte alla nuova consapevolezza raggiunta, a cui si affianca tuttavia la perplessità espressa dal docente e da alcuni studenti di fronte ad un approccio rimasto isolato nel contesto di riferimento. Laddove non ci sia un'armonizzazione ricercata dall'intero consiglio di classe (toccando la lingua di scolarizzazione, le lingue straniere e le eventuali lingue classiche), si intravede il rischio di inserire elementi che vari discenti hanno definito di "confusione".

Tuttavia, la forza indiscussa di cui possiamo prendere atto, guardando agli studenti coinvolti, risiede nella modalità con cui hanno portato avanti il lavoro: in modo induttivo, portati ad esplorare e ragionare, come «soggetti attivi, capaci di offrire contributi personali, anche di una certa rilevanza, sia nel momento dell'indagine teorica sia nelle proposte applicative» (Proverbio 2000: 10), in linea sia con la centralità della ragione nel sistema preventivo di don Bosco – ben presente nella sensibilità di un sacerdote salesiano come don Germano Proverbio – sia con le più recenti ricerche glottodidattiche.

*Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne  
elisa.corino@unito.it  
cristina.onesti@unito.it*

## BIBLIOGRAFIA

Benigni, V. – Cotta Ramusino, P.

2015 *La struttura argomentale dei verbi supporto in russo: un approccio data-driven*, in *Il ruolo della Grammatica Valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, a cura di M.T. Bianco, M. Brambilla e F. Mollica, Aracne, Roma, pp. 185-209.

Bernini, G.

1981 *Grammatica tedesca. I programmi di frase*, CELSB, Bergamo.

Bianco, M.T.

1996 *Valenzlexikon Deutsch-Italienisch – Dizionario della valenza verbale*, 2 volumi, Julius Groos, Heidelberg.

Bianco, M.T. – Brambilla, M. – Mollica, F. (a cura di)

2015 *Il ruolo della Grammatica Valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Aracne, Roma.

Camodeca, C.

2021 *La grammatica valenziale nella glottodidattica dell'ITL2. Descrizione del modello ed esempi di applicazione*, in «Lingua in azione» ILSA, n. 1, 05/2021, pp. 29-36.

Colombo, A.

2013 *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua*, in «G&D. Grammatica e Didattica», Parte II, n. 5/2013, [http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo\\_G&D\\_5.pdf](http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo_G&D_5.pdf).

Corino, E.

2016 *Le frasi attributive in germanistica. Questioni grammaticografiche*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.

- De Santis, C.  
2016 *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- Engel, U.  
1977 (1982, 2009) *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, E. Schmidt, Berlin.  
  
2004 *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*, Iudicium, München.
- Engel, U. – Schumacher, H.  
1976 *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Narr, Tübingen.
- Gilardoni, S.  
2022 *La grammatica valenziale per la didattica dell'italiano L2. Un'indagine sperimentale*, in «Studi di Glottodidattica», 2, pp. 68-88.
- Helbig, G. – Buscha, J.  
1970 *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Langenscheidt, Leipzig.
- Helbig, G. – Schenkel, W.  
1980 *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, De Gruyter, Berlin.
- Lo Duca, M.G.  
2004 *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Meiner, J.W.  
1781 *Versuch einer an der menschlichen Sprache abgebildeten Vernunftlehre oder philosophische und allgemeine Sprachlehre*, Frommann, Stuttgart.

Nied Curcio, M.L.

2012 *Valenz? Auf jeden Fall! – Aber nicht nur. Didaktische und lexikographische Überlegungen*, in *Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache*, a cura di K.M. Fischer, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 181-205.

Pacifico, G.

2017 *Il modello della grammatica della dipendenza verbale in italiano e tedesco tra teoria e prassi: uno studio sperimentale*, Tesi di Laurea Magistrale in Traduzione, Università di Torino, Torino.

Proverbio, G.

1984 *Didattica*, in *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, a cura di J. Vecchi e J.M. Prellezo, Roma, LAS, pp. 219-225.

2000 *Presentazione*, in *Dum docent discunt: per una didattica delle lingue classiche*, Patron, Bologna, pp. 9-15.

2002 *Oltre Tesnière: funzioni sintattiche e funzioni semantiche*, in *La teoria della valenza in linguistica. Tesnière e oltre*, Università di Torino, 15 maggio 2002, pp. 1-4, <http://www.bmanuel.org/dottoratolinguistica/materiali/Proverbio.pdf>.

Rieger, M.A.

2008 *Die Struktur des deutschen Satzes. Eine Einführung in die dependenzielle Verbgrammatik für Studierende mit Ausgangssprache Italienisch*, Teil I: *Der einfache Satz*, Quaderni del CeS-LiC: Studi Grammaticali, Biblioteca Digitale dell'Università di Bologna, Bologna, <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00002537/>.

Sabatini, F. – Camodeca, C. – De Santis, C.

2011 *Sistema e Testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.

Siller-Runggaldier, H.

2015 *La valenza del verbo: un fenomeno linguistico dinamico*, in *Il ruolo della Grammatica Valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, a cura di M.T. Bianco, M. Brambilla e F. Mollica, Aracne, Roma, pp. 59-87.

Tesnière, L.

2001 *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino.

Weerning, M.

2015 *Valenza e ordine lineare dei costituenti nella frase tedesca*, in *Il ruolo della Grammatica Valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, a cura di M.T. Bianco, M. Brambilla e F. Mollica, Aracne, Roma, pp. 109-136.

Zifonun, G. – Hoffmann, L. – Strecker, B.

2011 *Grammatik der deutschen Sprache*, Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7, De Gruyter, Berlin.