

# Insegnare italiano a stranieri

a cura di Pierangela Diadori

NUOVA EDIZIONE



LE MONNIER

EMANUELA

# Insegnare italiano a stranieri

a cura di Pierangela Diadori

Il libro è stato tradotto in italiano da Emanuela Diadori e Pierangela Diadori. È stato pubblicato da Le Monnier nel 2012. Il prezzo è di € 18,00. Il numero di pagine è di 112. Il numero di edizioni è di 1. Il numero di copie è di 1000. Il numero di ISBN è di 978-88-00-00000-0.

Profilo di Pierangela Diadori	pag. XI
Introduzione di Pierangela Diadori	pag. XII
1. L'ITALIANO DI E PER STRANIERI. UN MONDOPOLIO IN ASPETTA	pag. XIII
2. GLI STRUMENTI PER LA DIDATTICA E LE CERTIFICAZIONI IN COMPETENZA LINGUISTICA	pag. XIV
3. GLI STRUMENTI PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI E LE ORGANIZZAZIONI DI DIDATTICA DIDATTICA	pag. XV

## PRIMA PARTE - ASPETTI TEORICI

### Principi di didattica della L2

1. Le teorie dell'apprendimento della L2 di Pierangela Diadori	pag. 1
1.1.1. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.2. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.3. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.4. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.5. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.6. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.7. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.8. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.9. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.10. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.11. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.12. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.13. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.14. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.15. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.16. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.17. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.18. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.19. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.20. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.21. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.22. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.23. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.24. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.25. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.26. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.27. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.28. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.29. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.30. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.31. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.32. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.33. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.34. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.35. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.36. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.37. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.38. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.39. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.40. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.41. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.42. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.43. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.44. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.45. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.46. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.47. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.48. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.49. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.50. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.51. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.52. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.53. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.54. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.55. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.56. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.57. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.58. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.59. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.60. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.61. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.62. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.63. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.64. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.65. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.66. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.67. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.68. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.69. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.70. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.71. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.72. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.73. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.74. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.75. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.76. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.77. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.78. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.79. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.80. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.81. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.82. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.83. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.84. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.85. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.86. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.87. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.88. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.89. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.90. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.91. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.92. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.93. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.94. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.95. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.96. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.97. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.98. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.99. L'acquisizione della L2	pag. 1
1.1.100. L'acquisizione della L2	pag. 1





Il Sistema Qualità di Mondadori Education S.p.A. è certificato da Bureau Veritas Italia S.p.A. secondo la Norma UNI EN ISO 9001:2008 per le attività di: progettazione, realizzazione di testi scolastici e universitari, strumenti didattici multimediali e dizionari.

COPERTINA: Alfredo La Posta e Cinzia Barchielli

© 2011 Mondadori Education S.p.A., Milano  
Tutti i diritti riservati

Prima edizione Le Monnier, marzo 2011  
[www.mondadorieducation.it](http://www.mondadorieducation.it)

Edizioni

1	2	3	4	5	6
2011	2012	2013	2013	2015	2016

Stampato in Italia – Printed in Italy

Stampa: Lineagrafica s.r.l. - Città di Castello (PG)

*Riguardo ai diritti di riproduzione, l'editore si dichiara disponibile a regolare eventuali spettanze derivanti dall'utilizzo di testi e immagini per le quali non è stato possibile reperire la fonte.*

# Indice

Prefazione di OSKAR PUTZER . . . . .	pag. XI
Introduzione di PIERANGELA DIADORI . . . . .	pag. XII
1. L'ITALIANO DI E PER STRANIERI: UN PANORAMA IN RAPIDA EVOLUZIONE . . . . .	pag. XII
2. GLI STRUMENTI PER LA DIDATTICA E LE CERTIFICAZIONI DI COMPETENZA LINGUISTICA . . . . .	pag. XIII
3. GLI STRUMENTI PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI E LE CERTIFICAZIONI DI COMPETENZA GLOTTODIDATTICA . . . . .	pag. XIV

## PRIMA PARTE - ASPETTI TEORICI

### Principi di didattica della L2

1. Le variabili nell'apprendimento della L2 di PIERANGELA DIADORI . . . . .	pag. 2
1.1. VARIABILI LINGUISTICHE . . . . .	pag. 2
1.1.1. <i>Le caratteristiche della L2</i> , pag. 2; 1.1.2. <i>Le caratteristiche della L2 e della L1</i> , pag. 3; 1.1.2.1. Famiglie linguistiche, pag. 4; 1.1.2.2. Tipologie linguistiche, pag. 4; 1.1.2.3. Sistemi di scrittura, pag. 8; 1.1.2.4. L'ipotesi Sapir-Whorf, pag. 9; 1.1.2.5. Tratti che dividono, tratti che accomunano, pag. 10; 1.1.2.6. Interdipendenza linguistica, pag. 11; 1.1.3. <i>L'influsso di altre lingue note</i> , pag. 12	
1.2. VARIABILI AMBIENTALI . . . . .	pag. 13
1.2.1. <i>Il contesto educativo</i> , pag. 13; 1.2.2. <i>Il contesto sociale</i> , pag. 14; 1.2.3. <i>Input linguistico in L2</i> , pag. 15; 1.2.4. <i>Le intenzioni in L2</i> , pag. 16; 1.2.5. <i>Il tempo a disposizione e la sua organizzazione</i> , pag. 17	
1.3. VARIABILI INDIVIDUALI . . . . .	pag. 17
1.3.1. <i>L'età di esposizione alla L2: aspetti neurolinguistici</i> , pag. 17; 1.3.2. <i>Il sesso: una variabile neuro- e psico-linguistica</i> , pag. 18; 1.3.3. <i>La motivazione all'apprendimento</i> , pag. 19; 1.3.3.1. <i>Motivazione culturale</i> , pag. 20; 1.3.3.2. <i>Motivazione strumentale</i> , pag. 20; 1.3.3.3. <i>Dalla motivazione all'attenzione</i> , pag. 22; 1.3.4. <i>Il "filtro affettivo"</i> , pag. 23; 1.3.4.1. <i>L'ansia</i> , pag. 23; 1.3.4.2. <i>I rapporti interpersonali</i> , pag. 24; 1.3.4.3. <i>La percezione della L2 e della cultura ad essa associata</i> , pag. 24; 1.3.5. <i>La personalità</i> , pag. 25; 1.3.5.1. <i>Il carattere</i> , pag. 25; 1.3.5.2. <i>L'attitudine alle lingue</i> , pag. 26; 1.3.5.3. <i>L'intelligenza</i> , pag. 26; 1.3.5.4. <i>Lo stile cognitivo</i> , pag. 28; 1.3.5.5. <i>Lo stile e le strategie di apprendimento</i> , pag. 28; 1.3.5.6. <i>Le caratteristiche socioculturali dell'apprendente</i> , pag. 30; 1.3.6. <i>Preconoscenze e enciclopedia del mondo</i> , pag. 30	
1.4. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 31
2. Approcci e metodi per l'insegnamento della L2 di PIERANGELA DIADORI e LETIZIA VIGNOZZI . . . . .	pag. 35
2.1. INTRODUZIONE . . . . .	pag. 35
2.2. LA SINDROME DEL PENDOLO . . . . .	pag. 35
2.3. ALCUNE CLASSIFICAZIONI TIPOLOGICHE DI APPROCCI E METODI . . . . .	pag. 36
2.4. L'APPROCCIO DEDUTTIVO . . . . .	pag. 38
2.4.1. <i>Il metodo grammaticale-traduttivo</i> , pag. 38; 2.4.2. <i>Il metodo cognitivo</i> , pag. 39	
2.5. L'APPROCCIO INDUTTIVO . . . . .	pag. 39
2.5.1. <i>Il metodo diretto</i> , pag. 39; 2.5.2. <i>Il metodo audio-orale</i> , pag. 40	
2.6. L'APPROCCIO COMUNICATIVO . . . . .	pag. 41
2.6.1. <i>Il metodo situazionale</i> , pag. 42; 2.6.2. <i>Il metodo nozionale-funzionale</i> , pag. 43; 2.6.3. <i>Il metodo Strategic Interaction</i> , pag. 43; 2.6.4. <i>Il metodo Project Work</i> , pag. 44; 2.6.5. <i>Il metodo Lexical Approach</i> , pag. 44	
2.7. L'APPROCCIO PSICO-AFFETTIVO E PSICO-MOTORIO . . . . .	pag. 46
2.7.1. <i>La pedagogia steineriana</i> , pag. 46; 2.7.2. <i>I metodi umanistico-affettivi</i> , pag. 47; 2.7.2.1. <i>Il</i>	



## INDICE

metodo Community Language Learning (CLL), pag. 48; 2.7.2.2. Il metodo Total Physical Response (TPR), pag. 48; 2.7.2.3. Il metodo Silent Way (SW), pag. 49; 2.7.2.4. Il metodo suggestopedico, pag. 50; 2.7.2.5. Il metodo Neurolinguistic Programming (NLP), pag. 50; 2.7.3. Il Natural Approach, pag. 51	
2.8. LINEE DI TENDENZA ALL'INIZIO DEL VENTUNESIMO SECOLO . . . . .	pag. 55
2.8.1. <i>L'apprendimento orientato all'azione e alla comunicazione interculturale</i> , pag. 57; 2.8.2. <i>L'apprendimento cooperativo</i> (Cooperative Learning), pag. 58; 2.8.3. <i>Apprendimento autonomo</i> , pag. 59; 2.8.4. <i>L'apprendimento integrato lingua-contenuto</i> , pag. 60; 2.8.5. <i>L'apprendimento plurilingue</i> , pag. 62	
2.9. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 64
3. <b>Tecniche per l'insegnamento della L2</b> di PIERANGELA DIADORI . . . . .	pag. 68
3.1. INTRODUZIONE . . . . .	pag. 68
3.2. TECNICHE E COMPITI VS ATTIVITÀ E ESERCIZI . . . . .	pag. 70
3.3. LE TECNICHE PER REALIZZARE UN METODO GLOTTODIDATTICO . . . . .	pag. 73
3.4. LE TECNICHE PER SVILUPPARE LE ABILITÀ LINGUISTICO-COMUNICATIVE IN L2 . . . . .	pag. 75
3.5. LE TECNICHE PER L'ACQUISIZIONE DEL LESSICO E DELLA GRAMMATICA IN L2 . . . . .	pag. 79
3.5.1. <i>Il lessico</i> , pag. 80; 3.5.2. <i>La grammatica</i> , pag. 81	
3.6. LE TECNICHE PER LE FASI DELL'UNITÀ DI LAVORO IN L2 . . . . .	pag. 83
4. La "questione abilità" di MARIA CATRICALÀ e ANNARITA GUIDI . . . . .	pag. 86
4.1. UNA PREMESSA . . . . .	pag. 86
4.2. COME SI DEFINISCONO, CONTANO E CLASSIFICANO LE ABILITÀ . . . . .	pag. 88
4.3. UNA RIFLESSIONE SULLA LETTURA . . . . .	pag. 91
4.4. IL RUOLO DELLE ABILITÀ NELLA COSTRUZIONE DI CURRICOLI E SILLABI . . . . .	pag. 93
4.5. LE ESERCITAZIONI E LE TECNICHE MIRATE A SVILUPPARE LE ABILITÀ . . . . .	pag. 95
4.6. PER APPROFONDIRE . . . . .	pag. 98
5. I ruoli e le aree disciplinari di riferimento per il docente di L2 di MASSIMO MAGGINI . . . . .	pag. 103
5.1. RUOLI . . . . .	pag. 103
5.1.1. <i>Facilitatore</i> , pag. 103; 5.1.2. <i>Organizzatore, regista e animatore</i> , pag. 104; 5.1.3. <i>Consulente linguistico e negoziatore di conoscenze</i> , pag. 104; 5.1.4. <i>Sperimentatore e ricercatore</i> , pag. 105; 5.1.5. <i>Esperto di didattica</i> , pag. 105; 5.1.6. <i>Educatore</i> , pag. 106; 5.1.7. <i>Valutatore</i> , pag. 106; 5.1.8. <i>Tecnologo dell'informazione e della comunicazione nella didattica</i> , pag. 107	
5.2. AREE DISCIPLINARI DI RIFERIMENTO . . . . .	pag. 107
5.2.1. <i>Scienze del linguaggio</i> , pag. 108; 5.2.2. <i>Scienze dell'educazione</i> , pag. 110; 5.2.3. <i>Scienze psicologiche</i> , pag. 110; 5.2.4. <i>Scienze della comunicazione</i> , pag. 111;	
5.3. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 111
6. <b>Dinamiche di gruppo nella classe di L2</b> di MAURIZIO SPAGNESI . . . . .	pag. 114
6.1. INTRODUZIONE . . . . .	pag. 114
6.2. L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO FUORI D'ITALIA (LS) . . . . .	pag. 115
6.3. L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO IN ITALIA (L2) . . . . .	pag. 117
6.4. LA MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO . . . . .	pag. 117
6.5. L'INSEGNANTE COME MODELLO DI PENSIERO . . . . .	pag. 121
6.6. IL CONTESTO DI APPRENDIMENTO . . . . .	pag. 121
6.6.1. <i>L'aula</i> , pag. 122; 6.6.2. <i>Il rapporto con i compagni</i> , pag. 123; 6.6.3. <i>L'insegnante</i> , pag. 124	
6.7. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 125
7. <b>Tecnologie didattiche per la L2</b> di MASSIMO MAGGINI . . . . .	pag. 127
7.1. CLASSIFICAZIONE DELLE TECNOLOGIE DIDATTICHE . . . . .	pag. 127
7.2. POTENZIALITÀ DEI MEZZI AUDIOVISIVI NELL'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLA L2 . . . . .	pag. 129

## INDICE

7.2.1. <i>Carattere polisensoriale dell'apprendimento audiovisivo</i> , pag. 129; 7.2.2. <i>Possibilità reale di offrire al discente l'universo comunicativo in tutti i suoi aspetti</i> , pag. 129	
7.3. IPOTESI DI LAVORO DIDATTICO CON GLI AUDIOVISIVI E ATTIVITÀ MEDIANTE IL VIDEO . . . . .	pag. 130
7.3.1. <i>Telecamera in contesto</i> , pag. 130; 7.3.2. <i>Scenari comunicativi recitati</i> , pag. 130; 7.3.3. <i>Telecamera in classe</i> , pag. 130; 7.3.4. <i>Didattizzazione di materiali televisivi videoregistrati</i> , pag. 131; 7.3.5. <i>Creazione di un corso televisivo di lingua</i> , pag. 131; 7.3.6. <i>La costruzione dell'unità di lavoro</i> , pag. 131; 7.3.7. <i>Tecniche didattiche</i> , pag. 132	
7.4. PROBLEMI DI COMPRESIBILITÀ DELL'INPUT AUDIOVISIVO . . . . .	pag. 133
7.5. CONCETTO DI MULTIMEDIALITÀ, DI IPERTESTO E DI IPERMEDIA . . . . .	pag. 134
7.6. TESTO MULTIMEDIALE . . . . .	pag. 135
7.7. PROBLEMI DI RICERCA DELL'IPERMEDIA E COMPETENZE DELL'UTENTE MULTIMEDIALE . . . . .	pag. 136
7.8. QUALI OPPORTUNITÀ OFFRE LA RETE E COME VALUTARE LE RISORSE ON-LINE . . . . .	pag. 137
7.9. ASPETTI NEUROLINGUISTICI CORRELATI ALL'USO DELLE TECNOLOGIE DIDATTICHE . . . . .	pag. 140
7.10. <i>E-LEARNING</i> . . . . .	pag. 141
7.11. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 143
<b>8. La programmazione per la L2 di LUCIA CINI . . . . .</b>	<b>pag. 145</b>
8.1. SILLABO, PROGRAMMA, CURRICOLO . . . . .	pag. 145
8.2. CURRICOLO CENTRATO SULL'APPRENDENTE . . . . .	pag. 146
8.2.1. <i>Chi sono i nostri allievi: analisi dei bisogni comunicativi</i> , pag. 146; 8.2.2. <i>Formazione dei gruppi-classe</i> , pag. 148	
8.3. PERCHÉ SI INSEGNA: METE EDUCATIVE E OBIETTIVI GLOTTODIDATTICI . . . . .	pag. 149
8.3.1. <i>Abilità linguistiche</i> , pag. 150; 8.3.2. <i>Funzioni linguistiche</i> , pag. 152; 8.3.3. <i>Competenza linguistica e extralinguistica</i> , pag. 153	
8.4. CHE COSA SI INSEGNA: CONTENUTI E OBIETTIVI SPECIFICI . . . . .	pag. 153
8.4.1. <i>Selezione dei contenuti</i> , pag. 154; 8.4.2. <i>Sequenziazione dei contenuti</i> , pag. 154	
8.5. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 155
<b>9. La verifica di FRANCO BIOTTI . . . . .</b>	<b>pag. 157</b>
9.1. VERIFICA, MISURAZIONE, VALUTAZIONE . . . . .	pag. 157
9.2. I LIMITI E L'IMPRECISIONE PSICOLINGUISTICA DELLA VERIFICA . . . . .	pag. 159
9.2.1. <i>Realizzazione/padronanza</i> , pag. 159; 9.2.2. <i>Prodotto/processo, esecuzione/competenza</i> , pag. 159; 9.2.3. <i>Acquisizione/apprendimento</i> , pag. 159	
9.3. L'ACRONIMO P.A.C.E. E IL CONCETTO DI "ACCURATEZZA DELLE DECISIONI" DEL QCER . . . . .	pag. 160
9.4. LA VERIFICA IN RAPPORTO ALLO SCOPO . . . . .	pag. 160
9.4.1. <i>I test d'ingresso o di livello (Placement/Proficiency Test)</i> , pag. 161; 9.4.2. <i>I test di certificazione o padronanza (Proficiency Test)</i> , pag. 161; 9.4.3. <i>I test diffusi o quotidiani</i> , pag. 161; 9.4.4. <i>I test periodici o in itinere (Progress Achievement Test)</i> , pag. 161; 9.4.5. <i>I test conclusivi o finali (Final Achievement Test)</i> , pag. 162	
9.5. LA VERIFICA IN RAPPORTO AL CAMPO COGNITIVO E CONOSCITIVO . . . . .	pag. 162
9.5.1. <i>Prove di tipo fattoriale o per punti discreti</i> , pag. 162; 9.5.2. <i>Prove di tipo integrato</i> , pag. 163; 9.5.3. <i>Prove di abilità</i> , pag. 163; 9.5.4. <i>Prove di tipo pragmatico</i> , pag. 163	
9.6. PROVE OGGETTIVE E SOGGETTIVE . . . . .	pag. 164
<b>Principi di didattica dell'Italiano L2</b>	
<b>10. La formazione iniziale del docente di italiano L2 di PIERANGELA DIADORI . . . . .</b>	<b>pag. 170</b>
10.1. INTRODUZIONE . . . . .	pag. 170
10.2. COSA CHIEDERE A UN PERCORSO FORMATIVO . . . . .	pag. 171
10.3. LE COMPETENZE DA ACQUISIRE . . . . .	pag. 174
10.4. STRUMENTI PER L'AUTOVALUTAZIONE . . . . .	pag. 178



## INDICE

10.5. DALL'AUTOVALUTAZIONE ALLA RICERCA-AZIONE . . . . .	pag. 182
10.6. PER APPROFONDIRE . . . . .	pag. 183
<b>11. Quale italiano insegnare nella classe di L2?</b> di ELISABETTA TRONCONI . . . . .	pag. 188
11.1. L'ITALIANO NELLA CLASSE DI L2 . . . . .	pag. 188
11.2. L'ITALIANO L2 IN ITALIA . . . . .	pag. 188
11.3. L'ITALIANO L2 FUORI D'ITALIA . . . . .	pag. 191
11.4. L'ITALIANO COME LINGUA DI ORIGINE . . . . .	pag. 192
11.5. L'ITALIANO IN CONTESTO MIGRATORIO . . . . .	pag. 193
11.6. L'ITALIANO COME LINGUA DI CONTATTO . . . . .	pag. 194
11.7. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 194
<b>12. Principi di linguistica acquisizionale per l'italiano L2</b> di ANDREA VILLARINI . . . . .	pag. 196
12.1. CHE COSA È LA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE . . . . .	pag. 196
12.2. LE ORIGINI DELLA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE . . . . .	pag. 196
12.3. PERCHÉ LA RICERCA SI INCAMMINÒ LUNGO QUESTA DIREZIONE? . . . . .	pag. 198
12.4. IL CONCETTO DI "INTERLINGUA" . . . . .	pag. 198
12.5. ALTRI PRESUPPOSTI DELLA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE . . . . .	pag. 199
12.6. LO STATO ATTUALE DELLA RICERCA ACQUISIZIONALE E I SUOI RAPPORTI CON LA GLOTTODIDATTICA . . . . .	pag. 202
<b>13. Insegnare l'italiano ai bambini</b> di STEFANIA SEMPLICI . . . . .	pag. 206
13.1. IL PROFILO "BAMBINI" . . . . .	pag. 206
13.2. L'ITALIANO IN AMBITO SCOLASTICO . . . . .	pag. 207
13.3. UNA DIDATTICA INCENTRATA SULLA PERSONA . . . . .	pag. 209
13.3.1. <i>L'approccio ludico</i> , pag. 210; 13.3.2. <i>I metodi umanistico-affettivi</i> , pag. 211; 13.3.3. <i>L'approccio cooperativo</i> , pag. 212; 13.3.4. <i>Il CLIL (Content and Language Integrated Learning)</i> , pag. 213	
13.4. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA AI BAMBINI: METE GLOTTODIDATTICHE . . . . .	pag. 213
13.4.1. <i>Lo sviluppo delle abilità linguistiche</i> , pag. 213; 13.4.2. <i>La competenza linguistica ed extra-linguistica</i> , pag. 214; 13.4.3. <i>La competenza pragmatico-funzionale</i> , pag. 214; 13.4.4. <i>La competenza socio-culturale</i> , pag. 214; 13.4.5. <i>Nozioni concettuali</i> , pag. 215	
<b>14. Insegnare italiano L2 a adolescenti</b> di EMILIA PETROCELLI . . . . .	pag. 218
14.1. IL PROFILO "ADOLESCENTI" . . . . .	pag. 218
14.2. ADOLESCENTI IN ITALIA . . . . .	pag. 221
14.3. ADOLESCENTI IN ITALIA (ITALIANO MATERIA CURRICOLARE) . . . . .	pag. 222
14.4. ADOLESCENTI FUORI D'ITALIA . . . . .	pag. 225
14.5. ADOLESCENTI FUORI D'ITALIA (ITALIANO MATERIA CURRICOLARE) . . . . .	pag. 226
14.6. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 227
<b>15. Insegnare italiano all'apprendente "senior"</b> di ANDREA VILLARINI . . . . .	pag. 230
15.1. IL PROFILO "SENIOR" . . . . .	pag. 230
15.2. LIMITI E VANTAGGI NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NELLA TERZA ETÀ . . . . .	pag. 232
15.3. FINALITÀ, METODI E MATERIALI . . . . .	pag. 233
15.4. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 238
<b>16. Insegnare l'italiano a studenti universitari</b> di STEFANIA SEMPLICI e ELISABETTA TRONCONI . . . . .	pag. 240
16.1. IL PROFILO "STUDENTI UNIVERSITARI" . . . . .	pag. 240
16.2. I PROGRAMMI UNIVERSITARI E LO STUDENTE UNIVERSITARIO IN ITALIA . . . . .	pag. 240
16.2.1. <i>I programmi di mobilità</i> , pag. 240; 16.2.2. <i>Lo studente universitario in Italia</i> , pag. 241	
16.3. LO STUDENTE UNIVERSITARIO DI ITALIANO FUORI D'ITALIA . . . . .	pag. 243
16.4. LA LINGUA OGGETTO DI INSEGNAMENTO . . . . .	pag. 245
16.4.1. <i>La dimensione orizzontale</i> , pag. 245; 16.4.1.1. <i>Lessico</i> , pag. 245; 16.4.1.2. <i>Morfologia</i> ,	

## INDICE

pag. 246; 16.4.1.3. Sintassi, pag. 246; 16.4.1.4. Testualità, pag. 247; 16.4.2. <i>La dimensione verticale</i> , pag. 247; 16.4.3. <i>La dimensione didattica</i> , pag. 248; 16.4.3.1. Implicazioni della dimensione orizzontale: la scelta delle fonti, pag. 248; 16.4.3.2. Compiti linguistico-comunicativi, pag. 249; 16.4.3.3. Abilità, pag. 250	
16.5. IL RUOLO DEL DOCENTE . . . . .	pag. 251
17. <i>Insegnare italiano a immigrati</i> di PIERANGELA DIADORI . . . . .	pag. 254
17.1. IL PROFILO "IMMIGRATI" . . . . .	pag. 254
17.1.1. <i>Fenomeni migratori recenti</i> , pag. 254; 17.1.2. <i>La scuola</i> , pag. 255; 17.1.3. <i>Il carcere</i> , pag. 256; 17.1.4. <i>Il mondo del lavoro</i> , pag. 256	
17.2. VARIABILI DIATOPICHE (LINGUA/E CULTURA/E DI APPARTENENZA, LINGUA/E CULTURA/E DELL'AREA DI INSEDIAMENTO) . . . . .	pag. 257
17.2.1. <i>Linguale e culturale di appartenenza</i> , pag. 257; 17.2.2. <i>Linguale e culturale dell'area di insediamento</i> , pag. 258	
17.3. VARIABILI DIASTRATICHE (ETÀ, SESSO, <i>BACKGROUND</i> CULTURALE, MOTIVAZIONI, BISOGNI) . . . . .	pag. 258
17.3.1. <i>Età</i> , pag. 259; 17.3.2. <i>Sesso</i> , pag. 259; 17.3.3. <i>Background culturale</i> , pag. 260; 17.3.4. <i>Motivazioni</i> , pag. 260; 17.3.5. <i>Bisogni</i> , pag. 261	
17.4. VARIABILI DIAFASICHE (CONTESTI DI APPRENDIMENTO) . . . . .	pag. 261
17.4.1. <i>L'apprendimento spontaneo</i> , pag. 262; 17.4.2. <i>L'apprendimento guidato</i> , pag. 262; 17.4.3. <i>L'apprendimento misto</i> , pag. 262	
17.5. FINALITÀ, METODI E MATERIALI PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A IMMIGRATI . . . . .	pag. 262
17.5.1. <i>Finalità</i> , pag. 262; 17.5.2. <i>Approcci e metodi per l'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati</i> , pag. 263; 17.5.3. <i>Materiali didattici, certificazioni</i> , pag. 265	
17.6. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 266
18. <i>Insegnare italiano L2 a oriundi italiani</i> di DONATELLA TRONCARELLI . . . . .	pag. 268
18.1. IL PROFILO "ORIUNDI ITALIANI" . . . . .	pag. 268
18.1.1. <i>Mantenimento e diffusione dell'italiano all'estero e varietà dei profili di utenti</i> , pag. 269	
18.2. VARIABILI DIATOPICHE (LA LINGUA E L'AREA DI PROVENIENZA, L'EVOLUZIONE DEL REPERTORIO LINGUISTICO NELL'AREA DI INSEDIAMENTO) . . . . .	pag. 270
18.2.1. <i>La lingua e l'area di provenienza</i> , pag. 270; 18.2.2. <i>L'evoluzione del repertorio linguistico nell'area di insediamento</i> , pag. 271; 18.2.2.1. Nord America, pag. 271; 18.2.2.2. Sud America, pag. 271; 18.2.2.3. Oceania, pag. 272; 18.2.2.4. Europa, pag. 273	
18.3. VARIABILI DIASTRATICHE (ETÀ, SESSO, <i>BACKGROUND</i> CULTURALE, MOTIVAZIONI, BISOGNI) . . . . .	pag. 276
18.3.1. <i>Età</i> , pag. 276; 18.3.2. <i>Background culturale</i> , pag. 276; 18.3.3. <i>Motivazioni</i> , pag. 277; 18.3.4. <i>Bisogni</i> , pag. 277	
18.4. VARIABILI DIAFASICHE (CONTESTI DI APPRENDIMENTO) . . . . .	pag. 278
18.5. FINALITÀ, METODI E MATERIALI PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A ORIUNDI . . . . .	pag. 278
18.5.1. <i>Finalità</i> , pag. 279; 18.5.2. <i>Approcci e metodi per l'insegnamento dell'italiano a oriundi</i> , pag. 279; 18.5.3. <i>Materiali didattici, certificazioni</i> , pag. 280	
18.6. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 281
19. <i>La correzione degli errori in italiano L2</i> di ANTONELLA BENUCCI . . . . .	pag. 284
19.1. IL CONCETTO DI ERRORE: DALL'ANALISI CONTRASTIVA (AC) ALL'INTERLINGUA . . . . .	pag. 284
19.2. L'APPRENDENTE, IL PROCESSO D'INSEGNAMENTO, LA PROSPETTIVA LINGUISTICA . . . . .	pag. 285
19.3. L'ERRORE IN RAPPORTO ALLA NORMA STANDARD E ALL'USO . . . . .	pag. 286
19.4. L'ERRORE IN RAPPORTO ALLA NORMA PEDAGOGICA . . . . .	pag. 287
19.5. L'ERRORE IN RAPPORTO AL CONTESTO SITUAZIONALE E AL CANALE . . . . .	pag. 288
19.6. AUTOVALUTAZIONE E CONSAPEVOLEZZA DELL'ERRORE . . . . .	pag. 289
19.7. UNA POSSIBILE CLASSIFICAZIONE DEGLI ERRORI IN ITALIANO L2 . . . . .	pag. 293
19.8. LA CORREZIONE DELL'ERRORE: QUANDO, COME, CHE COSA, CHI . . . . .	pag. 294
19.8.1. <i>Quando?</i> , pag. 294; 19.8.2. <i>Chi?</i> , pag. 294; 19.8.3. <i>Che cosa?</i> , pag. 295; 19.8.4. <i>Come?</i> , pag. 295	



## INDICE

20. Strategie di correzione nella classe di italiano L2 di ELENA MONAMI . . . . .	pag. 298
20.1. INTRODUZIONE . . . . .	pag. 298
20.2. IL CONTESTO DIDATTICO . . . . .	pag. 298
20.3. QUALI ERRORI CORREGGERE? . . . . .	pag. 299
20.4. STRATEGIE CORRETTIVE: LA QUALITÀ DEL FEEDBACK . . . . .	pag. 301
20.5. ETERO-CORREZIONI, AUTO-CORREZIONI E CORREZIONI COLLETTIVE . . . . .	pag. 303
20.6. QUANDO CORREGGERE? . . . . .	pag. 304
20.7. CONCLUSIONI . . . . .	pag. 304
21. Le certificazioni di italiano L2 di MONICA BARNI . . . . .	pag. 308
21.1. OBIETTIVI . . . . .	pag. 308
21.2. CERTIFICARE E VALUTARE . . . . .	pag. 308
21.3. PERCHÉ UNA CERTIFICAZIONE PER L'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA . . . . .	pag. 310
21.4. LE CERTIFICAZIONI DI ITALIANO . . . . .	pag. 311
21.4.1. <i>Il CELI - Certificato di Lingua Italiana dell'Università per Stranieri di Perugia</i> , pag. 311;	
21.4.2. <i>IT - Italiano alla Terza Università di Roma</i> , pag. 312; 21.4.3. <i>La CILS - Certificato di italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena</i> , pag. 313; 21.4.4. <i>PLIDA-Certificato di Competenza in Lingua Italiana della Società Dante Alighieri</i> , pag. 315	
21.5. IL SISTEMA COORDINATO DELLE CERTIFICAZIONI DELL'ITALIANO PER STRANIERI . . . . .	pag. 316

## SECONDA PARTE - ASPETTI OPERATIVI

### Analisi e valutazione dei manuali didattici

22. Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2 di STEFANIA SEMPLICI . . . . .	pag. 322
22.1. PARAMETRI DI RIFERIMENTO IN RELAZIONE AI DIVERSI APPROCCI E METODI . . . . .	pag. 322
22.1.1. <i>L'approccio formalista</i> , pag. 323; 22.1.2. <i>L'approccio strutturalistico</i> , pag. 324; 22.1.3. <i>L'approccio comunicativo: dal metodo situazionale al metodo nozionale-funzionale</i> , pag. 325;	
22.1.3.1. Il metodo situazionale, pag. 325; 22.1.3.2. Il metodo nozionale-funzionale, pag. 327;	
22.1.4. <i>Oltre l'approccio comunicativo</i> , pag. 329; 22.1.4.1. L'approccio umanistico-affettivo: il metodo suggestopedico, pag. 329; 22.1.4.2. L'integrazione di approcci e metodi, pag. 329	
22.2. ANALISI DI MANUALI . . . . .	pag. 331
22.2.1. <i>I parametri di analisi</i> , pag. 331; 22.2.1.1. Destinatari, pag. 331; 22.2.1.2. Tipologia, pag. 332; 22.2.1.3. Obiettivo principale, pag. 332; 22.2.1.4. Indicazioni per il docente, pag. 333; 22.2.1.5. veste grafica, pag. 333; 22.2.1.6. Indice, pag. 333; 22.2.1.7. Scansione del testo, pag. 334; 22.2.1.8. Testi input, pag. 334; 22.2.1.9. Presentazione della grammatica, pag. 335; 22.2.1.10. Istruzioni, pag. 336; 22.2.1.11. Attività e tecniche, pag. 336; 22.2.2. <i>La griglia di analisi</i> , pag. 337	
23. L'immagine nei manuali didattici di italiano L2 di ALFREDO TENOCH CID JURADO . . . . .	pag. 342
23.1. PROCESSO DI TRADUZIONE CULTURALE AL QUALE PARTECIPA L'IMMAGINE NELL'INSEGNAMENTO DI UNA LINGUA . . . . .	pag. 342
23.2. FUNZIONE SEGNICIA, SEMIOSI, PERCEZIONE ED INTERPRETAZIONE . . . . .	pag. 343
23.3. TIPOLOGIE DI TESTI VISIVI UTILIZZATI NEI MANUALI DI INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA . . . . .	pag. 343
23.3.1. <i>Dalla lingua naturale al linguaggio visivo</i> , pag. 344; 23.3.2. <i>Denominazione visiva, denominazione verbale</i> , pag. 344; 23.3.3. <i>Schema visivo, schema mentale</i> , pag. 345; 23.3.4. <i>Caratteristiche del testo visivo</i> , pag. 345; 23.3.5. <i>Tipologia delle immagini usate nei libri</i> , pag. 346; 23.3.6. <i>La schematizzazione come criterio di tipologizzazione dell'immagine</i> , pag. 347	
23.4. L'IMMAGINE COME ELEMENTO ATTIVO NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO DI UNA LINGUA . . . . .	pag. 347
23.5. ESEMPI TRATTI DA MANUALI DI ITALIANO PER STRANIERI . . . . .	pag. 348

## INDICE

<b>24. Esempi di analisi di manuali didattici di italiano L2 di MARIA SILVIA BIGLIAZZI e MASSIMILIANA QUARTESAN</b> . . . . .		pag. 352
24.1. INTRODUZIONE . . . . .		pag. 352
24.2. MANUALI DI ITALIANO . . . . .		pag. 353
24.2.1. <i>Manuali di italiano per il profilo "adulti/anziani"</i> , pag. 353; 24.2.1.1. <i>Contatto</i> , pag. 353;		
24.2.1.2. <i>Viaggio nell'italiano</i> , pag. 354; 24.2.2. <i>Manuali di italiano per il profilo "studenti universitari"</i> , pag. 355; 24.2.2.1. <i>L'italiano dell'arte</i> , pag. 355; 24.2.2.2. <i>Universitalia</i> , pag. 356;		
24.2.2.3. <i>Italiano per economisti</i> , pag. 357; 24.2.2.4. <i>Uni.Italia</i> , pag. 357; 24.2.3. <i>Manuali di italiano per il profilo "adolescenti"</i> , pag. 358; 24.2.3.1. <i>Ciao ragazzi!</i> , pag. 358; 24.2.4. <i>Manuali di italiano per il profilo "immigrati"</i> , pag. 358; 24.2.4.1. <i>Parlo italiano, provo, è facile</i> , pag. 359;		
24.2.4.2. <i>Dire, fare, capire. L'italiano come seconda lingua</i> , pag. 360; 24.2.5. <i>Manuali di italiano per il profilo "bambini"</i> , pag. 360; 24.2.5.1. <i>Forte! - Corso di lingua per bambini</i> , pag. 361; 24.2.5.2. <i>Ambarabà</i> , pag. 361; 24.2.6. <i>Manuali di italiano per il profilo "cinesi"</i> , pag. 362; 24.2.6.1. <i>Marco Polo, Corso d'italiano per studenti cinesi</i> , pag. 363; 24.2.6.2. <i>Progetto italiano per cinesi 1</i> , pag. 363		
<b>Uso didattico dei testi e costruzione delle prove di verifica</b>		
<b>25. L'uso didattico del testo di MAURIZIO SPAGNESI</b> . . . . .		pag. 366
25.1. LA CENTRALITÀ DELL'APPRENDENTE . . . . .		pag. 366
25.2. IL CONCETTO DI COMPETENZA . . . . .		pag. 367
25.3. IL TESTO. TIPI E GENERI TESTUALI . . . . .		pag. 367
25.4. LE CARATTERISTICHE DEI TESTI IN AMBIENTE DIDATTICO . . . . .		pag. 369
25.5. L'USO DIDATTICO DEL TESTO . . . . .		pag. 370
25.6. IL PERCORSO FORMATIVO: UN ESEMPIO . . . . .		pag. 371
<b>26. L'uso didattico del testo letterario di LUCINDA SPERA</b> . . . . .		pag. 374
26.1. IL TESTO LETTERARIO COME STRUMENTO . . . . .		pag. 374
26.2. QUALE MODELLO PER LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA? . . . . .		pag. 375
26.3. LE TIPOLOGIE DI UNITÀ DIDATTICA . . . . .		pag. 376
26.4. UN SUGGERIMENTO PER LA PROGETTAZIONE: I LUOGHI DELLA MEMORIA . . . . .		pag. 377
<b>27. L'uso didattico del testo audiovisivo di PIERANGELA DIADORI</b> . . . . .		pag. 381
27.1. L'ITALIANO TELEVISIVO E CINEMATOGRAFICO . . . . .		pag. 382
27.2. CRITERI DI SELEZIONE . . . . .		pag. 385
27.2.1. <i>Modelli linguistici e culturali</i> , pag. 385		
27.3. LA COSTRUZIONE DELL'UNITÀ DI LAVORO BASATA SU UNA SEQUENZA FILMATA . . . . .		pag. 387
27.4. ESEMPIO DI DIDATTIZZAZIONE . . . . .		pag. 387
27.4.1. <i>Introduzione</i> , pag. 387; 27.4.2. <i>Svolgimento</i> , pag. 388; 27.4.3. <i>Conclusione/azione</i> , pag. 388		
<b>28. L'uso didattico dell'immagine di PAOLA PERUZZI</b> . . . . .		pag. 394
28.1. CARATTERISTICHE DEL TESTO VISIVO . . . . .		pag. 394
28.2. TIPI DI IMMAGINE . . . . .		pag. 395
28.2.1. <i>Il fumetto</i> , pag. 395; 28.2.2. <i>La fotografia</i> , pag. 397; 28.2.3. <i>La pubblicità</i> , pag. 397		
28.3. PROCESSI DI LETTURA DELL'IMMAGINE . . . . .		pag. 398
28.4. L'IMMAGINE E IL SUO UTILIZZO . . . . .		pag. 399
28.4.1. <i>Funzione integrativa</i> , pag. 399; 28.4.2. <i>Funzione autonoma</i> , pag. 399		
28.5. ESEMPI DI TECNICHE DIDATTICHE BASATE SU IMMAGINI . . . . .		pag. 400
28.5.1. <i>La fotografia</i> , pag. 400; 28.5.2. <i>Il fumetto</i> , pag. 401		
<b>29. L'uso didattico del testo umoristico: la vignetta di ANTHONY MOLLIKA</b> . . . . .		pag. 406
29.1. LE VIGNETTE . . . . .		pag. 407
29.2. LE VIGNETTE CON LE PAROLE . . . . .		pag. 408



INDICE

29.2.1. *La cultura*, pag. 408; 29.2.2. *La lingua*, pag. 415; 29.2.3. *Comprensione*, pag. 419

29.3. LE VIGNETTE SENZA PAROLE . . . . . pag. 420

29.3.1. *La cultura*, pag. 420; 29.3.2. *La lingua*, pag. 420; 29.3.3. *Comprensione*, pag. 421

30. La costruzione delle prove di verifica di FRANCO BIOTTI . . . . . pag. 424

30.1 PROVE APERTE, CHIUSE E SEMISTRUTTURATE . . . . . pag. 424

30.2. I TESTI NELLE PROVE DI COMPrensIONE SCRITTA E ORALE . . . . . pag. 425

30.3. LE PROVE PER LA VERIFICA DELLE ABILITÀ DI COMPrensIONE SCRITTA E ORALE . . . . . pag. 426

30.4. LE TECNICHE . . . . . pag. 426

30.4.1. *Il verofalso o giusto/sbagliato*, pag. 427; 30.4.2. *Scelta multipla*, pag. 427; 30.4.3. *Domande*, pag. 427; 30.4.4. *Incastro/riordino*, pag. 428; 30.4.5. *Cloze test*, pag. 429

30.5. LE PROVE PER LA VERIFICA DELLE ABILITÀ DI PRODUZIONE SCRITTA E ORALE . . . . . pag. 429

30.6. PER APPROFONDIRE . . . . . pag. 430

## Prefazione

Oskar Putzer

La seconda edizione aggiornata del volume *Insegnare italiano a stranieri* viene proposta a dieci anni di distanza dalla prima (pubblicata nel 2001) e tiene conto dei molti cambiamenti avvenuti sia nella società italiana sia nella politica linguistica europea, che hanno avuto non pochi influssi sulle metodologie di insegnamento dell'italiano come lingua straniera sia in Italia che all'estero.

Il volume, che si rivolge agli insegnanti di italiano L2 nella loro formazione iniziale, ma anche agli studenti di italianistica che stiano completando il loro percorso di studi a livello universitario, si sviluppa in quattro parti:

- nella prima parte si forniscono le basi di tipo metodologico riferite all'insegnamento delle lingue moderne, con approfondimenti sulle teorie più recenti relative alle variabili che intervengono nell'apprendimento della L2, agli approcci e ai metodi di insegnamento, alle tecnologie didattiche, alla costruzione del curricolo e alla questione del testing;
- nella seconda parte si mette a fuoco l'italiano come lingua non materna, individuando le caratteristiche di alcuni profili di apprendenti e offrendo una panoramica aggiornata sui saggi di studio per gli approfondimenti;
- nella terza parte si affronta la questione dell'analisi e della valutazione dei manuali didattici;
- nella quarta parte si offrono riflessioni e esempi per l'uso didattico del testo (filmato, letterario, iconico).

Il volume è curato da Pierangela Diadori, professore associato di Didattica delle lingue moderne e direttore del Centro di Ricerca e Servizio DITALS (Certificazione in Didattica dell'Italiano a Stranieri), una certificazione ufficiale rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena che certifica, appunto, anche al di fuori di un percorso di formazione specifico, le conoscenze e le competenze per l'insegnamento dell'italiano come lingua non materna.

La formazione scientifica e professionale della curatrice e dei coautori, così come la loro esperienza diretta con gli apprendenti stranieri, traspare sia dalle sintesi teoriche contenute nella prima e nella seconda parte del volume, sia dagli esempi che rappresentano l'asse portante della terza e quarta parte, e risulta ancora più evidente dal linguaggio chiaro e non per questo meno rigoroso usato in tutta la trattazione.

# Introduzione

Pierangela Diadori

L'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia e nel mondo sta subendo importanti trasformazioni: da una parte si rivedono i ruoli del docente di lingua alla luce di nuovi approcci glottodidattici, dall'altra si evolvono le realtà di insegnamento legate al mutato panorama sociolinguistico dell'italiano contemporaneo. I quesiti classici della glottodidattica (quale lingua insegnare, con quali metodologie, con quali strumenti) devono essere riformulati in base alle nuove specificità della didattica dell'italiano come lingua non materna: la massiccia immigrazione di lavoratori stranieri in Italia, la riduzione delle generazioni dialettofone di italiani all'estero, i nuovi bacini di utenza come l'Asia, l'Est europeo, il mondo arabo, i progetti di mobilità accademica internazionale, gli effetti a cascata del *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)*, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione che creano nuovi ambienti e nuove modalità di apprendimento e di apprendimento a distanza. In questo panorama in costante evoluzione, la formazione e l'aggiornamento dei docenti di italiano L2 rivestono un ruolo cruciale.

## 1. L'ITALIANO DI E PER STRANIERI: UN PANORAMA IN RAPIDA EVOLUZIONE

Se è vero che la diffusione dell'italiano come lingua veicolare fra italiani ha subito un'accelerazione dal Secondo Dopoguerra a oggi con la diffusione dell'istruzione e dei mezzi di comunicazione non alfabetici (cinema, televisione), fino a coprire, con un uso più capillare anche a livello orale, tutti i settori della vita e della società un tempo dominati dal dialetto, analogamente si è verificata, a partire dagli anni Ottanta, una sempre più rapida diffusione dell'italiano L2 fra non italofoeni a livello sociale, comunicativo e formativo. Negli ultimi venti anni, infatti,

- a. l'italiano di stranieri ha valicato gli usi sociali che lo avevano caratterizzato fin dall'inizio del secolo (come lingua "etnica" degli emigrati di origine italiana, come lingua "colta" di una *élite* intellettuale attratta dalla letteratura e dall'arte italiana, come lingua "altra" delle comunità bilingui presenti in Italia e nei territori limitrofi) e si è aperto ad una serie di nuovi ambiti, come lingua:
  - del lavoro e dell'integrazione sociale (per gli immigrati e i profughi in stato di emergenza),
  - della scuola e dell'integrazione sociale (per i bambini adottati o giunti al seguito delle famiglie immigrate),
  - degli studi (per i giovani adulti impegnati nei progetti di mobilità accademica o di scambi interculturali),
  - del culto (per i sacerdoti cattolici non italofoeni che trascorrono un periodo di studio nelle università pontificie e un periodo di azione pastorale nelle varie parrocchie disseminate in tutta Italia),
  - della patria elettiva (per chi sceglie l'Italia come residenza temporanea o definitiva indipendentemente da bisogni economici o lavorativi),



- delle relazioni internazionali (nei centri nevralgici dell'Unione Europea e nelle organizzazioni internazionali in cui l'italiano sia una delle lingue di lavoro),
  - dei commerci (al seguito della presenza delle imprese italiane nel mondo e delle imprese straniere in Italia),
  - del prestigio italiano (soprattutto nei settori “di tendenza” della moda, del design, della musica, del cinema, della gastronomia, dello stile di vita),
  - delle nuove reti globali che rinsaldano oggi gli antichi legami dell'Italia con i popoli che si affacciano sul bacino del Mediterraneo, o che creano nuovi e più liberi contatti con altri Paesi del mondo (si pensi ai recenti e sempre più intensi rapporti con la Cina);
- b. l'italiano per stranieri ha superato i limiti dell'interazione faccia a faccia con i nativi o della lettura e dell'ascolto dei testi “in differita”, nel momento in cui ha potuto avvalersi di nuovi strumenti di comunicazione di massa (dalla TV satellite a internet) che hanno inondato il pianeta non solo con la lingua, ma anche con le immagini e con i suoni di un Paese che può essere ora vissuto “in diretta” da ogni parte del mondo;
- c. l'italiano di e per stranieri, caratteristico delle situazioni di insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua non nativa, ha superato la dicotomia di “lingua seconda” (L2) acquisita spontaneamente in Italia in immersione e nel contatto con la realtà quotidiana, e di “lingua straniera” (LS) appresa all'estero in classe. Proprio agli anni Ottanta-Novanta del Ventesimo secolo risale la diffusione in questo settore delle offerte formative in Italia (le due Università per Stranieri di Siena e Perugia, i centri linguistici delle altre università, le scuole private, il sostegno per i bambini stranieri nelle scuole dell'obbligo, i centri istituzionali e del volontariato per la prima alfabetizzazione degli immigrati ecc.), così come si sono moltiplicate all'estero le occasioni di contatti “spontanei” con input non guidato (grazie alla maggiore mobilità delle persone, alla ricezione di programmi televisivi italiani, al cinema, alle canzoni, ai contatti interpersonali via internet ecc.). Continuano, naturalmente, le iniziative di diffusione dell'italiano all'estero nei tradizionali canali formativi (lettorati di italiano presso le università straniere, offerte di italiano nell'ambito dei curricoli scolastici, corsi per adulti ecc.) ma si stemperano i confini nelle varie forme di apprendimento spontaneo, guidato, misto o in autonomia. Per queste ragioni in questo volume utilizzeremo l'espressione “italiano L2” per indicare in generale l'italiano appreso e insegnato come lingua non materna.

## 2. GLI STRUMENTI PER LA DIDATTICA E LE CERTIFICAZIONI DI COMPETENZA LINGUISTICA

Il moltiplicarsi delle occasioni e delle motivazioni per l'apprendimento di una lingua straniera come l'italiano ha avuto come effetto un ampliamento speculare delle offerte formative e dei materiali didattici, accompagnato da un sempre maggiore interesse della ricerca in questo settore, anche in ambito italofono.

Fino agli anni Ottanta le esperienze più capillari e le pubblicazioni più mirate erano legate al contesto migratorio o alla diffusione dell'italiano come “lingua di alta cultura” (un dato, quest'ultimo, confermato dall'indagine di Ignazio Baldelli sulle motivazioni dell'apprendimento dell'italiano nel mondo che fotografa la situazione di fine anni Settanta). Nel 1982 i Ministeri italiani degli Affari Esteri e della Pubblica Istruzione promuovono a Roma un convegno sull'italiano L2 in Italia e all'estero, in cui si parla di insegnamento dell'italiano agli emigrati di seconda generazione ma si nota anche che l'Italia è sempre meno un produttore di emigrati e sempre più meta di immigrazione dall'estero, ci si pone il problema dei modelli linguistici da offrire a uno straniero



che apprende l'italiano in Italia e si lamenta la mancanza di materiali adatti per insegnare sia in Italia che all'estero. Il convegno del 1982, in cui si incontrano per parlare di italiano L2 italiani, esperti di didattica delle lingue moderne, funzionari impegnati nella diffusione dell'italiano all'estero, dà il via a un'ampia serie di sperimentazioni. I lavori sui "livelli soglia" per le lingue europee, di cui fa parte quello realizzato nel 1981 per l'italiano, offrono gli strumenti operativi per la realizzazione di nuovi materiali didattici, di pubblicazione anche italiana. Le teorie comunicative e l'attenzione ai bisogni dei destinatari spingono gli autori a individualizzare le offerte, si affacciano le immagini, si diffondono i materiali didattici audioregistrati e cominciano a comparire sul mercato i primi video come supporto filmato. Emergono intanto nuovi pubblici di destinatari: non solo il turista straniero colto, temporaneamente residente in Italia (preso in esame dal "Livello soglia"), ma anche lo studente universitario che cerca in Italia la propria formazione accademica per sfuggire al numero chiuso o ad altre restrizioni del sistema educativo del proprio Paese. Si intensificano gli studi di linguistica acquisizionale dell'Università di Pavia che mettono a fuoco le questioni legate all'italiano di stranieri in apprendimento spontaneo e guidato e si mettono le basi per le certificazioni di lingua italiana (delle Università di Siena, Perugia e Roma), nell'intenzione di colmare un vuoto ormai ingiustificabile.

Negli anni Novanta la richiesta di italiano per scopi accademici si sposta sul pubblico degli "studenti Erasmus" che completano il loro percorso di studio frequentando per uno o due semestri una università italiana, mentre al di fuori delle aule istituzionali scoppia l'emergenza immigrazione, che va a toccare gli operatori del volontariato e dell'educazione ad adulti (per far fronte alle esigenze dei lavoratori immigrati) e gli insegnanti elementari e medi (per risolvere il problema dell'inserimento dei bambini stranieri a scuola). L'italiano non viene più studiato solo per fini culturali o per la sua spendibilità in contesti turistici e accademici: l'italiano viene ora cercato e appreso dagli stranieri anche in quanto lingua "utile" legata al "bisogno di apprendere" per l'integrazione lavorativa e l'autopromozione sociale, come dimostra l'indagine *Italiano 2000* (di Tullio de Mauro *et al.*) sui pubblici dell'italiano all'estero.

Alla metà degli anni Novanta appare il *Quadro di riferimento europeo per l'insegnamento delle lingue moderne (QCER)* che fornisce una reinterpretazione dell'approccio comunicativo più orientato all'azione e alla spendibilità sociale degli apprendimenti linguistici: l'Europa multilingue e multiculturale, profondamente segnata dai flussi migratori tuttora in atto, cerca la via per tradurre in pratica tante espressioni di intenti e favorire in concreto l'integrazione interculturale e la reciproca comprensione fra i popoli, nel rispetto delle singole differenze e nel mantenimento delle diverse identità. E l'Italia, come in passato i Paesi "ricchi" d'Europa, vive in prima persona i problemi delle lingue immigrate (o "patrimoniali", come le definiscono i canadesi), dell'educazione bilingue, dell'insuccesso scolastico dei bambini stranieri, senza in realtà avere ancora abbracciato un preciso modello di politica linguistica.

### 3. GLI STRUMENTI PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI E LE CERTIFICAZIONI DI COMPETENZA GLOTTODIDATTICA

Gli anni Novanta si aprono con una radicale trasformazione delle due istituzioni italiane già operanti da anni nel settore della didattica dell'italiano a stranieri: le Università per Stranieri di Perugia e Siena. Molti altri atenei aprono sezioni di italiano nei loro centri linguistici (tradizionalmente legati alla didattica dell'inglese, del tedesco, del francese e delle altre lingue) per far fronte alle esigenze degli studenti europei e extraeuropei in mobilità accademica, che arrivano quasi sempre sprovvisti delle competenze necessarie per seguire le lezioni universitarie in italiano e successivamente sostenere gli esami utili al riconoscimento del periodo di studi all'estero.

Si potenziano i laboratori multimediali, con postazioni per l'autoapprendimento, che richie-



dono nuove figure professionali come supervisori e consulenti linguistici, esperti di didattica e di tecnologie educative.

Il mercato del lavoro all'estero, che tradizionalmente attinge agli italianisti laureati nei dipartimenti di lingue romanze in cui esistano cattedre di italiano, riceve nuovo impulso non solo dai lettori regolarmente inviati dal Ministero degli Affari Esteri, ma anche dalla nuova emigrazione italiana, costituita da giovani diplomati o neolaureati, "affamati" di specializzazione e formazione *post lauream*, che spesso vengono arruolati sul posto dai dipartimenti universitari, dagli Istituti Italiani di Cultura all'estero, dalle scuole locali.

Contemporaneamente, anche il mercato italiano si sveglia: c'è grande richiesta di docenti di italiano L2 per i centri linguistici, per i corsi agli immigrati, per il sostegno ai bambini nelle scuole. In quest'ultimo caso, però, sono i docenti stessi che decidono di aggiornarsi, spinti dalla necessità immediata di far fronte a quelle che diventano sempre più spesso delle vere "pluriclassi", con una presenza sempre più consistente di bambini di madrelingua diversa dall'italiano che non riescono a raggiungere rapidamente lo stesso livello degli altri. Cosa esiste però nel campo della formazione? Nessun docente italiano, formatosi in Italia, che abbia iniziato a insegnare a stranieri prima degli anni Novanta, può vantare una formazione accademica specifica. Proprio per dare risposta a questa situazione e per rispondere alle esigenze di molti docenti operanti all'estero, nasce nel 1994 presso l'Università per Stranieri di Siena la Certificazione DITALS di competenza in didattica dell'italiano a stranieri e, immediatamente dopo, partono le prime lauree brevi (ora assimilate alle lauree di primo livello del nuovo ordinamento universitario italiano), i primi percorsi formativi universitari italiani *post lauream* specifici per la didattica a stranieri (corsi di perfezionamento e di specializzazione, dottorati di ricerca, master), i corsi di formazione a distanza (come il progetto "Itals" dell'Università Ca' Foscari di Venezia). In questa nuova *temperies* culturale italiana vengono varati anche i primi corsi di laurea in "mediazione linguistica e culturale", destinati a formare delle figure professionali capaci di favorire l'integrazione e la convivenza pacifica in un'Europa unita e multilingue, ma anche di mettere a fuoco l'aspetto "interculturale" di molti settori che hanno a che fare con l'italiano L2: l'insegnamento, le comunicazioni, l'interpretariato, i rapporti internazionali, l'imprenditoria.

Non mancano dunque, oggi, gli strumenti formativi per chi già operi o intenda operare nel settore dell'insegnamento dell'italiano L2, sia in Italia che all'estero. Anche nel campo dell'editoria specializzata le offerte coprono un raggio molto più ampio rispetto a qualche decennio fa: sono fiorite le pubblicazioni in lingua italiana destinate alla formazione teorica nelle discipline di cui si alimenta questa professione e ancora di più si sono moltiplicati gli strumenti didattici, sempre più orientati ai bisogni e ai profili dei destinatari.

Tuttavia, il docente di italiano L2 in formazione iniziale sente oggi sempre più spesso il bisogno di riflettere sulla specificità della didattica di questa lingua/cultura (rispetto alla didattica di altre lingue moderne) e sul raccordo fra aspetti teorici e scelte operative. Per dare risposta a queste esigenze è nato appunto questo volume, completamente rivisto rispetto alla prima edizione di dieci anni fa: destinatari privilegiati sono appunto coloro che, di madrelingua italiana o stranieri con conoscenze avanzate dell'italiano, intendono affrontare per la prima volta i principi di fondo e le peculiarità (strutturali, socioculturali e pedagogiche) della didattica dell'italiano L2 per prepararsi a diventare dei professionisti in questo campo. Per loro sono stati ripresi, ampliati e aggiornati i temi affrontati nella precedente edizione del 2001, alla luce dei tanti cambiamenti epocali avvenuti all'inizio del terzo Millennio.

#### RINGRAZIAMENTI

Un ringraziamento particolare a Stefania Semplici e Donatella Troncarelli per il loro costante aiuto e per la loro amicizia.

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

# Principi di didattica della L2 PRIMA PARTE - ASPETTI TEORICI



# 1. Le variabili nell'apprendimento della L2

Pierangela Diadori

Nell'apprendimento della L2 sono molte le variabili in gioco, tanto da non poter collegare in maniera diretta e deterministica il tipo di apprendimento (spontaneo, guidato o misto) con i suoi esiti (più o meno rapidi, duraturi o riusciti). Tali variabili possono dipendere dalle lingue coinvolte, dai fattori esterni o da caratteristiche individuali del soggetto che apprende. Naturalmente non si tratta di variabili discrete, ma piuttosto di componenti che si intersecano fra loro nella creazione di una rete complessa e interdipendente. Tuttavia, cercheremo in questo capitolo di mettere a fuoco le più rilevanti, che verranno trattate isolatamente solo per evidenziarne gli aspetti che più di altri hanno delle forti ricadute sugli esiti dell'apprendimento.

## 1.1. VARIABILI LINGUISTICHE

È innegabile che le lingue in gioco (L1, L2, altre lingue note al soggetto) siano fra le variabili più direttamente correlate con il decorso e con gli esiti dell'apprendimento. La distanza tipologica fra L1 e L2 e altri fattori linguistici possono influenzare il progresso nell'apprendimento, ma non alterare le sequenze di acquisizione. Nei prossimi paragrafi esamineremo dunque le caratteristiche interne della L2 che possono avere un influsso sul suo apprendimento da parte di soggetti di madrelingua diversa, le caratteristiche della L2 messe a confronto con la L1 e infine la specificità dell'apprendimento della L2 da parte di soggetti già bi- o trilingui.

### 1.1.1. Le caratteristiche della L2

Una prima variabile riguarda le caratteristiche interne della lingua di apprendimento: si pensi al diverso rapporto che può esistere fra *pronuncia e grafia*, alla maggiore o minore *trasparenza dei morfemi*, alla presenza di *regolarità e eccezioni*.

L'esperanto, per esempio, è stato creato come lingua senza eccezioni per facilitarne l'apprendimento. Al contrario, il fatto che nell'inglese contemporaneo esista una forte discrepanza fra il modo in cui le parole vengono scritte e quello in cui vengono pronunciate, insieme alla quasi totale assenza di regole univoche e all'alto numero di casi di omofonia, rappresenta un forte ostacolo, indipendentemente dalla lingua madre degli apprendenti e dalle altre variabili facilitanti: da questo punto di vista l'italiano rappresenta per l'apprendente una lingua meno problematica, così come il tedesco (che segue delle precise regole di grafia correlata alla pronuncia e distingue solo le maiuscole nel caso di sostantivi e di nomi propri).

Esistono lingue con una *maggiore o minore complessità fonologica*<sup>1</sup>, con un diverso *ordine dei*

<sup>1</sup> Per esempio esistono lingue con un numero di fonemi inferiore ai venti (come il finlandese e alcune lingue polinesiane) e altre che invece superano gli ottanta (come certe lingue caucasiche o quelle del gruppo khoisan parlate dai boscimani dell'Africa meridionale). Per una panoramica delle caratteristiche che possono essere presenti o assenti nelle lingue del mondo, si veda il *World Atlas of Language Structures on line*, <http://wals.info/feature>.

*costituenti* della frase, con prevalenza di *prefissi o suffissi*, con uno o più *generi o classi nominali*<sup>2</sup>. Esistono lingue senza *articoli* e altre che distinguono invece l'articolo determinativo e indeterminativo, lingue che possono esprimere variamente *la cortesia e i rapporti gerarchici* attraverso una vasta *gamma* di onorifici e altre che ne sono sprovviste, lingue che si servono di *classificatori* che accompagnano i numerali per indicare le diverse categorie di nomi, lingue che usano *sistemi numerali a base 10* (come la maggior parte delle lingue occidentali), a base 20 (come fa in parte il francese<sup>3</sup>), a base 5, a base 80 ecc. Esistono lingue che distinguono fra *l'aspetto e il tempo verbale* (in italiano per es. l'imperfetto, oltre a indicare il tempo passato, esprime anche un valore durativo dell'azione) e altre che hanno anche una gamma maggiore di possibilità.

Di per sé nessuna lingua è difficile in assoluto, esistono però delle caratteristiche interne che rendono certi aspetti di una lingua più complessi e quindi più problematici per l'apprendimento da parte di stranieri (si pensi alla frequenza di eccezioni nella formazione dei plurali in tedesco, alla quasi totale assenza di marche morfologiche nel francese parlato, alla mancanza di un criterio logico nell'uso delle preposizioni in molte lingue naturali ecc.).

L'italiano, per un apprendente straniero, si presenterà con una serie di "punti di fragilità" dovuti alle sue stesse caratteristiche storico-evolutive. Qualche esempio:

- esiste la *lingua scritta standard* (o *neo-standard*) ma non altrettanto diffusa nella comunità dei parlanti è la lingua orale standard, visto che anche in contesti formali i parlanti nativi sono caratterizzati dalla propria *varietà regionale di italiano* (a livello di intonazione, apertura e chiusura delle vocali, scelte lessicali e morfosintattiche);
- il *sistema pronominale* italiano è particolarmente ricco e complesso (pronomi tonici e atoni, diversa posizione del pronome negli imperativi della II o III persona singolare corrispondenti all'imperativo informale o formale);
- esistono molti *geosinonimi*, nelle aree semantiche della vita quotidiana (oggetti della casa, animali, piante, parti degli animali usati in macelleria ecc.) che hanno un nome diverso nelle varie regioni d'Italia.

## 11.2. Le caratteristiche della L2 e della L1

Lo studio delle caratteristiche della lingua di apprendimento in relazione alla lingua madre degli apprendenti ha permesso fin dal passato di usare le tecniche contrastive e in particolare la traduzione come mezzo privilegiato di insegnamento. Ne sono una prova i manuali didattici che fin dal Sedicesimo secolo si servono del confronto fra due (o più) lingue, spesso addirittura usando lo stesso manuale per insegnare alternativamente una lingua o l'altra (come nel caso dei manuali settecenteschi per la didattica dell'italiano a francofoni o del francese a italo-foni: cfr. Vedovelli 2002).

Le combinazioni possibili tenendo conto della madrelingua dell'apprendente e della lingua di apprendimento come L2 sono innumerevoli, se consideriamo che il numero di lingue naturali parlate nel mondo oggi sono almeno 6000 (Lewis 2009 ne descrive 6.909<sup>4</sup>). Per alcune di queste combinazioni esiste un'ampia letteratura (per esempio sull'italiano appreso da francofoni, germanofoni, anglofoni, ispanofoni, e viceversa), per altre invece gli studi sono solo sporadici. Questa rete di combinazioni si sta però ampliando grazie alla diffusione di internet e alla crescente mobilità delle persone (si pensi al con-

<sup>2</sup> Il tedesco classifica i nomi in base ai generi maschile, femminile e neutro, per esempio l'italiano ha solo il maschile e il femminile, mentre in certe lingue africane si classificano i nomi in base a classi nominali diverse.

<sup>3</sup> Si pensi al numero 80 che in francese corrisponde a "quattro volte venti" (*quatre-vingt*), o a 72, che sta per "sessanta più dodici" (*soixante-douze*).

<sup>4</sup> Secondo LEWIS (2009), il 94% delle circa 7.000 lingue da lui descritte è costituito da lingue parlate solo dal 6% della popolazione mondiale, molte delle quali rischiano, in molti casi, l'estinzione (cfr. [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com) alla voce "Statistical summaries").



tatto recente dell'italiano con lingue come il russo, l'arabo, il cinese, in passato meno rappresentate fra i pubblici degli apprendenti stranieri). Nei prossimi paragrafi sintetizziamo alcune delle caratteristiche tipologiche (in base alle famiglie linguistiche o alle tipologie strutturali più rappresentative) cercando di offrire così una panoramica (sebbene non esaustiva) delle innumerevoli combinazioni L1-L2 che possono entrare in gioco e di cui un docente di L2 non può non tener conto.

### 1.1.2.1. Famiglie linguistiche

Le lingue possono essere classificate secondo la loro genealogia, cercando di ricollegarle (in base a somiglianze soprattutto lessicali) ad un'antica lingua comune, attestata storicamente o solo ipotizzata: si parla in questo caso di *famiglie linguistiche*. Come ricorda Gaetano Berruto (1997:108), "la linguistica comparativa riconosce fino a un massimo di diciotto famiglie linguistiche [...] più quattro (o cinque, o anche molte di più a seconda degli autori) lingue singole isolate di cui non si è riusciti a provare la parentela con altre lingue", fra cui per esempio il basco. Riportiamo nella tabella seguente le prime cinque famiglie linguistiche (per numero di parlanti), secondo il sito [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com) (consultato il 4.6.2010).

Famiglia linguistica	Numero di parlanti	Paesi
Indoeuropea	2.721.969.619	Afghanistan, Albania, Armenia, Australia, Austria, Azerbaijan, Bangladesh, Belgio, Bielorussia, Bosnia Erzegovina, Brasile, Bulgaria, Canada, Cina, Croazia, Danimarca, Fiji, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, India, Iran, Iraq, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Macedonia, Maldive, Myanmar, Nepal, Norvegia, Oman, Paesi Bassi, Pakistan, Perù, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Rep. Ceca, Romania, Russia, Serbia, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Sri Lanka, Stati Uniti, Sud Africa, Suriname, Svezia, Svizzera, Tajikistan, Turchia, Ucraina, Venezuela
Sino-tibetana	1.259.227.250	Bangladesh, Bhutan, Cina, India, Kirgizistan, Laos, Myanmar, Nepal, Pakistan, Thailandia, Viet Nam
Nigero-congolese	382.257.169	Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Camerun, Ciad, Comore, Congo, Costa d'Avorio, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Equatoriale, Kenya, Lesotho, Liberia, Malawi, Mali, Mayotte, Mozambico, Namibia, Niger, Nigeria, Rep. Centro-africana, Rep. Dem. del Congo, Rwanda, Senegal, Sierra Leone, Somalia, Sud Africa, Sudan, Swaziland, Tanzania, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabwe
Afro-asiatica	359.495.289	Algeria, Arabia Saudita, Bahrain, Camerun, Ciad, Cipro, Egitto, Emirati Arabi Uniti, Eritrea, Etiopia, Georgia, Giordania, Iran, Iraq, Israele, Kenya, Libia, Mali, Malta, Marocco, Mauritania, Niger, Nigeria, Oman, Siria, Somalia, Sudan, Tajikistan, Tanzania, Tunisia, Turchia, Uzbekistan, Yemen
Austronesiana	353.585.905	Brunei, Cambogia, Cile, Cina, Fiji, Filippine, Guam, Indonesia, Isole Cook, Isole Marianne del Nord, Isole Marshall, Isole Solomon, Kiribati, Madagascar, Malaysia, Mayotte, Micronesia, Myanmar, Nauru, Niue, Nuova Caledonia, Nuova Zelanda, Palau, Papua New Guinea, Polinesia Francese, Samoa, Stati Uniti, Suriname, Thailandia, Taiwan, Timor Est, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Viet Nam, Wallis and Futuna

### 1.1.2.2. Tipologie linguistiche

Se si valutano le lingue in maniera orizzontale e sincronica, invece che verticale e cronologica, si può procedere ad una loro classificazione non in quanto derivate da un antenato comune (come avviene per le "famiglie linguistiche"), bensì in base alla loro appartenenza ad un tipo strutturale,

## 1. Le variabili nell'apprendimento della L2

individuando "che cosa c'è di uguale e che cosa c'è di differente nel modo in cui, a partire dai principi generali che governano le 'lingue possibili', le diverse lingue storico-naturali sono organizzate e strutturate" (Berruto 1997: 110-112). Riportiamo di seguito le principali tipologie linguistiche secondo la schematizzazione di Gaetano Berruto (1997: 112-125):

### a. Lingue isolanti, flessive, agglutinanti e polisintetiche.

Dal punto di vista della *morfologia* e dei meccanismi di *formazione delle parole*, le lingue si possono distinguere in isolanti, flessive, agglutinanti e polisintetiche.

isolante	flessiva (o "fusiva")	agglutinante	polisintetica
Ogni parola è tendenzialmente costituita da un solo morfema (la radice lessicale). Il rapporto fra morfemi e parole è generalmente 1:1	Le parole sono internamente complesse, composte da morfemi che veicolano anche più di una funzione e che possono anche fondersi insieme. Il rapporto fra morfemi e parole può essere 1:1, 2:1, 3:1	Le parole hanno una struttura complessa, essendo composte dalla giustapposizione di più morfemi (di solito fissi e riconoscibili) disposti in una catena anche lunga. Il rapporto fra morfemi e parole è spesso vicino o superiore a 3:1	Le parole sono composte da più morfemi attaccati insieme (come le lingue agglutinanti) con la particolarità che in una stessa parola possono comparire due o anche più radici lessicali. Una parola corrisponde a un'intera frase
Es. in cinese: ai "am-are, am-o, am-ano, am-ando, ecc."	Es. in italiano: amano = am radice + ano (fusione dei morfemi del modo indicativo, del tempo presente, della 3ª persona, del plurale)	Es. in turco: evlerimde "nelle mie case" = ev radice + ler morfema del plurale + im (morfema del possessivo di 1ª persona + de morfema locativo)	Es. in shahaptin <sup>5</sup> : hishaptaualawihnan kaunanima "egli viaggiava in una notte piovosa" = hi morfema della 3ª persona singolare + shap morfema del causativo + tau "di notte" + tuala "pioggia" + wihnan voce del verbo "andare" + kau morfema rafforzativo + na morfema del passato + nima morfema che indica l'allontanamento da chi parla
Es. il vietnamita, il cinese, il thailandese, lo yoruba ecc.	Es. il latino, l'italiano, il russo, l'arabo <sup>6</sup> ecc.	Es. il turco, l'ungherese, il finlandese, il basco, il giapponese, il kannada ecc.	Es. alcune lingue amerinde, paleosiberiane, australiane, ecc.

### b. Lingue SOV, SVO, VSO, VOS.

Dal punto di vista della *sintassi*, le lingue si possono distinguere in base all'ordine prevalente dei costituenti della frase (soggetto, verbo, oggetto), che può essere SOV, SVO, VSO, VOS, più raramente OVS, OSV.

<sup>5</sup> Lingua parlata dai Nez-percés (USA): l'esempio è tratto da TAGLIAVINI 1969: 391.

<sup>6</sup> L'arabo è in realtà una lingua "introflessiva", caratterizzata da fenomeni di flessione che avvengono anche dentro la radice lessicale. Per esempio (dalla radice *ktb*, scrivere): *kataba* (scrise), *katabu* (scrissi), *akrubu* (scrivo), *kitab* (libro) ecc.



Tipo di lingua	Esempio	Lingue	Percentuale di lingue rappresentate
<b>SOV</b>	latino: (S) <i>puella</i> (O) <i>librum</i> (V) <i>legit</i> <sup>7</sup>	latino, turco, giapponese, coreano, ungherese, tamil, hindi, bengali, tibetano, quechua	40% circa
<b>SVO</b>	italiano: (S) <i>la ragazza</i> (V) <i>legge</i> (O) <i>il libro</i>	lingue romanze, germaniche, slave, finlandese, ebraico moderno, vietnamita, indonesiano, swahili	30% circa
<b>VSO</b>	Arabo ("Mohammed scrisse il libro"): (V) <i>kataba</i> (S) <i>Muhammadun</i> (O) <i>kitāban</i> [scrisse - Mohammed - un libro]	arabo, ebraico classico, gallese ecc.	10% circa
<b>VOS</b>	Malgascio ("la donna vide lo studente"): (V) <i>nahita</i> (O) <i>ny mpianatra</i> (S) <i>ny vehivahi</i> [vide - lo studente - la donna] <sup>8</sup>	malgascio, kiribati, nicobarese, wathawurrung (Australia) ecc.	5-10% circa

Alcune lingue hanno un ordine *rigido* dei costituenti, mentre altre, specialmente quelle con un'alta morfologia flessionale basata sui casi (come il latino o il tedesco), hanno un ordine dei costituenti della frase più *flessibile*, visto che la funzione delle parole è identificabile con mezzi morfologici (si pensi alla marca *-am* che indica l'accusativo femminile in latino, ovunque si trovi la parola nella frase). Tuttavia anche nelle lingue meno flessive, per le quali la posizione delle parole nella frase è determinante per capirne la funzione, si può alterare questo ordine naturale, come vediamo con la ripresa pronominale in italiano<sup>9</sup>. Inoltre è possibile che una lingua presenti tratti di tipologie linguistiche diverse<sup>10</sup>, visto che "è difficile che una lingua rispecchi in tutto la tipologia linguistica predominante" (Berruto 1997: 122).

#### c. Lingue *postdeterminanti* e *predeterminanti*.

Dal punto di vista della sintassi e dell'*ordine naturale* dei costituenti informativi (indipendentemente dalla posizione del soggetto), si distinguono le lingue che *costruiscono a destra* e le lingue che *costruiscono a sinistra*, cioè con ordine preferenziale a destra o a sinistra per tutti gli elementi subordinati o dipendenti.

Nel primo caso si parla di lingue "postdeterminanti", con un ordine "*testa + modificatore*".

Nel secondo caso si parla di lingue "predeterminanti", con un ordine "*modificatore + testa*".

Si tenga presente che per "testa" si indica il costituente della frase (verbo, nome) che determina il significato basilare dell'insieme, per "modificatore" l'elemento che apporta delle ulteriori precisazioni. Per es. nell'espressione *leggere a voce alta* la testa è "leggere", mentre in *un uomo intelligente* la testa è "uomo".

7 Gli esempi in latino, inglese, francese, tedesco e spagnolo riportati in questo capitolo non vengono forniti con la traduzione in italiano, a differenza di quelli in altre lingue.

8 Esempio tratto da BERRUTO 1997: 120.

9 Si pensi alla possibilità in italiano di alterare l'ordine soggetto-verbo-oggetto ("io compro il pane") mediante la frase segmentata e la dislocazione a sinistra ("il pane lo compro io") o a destra ("lo compro io il pane"), che permettono di spostare l'enfasi del discorso "illuminando" parti della frase altrimenti non evidenziate dall'ordine non marcato dei costituenti.

10 Per esempio il tedesco può comportarsi come lingua SOV o SVO secondo il tipo di frase (*Ich lese das Buch*, ma *Ich hoffe, dass du das Buch liest*).

## 1. Le variabili nell'apprendimento della L2

L'italiano tende a costruire a destra, laddove per es. l'inglese e il tedesco mostrano spesso una costruzione a sinistra, che è la regola per il turco. Es.:

italiano: *L'università* (TESTA) + *dello Stato di New York* (MODIFICATORE)

inglese: *New York State* (MODIFICATORE) + *University* (TESTA)

italiano: *Didattica* (TESTA) + *della lingua straniera* (MODIFICATORE)

tedesco: *Fremdsprachen* (MODIFICATORE) + *Didaktik* (TESTA)

Tipo di lingua		Esempio
<b>postdeterminante con costruzione a destra:</b>  <b>TESTA + MODIFICATORE</b>	VO Verbo + Oggetto	it. <i>leggo un libro</i>
	NA Nome + Aggettivo	it. <i>un ragazzo simpatico</i>
	NG Nome + Genitivo	it. <i>il libro di Carlo</i>
	NPoss Nome + Possessivo	it. <i>a casa mia</i>
	NRel Nome + frase Relativa	it. <i>questo è il professore, di cui ti ho parlato</i>
	VAvv Verbo + Avverbio	it. <i>cammina lentamente</i>
	AAvv Aggettivo + Avverbio	ingl. <i>it's good enough</i>
	AusV Ausiliare + forma Verbale piena	it. <i>ho visto Laura</i>
<b>predeterminante con costruzione a sinistra:</b>  <b>MODIFICATORE + TESTA</b>	OV Oggetto + Verbo	turco <i>Mehmed-i gör-dü-m</i> "ho visto Mehmet" [Mehmet acc - ho visto]
	AN Aggettivo + Nome	ingl. <i>a nice guy</i>
	GN Genitivo + Nome	finl. <i>tyttö-n kissa</i> "il gatto della ragazza" [della ragazza - il gatto]
	PossN Possessivo + Nome	ingl. <i>my house</i>
	RelN frase Relativa + Nome	turco <i>Istanbul-a gelen vapur</i> "il battello che viene da Istanbul" [da Istanbul - veniente - battello]"
	AvvV Avverbio + Verbo	ingl. <i>he still hopes to come</i>
	AvvA Avverbio + Aggettivo	it. <i>quella ragazza è veramente bella</i>
	VAus forma Verbale piena + Ausiliare	ted. <i>ich hoffe dass du den Brief geschrieben hast</i>

### d) Lingue *subject prominent* e *topic prominent*.

Dal punto di vista delle funzioni pragmatico-informative e sintattiche delle parti del discorso si distinguono le lingue che tendono a organizzare la frase:

- sia in base alla sintassi che in base alla struttura informativa, secondo lo schema SOGGETTO-PREDICATO VERBALE: sono le lingue *subject prominent*;

Il l'esempio è tratto da BERRUTO 1997: 122.



- solo o primariamente in base alla struttura informativa, secondo lo schema TOPIC- COMMENT (ovvero TEMA- REMA<sup>12</sup>): sono le lingue *topic prominent*.

La predominanza dei tipi linguistici che mettono il soggetto in prima posizione dipende dal fatto che il soggetto corrisponde al “tema” (ovvero il “dato”, “ciò di cui si parla”): il tema, infatti, nell’ordine naturale dei costituenti informativi<sup>13</sup>, sta in prima posizione nella frase, cioè prima del “rema” (ovvero il “nuovo”, “ciò che si dice a proposito del tema”).

Il cinese, lingua isolante che non ha marche morfologiche o mezzi espliciti di coesione sintattica, si basa invece sulla costruzione “*topic-comment*” (di tipo pragmatico-informativa) per permettere di attribuire delle relazioni sintattiche ai costituenti della frase.

Tipo di lingua	Esempio	Lingue
<i>Subject prominent</i>	Es. latino “la ragazza legge il libro”: (S) <i>puella</i> - (O) <i>librum</i> - (V) <i>legit</i>	latino, italiano
<i>Topic prominent</i>	Es. cinese “quell’albero ha le foglie grandi”: <i>Nei-ke + shu + yezi + da</i> [quello-albero-foglia-grande] <sup>14</sup> [quanto a quell’albero (TOPIC) + ha le foglie grandi (COMMENT)]	cinese, giapponese

### 1.1.2.3. Sistemi di scrittura

Vari sono anche i *sistemi di scrittura* corrispondenti alle varie lingue naturali (cfr. Sampson 1985). Questi possono essere:

- *logografici*, in cui le unità rappresentate nella grafia sono della prima articolazione del linguaggio (i “significati”): in cinese, per esempio, di solito un carattere corrisponde a una parola (o morfema)<sup>15</sup>;
- *fonografici*, in cui le unità rappresentate nella grafia sono della seconda articolazione del linguaggio (i “significanti”) e le parole vengono costituite da una sequenza di simboli grafici. I sistemi di scrittura fonografici possono essere:
  - *basati su tratti fonologici distintivi* (come in un linguaggio scientifico binario che indica solo la presenza/assenza di un tratto);
  - *alfabetici*: basati sulla corrispondenza (quasi univoca) grafema/fonema. Appartengono a questo sistema di scrittura fonografica l’alfabeto latino e quello cirillico (entrambi di base greca). Quando i fonemi di una lingua hanno una perfetta corrispondenza con i grafemi dell’alfabeto (come nel finlandese, nel serbocroato e nello sloveno) l’apprendimento della lingua orale è rinforzato dallo scritto e viceversa. Ma questa corrispondenza non sempre è univoca, come è evidente in inglese; anche in italiano non tutti i fonemi sono segnalati nella grafia (si pensi alle sibilanti sorde e sonore, alla vocale “o” aperta o chiusa ecc.);

12 Il “*topic*” (o “tema”) è l’argomento di cui si parla, cioè il tema noto su cui si fa un’affermazione. Il “*comment*” (o “rema”) è invece l’informazione nuova che viene fornita sul tema. In italiano l’ordine non marcato dei costituenti è quello SVO, quindi non metto in risalto nessun elemento della frase quando dico “Il gatto insegue il topo”. Invece posso far risaltare l’oggetto spostandolo a sinistra e facendolo diventare quindi il “tema” mediante la frase segmentata con dislocazione a sinistra e la ripresa pronominale: “Il topo lo insegue il gatto”. Posso mantenere la stessa costruzione SVO e dare più enfasi al soggetto anche con la frase segmentata con dislocazione a destra (“Lo insegue il gatto, il topo”) o con la frase scissa (“È il gatto che insegue il topo”) (cfr. BERRUTO 1997: 76 e segg.).

13 In base all’ordine naturale dei costituenti informativi, il soggetto, data la sua priorità logica, precede l’oggetto (“principio di precedenza”), così come oggetto e verbo sono adiacenti, data la loro stretta relazione sintattico-semantiche (“principio di adiacenza”).

14 L’esempio è tratto da BERRUTO 1997: 124.

15 Esempi di logogrammi usati nelle lingue occidentali sono i numerali: 1, 2, 3, che restano uguali sia che si intenda “one, two, three” o “uno, due, tre” o “eins, zwei, drei” ecc.



- *sillabici*: basati sulla corrispondenza fra un grafema e una sillaba (su questo sistema si basavano antiche scritture come la lineare B, il cuneiforme sumerico e oggi i kana giapponesi). Un tipo di scrittura solo in parte sillabica è quella degli *alfasillabari* (o “albugida”, dalle prime quattro sillabe del sillabario etiopico) in cui le sillabe sono rappresentate con una consonante e un segno diacritico che indica la vocale: questo sistema di scrittura è usato per molte lingue dell’India e del Sud-est asiatico. Un altro tipo di scrittura sillabica è quello dei *consonantari* (o “abjad”, dalle prime lettere dell’alfabeto arabo): qui le sillabe sono rappresentate solo da consonanti.

#### 11.2.4. L’ipotesi Sapir-Whorf

Una problematica relativa al rapporto fra L1 e L2 con risvolti psicolinguistici riguarda la questione del diverso modo di vedere il mondo che si riflette nella differenziazione linguistica dei diversi popoli. All’inizio del Ventesimo secolo si afferma negli Stati Uniti d’America, nell’ambito delle scienze sociali e antropologiche, l’ipotesi che il modo di pensare sia influenzato dalla lingua che si parla: si tratta dell’“ipotesi Sapir-Whorf”, dal nome dell’etnolinguista statunitense di origine tedesca *Edward Sapir* (1884-1939) e del suo discepolo *Benjamin Lee Whorf* (1897-1941) che dedicarono grande attenzione alla teoria che va sotto il nome di *relativismo e determinismo linguistico*. Secondo Sapir (1921) i fenomeni culturali devono avere determinato ai primordi certe forme linguistiche, ma la lingua varia più lentamente della cultura: per questo l’individuo viene influenzato nel suo sviluppo cognitivo dalle forme linguistiche e culturali del proprio gruppo sociale. Esiste poi anche un altro tipo di relazione causale: la topografia dell’area in cui una società dimora determina sia le forme linguistiche che quelle culturali, come dimostrano i domini semantici che differenziano il lessico delle diverse lingue (per esempio i colori, la neve, la sabbia, i rapporti spaziali). Secondo Sapir e Whorf tutta l’esperienza è dunque influenzata dalla lingua particolare che si parla. L’accezione “forte” di questa teoria sostiene che *la lingua determina il pensiero* e le forme del comportamento, mentre secondo la sua accezione “debole” la lingua può al massimo predisporre le persone a pensare e ad agire in un modo piuttosto che in un altro.

Certo è che le differenze tra le lingue non si limitano agli aspetti morfosintattici o fonetico-intonativi, ma implicano differenze nel modo con cui coloro che le parlano interpretano e comprendono il mondo (ne sono un esempio i diversi tipi di testualità, i diversi modi di argomentare ecc.).

Imparando un’altra lingua, quindi, specialmente negli stadi iniziali dell’apprendimento e specialmente se si tratta di una lingua tipologicamente e culturalmente distante dalla propria, si può avere la percezione di una sorta di “spaesamento”, quasi che ci venissero a mancare dei punti di riferimento a cui siamo abituati e che diamo per scontati. Empiricamente percepiamo quello che sostiene l’ipotesi di Sapir-Whorf, cioè che le strutture delle diverse lingue esercitano un’influenza sul processo di categorizzazione dei parlanti, che lo stesso modo di osservare cambia e osservatori che usano grammatiche profondamente diverse sono indirizzati dalle loro stesse grammatiche verso tipi di osservazioni e valutazioni profondamente diversi, visto che ogni lingua rappresenta un proprio modo di percepire la realtà.

In italiano standard, per esempio, è possibile indicare tre tipi di posizioni nello spazio rispetto al parlante e al suo interlocutore, come emerge negli aggettivi e nei pronomi dimostrativi (e negli avverbi dimostrativi ad essi correlati):

- *questo* (qui, qua): per indicare la posizione vicina a me che parlo;
- *quello* (lì, là): per indicare la posizione lontana da me che parlo e da te che ascolti;
- *codesto* (costì, costà): per indicare la posizione vicina a te che ascolti.

Eppure ormai fra i parlanti italo-foni solo i toscani usano questo sistema tripolare, profondamente interiorizzato, mentre i non toscani ricorrono solo ai dimostrativi “questo e quello”, non percependo



la possibilità di indicare la "posizione di vicinanza rispetto a chi ascolta", al pari dei parlanti di altre lingue, come l'inglese, il tedesco, il francese, lo spagnolo.

Non è escluso che lo "shock culturale" di cui parla John Schumann (1986) a proposito della sua "ipotesi dell'acculturazione" possa ricondursi anche a queste differenze linguistico-culturali (cfr. Par. 1.3.4.3).

### 1.1.2.5. Tratti che dividono, tratti che accomunano

Nell'apprendimento di una lingua straniera, i fenomeni di interferenza negativa dalla L1 sugli esiti in L2 hanno mostrato che laddove le due lingue differiscono è probabile che emergano (soprattutto nei primi stadi di apprendimento) degli errori caratteristici, facilmente prevedibili mettendo a confronto i due sistemi linguistici in contatto: l'*analisi contrastiva* applicata all'insegnamento linguistico (cfr. Cap. 19) si basa appunto sull'assunto che l'errore in L2 emergesse proprio là dove i due sistemi mostrano differenze strutturali, da cui una serie di interventi didattici di stampo comportamentista che caratterizzarono l'insegnamento della L2 in Nord-America e in Europa verso gli anni Cinquanta-Sessanta del secolo scorso<sup>16</sup>.

Al contrario, gli studi sull'*intercomprensione fra parlanti di lingue affini* puntano a valorizzare gli elementi (lessicali e morfosintattici) comuni e le competenze parziali di cui i parlanti dispongono, indipendentemente dall'esposizione o dallo studio di una lingua imparentata con la propria lingua madre (si pensi alle lingue romanze, germaniche, slave, baltiche ecc.). In particolare Raffaele Simone e Claire Blanche-Benveniste (cfr. Blanche-Benveniste 1997) con il progetto *EuRom 4* hanno proposto un metodo di insegnamento simultaneo di quattro lingue romanze (italiano, francese, spagnolo e portoghese), pensato per adulti motivati che parlino un'altra lingua romanza. Lo scopo è di aiutarli a capire testi scritti in queste lingue, a partire dalle competenze già possedute in quanto parlanti di un'altra lingua affine<sup>17</sup>, attraverso lo sviluppo su basi euristiche di "una sorta di 'grammatica comparata mentale', fatta di sistemi di regolarità e di principi di attesa che guidano il suo processo di apprendimento" (Bonvino 1998: 283)<sup>18</sup>.

Gli studi sull'intercomprensione (intesa come la capacità di comprendere più lingue parlando solo la propria) si sono moltiplicati in Europa dagli anni Novanta a oggi, anche per contrastare il progressivo espandersi dell'inglese come lingua veicolare non solo europea ma mondiale. In questa *temperies* culturale, a fronte delle proposte alternative a favore del francese (Hagège 1993) o dell'esperanto (Eco 1993) va ricordata anche la ripresa di un concetto già espresso da Benjamin L. Whorf (1958), secondo il quale esistono delle somiglianze, soprattutto a livello di categorie grammaticali, fra le lingue parlate in Europa, soprattutto se messe a confronto con lingue appartenenti a famiglie tipologicamente lontane (come le lingue amerindiane da lui studiate). Per questo Whorf conìò il termine *Standard Average European - SAE*, con cui si intendono ancora oggi i tratti caratterizzanti delle lingue europee. In Europa si registra infatti la presenza di oltre 100 lingue diverse (Banfi e Grandi 2003; Heine e Kuteva 2006), non tutte direttamente imparentate, tuttavia, al di là delle differenze innegabili, è possibile rintracciare una serie di tratti che, dovuti a contatti storici prolungati nel tempo e a una vicinanza culturale, sono tali da

<sup>16</sup> È innegabile che esistano dei *transfer* negativi tra L1 e L2, come accade per es. quando il parlante francofono trasferisce nella sua interlingua in italiano L2 il genere dei nomi della sua lingua ("la fiore", al posto della forma maschile, per influsso del francese "la fleur"), ma, come hanno dimostrato poi le teorie sull'analisi dell'errore, questo può emergere anche a causa delle caratteristiche intrinseche della lingua di apprendimento o anche per ipotesi errate sul suo funzionamento da parte dell'apprendente.

<sup>17</sup> Il progetto si basa su 24 lezioni, ciascuna costituita su un articolo di giornale, proposto nelle quattro lingue del progetto: in una seduta di un'ora e trenta (in autoapprendimento, navigando autonomamente nei materiali e nelle attività proposte nel CD-ROM) il soggetto viene aiutato a leggere e comprendere il testo in tre lingue romanze a sua scelta.

<sup>18</sup> Sull'intercomprensione fra parlanti di lingue romanze cfr. anche BENUCCI 2005.



caratterizzare le lingue d'Europa rispetto ad altri gruppi linguistici, tanto da far parlare di una sorta di *koinè* o *Sprachbund* ("lega linguistica"), il cui fenomeno di affinità più macroscopico è rappresentato dai termini astratti costruiti con varie tecniche sul modello greco-latino. In attesa dei risultati più aggiornati su basi statistiche, attesi dal progetto *Eurotyp* (*Typology of Languages in Europe*) varato dalla *European Science Foundation* di Strasburgo, riportiamo alcuni dei tratti comuni finora evidenziati<sup>19</sup>:

1. somiglianze lessicali:
  - a. presenza di un comune lessico di matrice greca e/o latina;
  - b. presenza di comuni strategie nella formazione delle parole;
2. assertiva relativamente rigida e di tipo SVO;
3. presenza di preposizioni e di genitivi postnominali;
4. uso di "avere" ed "essere" come ausiliari nella formazione di alcuni tempi verbali complessi;
5. presenza simultanea di articoli definiti e indefiniti;
6. carattere prevalente "non *pro-drop*"<sup>20</sup>;
7. agente e soggetto possono divergere<sup>21</sup>;
8. la forma passiva consente l'espressione dell'agente;
9. accordo delle forme finite del verbo con il soggetto<sup>22</sup>;
10. paradigmi di caso fortemente semplificati e di tipo nominativo-accusativo, con tendenza a una progressiva riduzione delle terminazioni<sup>23</sup>.

#### 11.2.6. Interdipendenza linguistica

Torniamo ora alla questione delle variabili linguistiche (L1-L2). Anche senza tener conto delle caratteristiche comuni o divergenti delle due lingue che entrano in contatto nella mente dell'apprendente, resta il fatto che lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative in un lingua non materna si basa sul concetto di "interdipendenza linguistica". Questa ipotesi, formulata dal linguista canadese Jim Cummins (1981, 1996), presuppone che, data una sufficiente competenza in entrambe le lingue, ciò che viene appreso attraverso una lingua è trasferibile nell'altra lingua ("transfer di padronanza"). Al modello della *Separate Underlying Proficiency* (SUP), secondo il quale le competenze in una lingua toglierebbero spazio a quelle in un'altra<sup>24</sup>, Cummins contrappone quello della *Common Underlying Proficiency* (CUP), che viene illustrato in maniera inequivocabile attraverso la *metafora dell'iceberg* (Fig. 1): se paragoniamo i saperi linguistici di un soggetto ad un iceberg, ciò che affiora rappresenta le competenze nella L1 e nella L2, mentre sotto la superficie c'è il sistema operativo centrale, comune a entrambe. Indipendentemente

<sup>19</sup> Per approfondimenti rimandiamo a RAMAT 1993, HASPELMATH 2001, BERNINI e SCHWARTZ (sull'organizzazione pragmatica del discorso nelle lingue usate in Europa), TOSI 2007 (sugli effetti dell'integrazione europea sulle lingue, in particolare sull'italiano).

<sup>20</sup> Le lingue *pro-drop* (o "a soggetto nullo": dall'inglese *pronoun* "pronome" + *to drop* "lasciar cadere"), tollerano l'omissione del pronomine personale in posizione di soggetto nella frase dichiarativa, senza che ciò pregiudichi la grammaticalità e la conseguente piena comprensibilità della struttura linguistica prodotta (l'italiano è una lingua *pro-drop* perché si può omettere il pronomine soggetto). Nelle lingue "non *pro-drop*" (come l'inglese, il francese, il tedesco) la mancata espressione del soggetto produce stringhe di tutto agrammaticali e quindi incomprensibili.

<sup>21</sup> Il ruolo semantico di "agente" viene assegnato all'argomento che designa l'autore dell'azione e il costituente a cui è attribuito il ruolo semantico di agente corrisponde al soggetto grammaticale della frase.

<sup>22</sup> Nella maggior parte delle lingue europee il verbo nelle sue forme finite concorda solo con il soggetto.

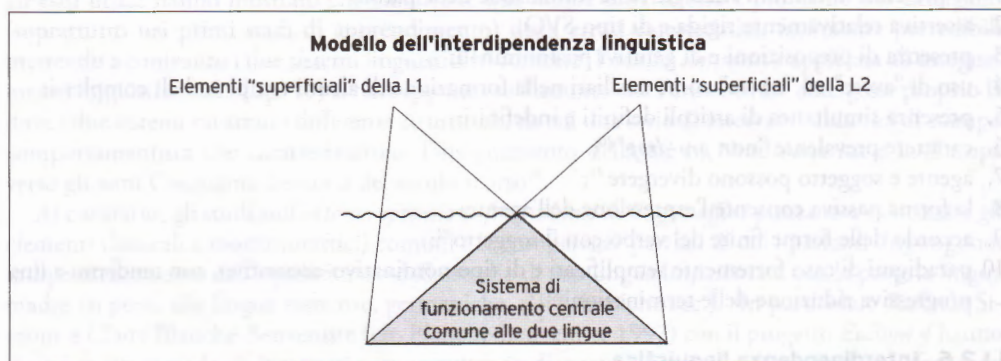
<sup>23</sup> In tedesco, francese e nederlandese si realizzano quasi tutti questi dieci tratti, in basco e in turco solo alcuni, in italiano, inglese, nelle lingue slave, nel neogreco, in albanese, nelle lingue baltiche, nelle lingue celtiche e nel maltese si realizzano i tratti 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9.

<sup>24</sup> In base a questa ipotesi, per esempio, alcune maestre raccomandano ancora ai genitori dei bambini immigrati di usare il più possibile la lingua del posto e non la L1, pensando così di accelerarne l'apprendimento.



dalla lingua in cui una persona opera, i pensieri che accompagnano le sue azioni linguistiche (parlare, leggere, scrivere, interagire, tradurre) vengono dallo stesso motore centrale, e così anche si può dire delle strategie comunicative di cui si serve. Da questa ipotesi scaturisce l'assunto che lo studio di una L2 aiuti a rafforzare la L1, invece di inibirla, e aiuti anche a sviluppare quelle abilità logico-cognitive che Cummins chiama *Cognitive Academic Language Proficiency - CALP* (in opposizione a quelle abilità comunicative più superficiali che chiama *Basic Interpersonal Language Skills - BICS*).

Fig. 1. La metafora dell'iceberg (Cummins 1981).



### 1.1.3. L'influsso di altre lingue note

Se è vero che la condizione di monolinguisimo è sempre più rara (si consideri che in Italia, per esempio, anche in passato il parlante dialettofono scolarizzato in italiano poteva definirsi un bilingue), è anche vero che sempre più spesso un individuo non si limita all'acquisizione di una seconda lingua straniera, arrivando in certi casi ad una competenza plurilingue equilibrata di tre, quattro e più lingue. Ne sono un esempio le aree geografiche caratterizzate dalla compresenza di più comunità linguistiche (si pensi al Belgio, alla Svizzera, al Lussemburgo), i contesti lavorativi internazionali (per es. la Comunità Europea a Bruxelles o Strasburgo, l'ONU a New York, Ginevra, L'Aia ecc.), ma anche le scuole e le università coinvolte nei programmi di scambio e nell'accoglienza degli allievi immigrati. Il plurilinguismo interessa sia i soggetti in età evolutiva, sia i giovani adulti impegnati nello studio e nel lavoro, sia gli anziani che trovano nello studio di una nuova lingua straniera un forte stimolo culturale, affettivo e anche un modo per allontanare i danni che l'età può provocare al sistema cognitivo.

Un altro fattore che contribuisce al diffondersi delle *competenze plurilingui* nelle nuove generazioni è rappresentato dall'affermazione dell'inglese come lingua franca, il cui studio è ormai quasi sempre affiancato dall'approfondimento delle competenze in L1 e dallo studio di un'altra L2 con motivazioni diverse (affettive, strumentali, integrative).

Studiare una terza o quarta lingua in età adolescenziale o adulta non è un fatto nuovo o eccezionale, come dimostrano anche certi manuali dei secoli scorsi. Importante però, per un docente, è ricordare che se il cervello di un monolingue si differenzia da quello di un bilingue (cfr. Fabbro 1996), questo si differenzia a sua volta dal cervello di chi acquisisce una lingua successiva alla seconda. I processi cognitivi e le mappe mentali, infatti, diventano più complesse e si può verificare il caso che l'acquisizione della L2 non utilizzi la L1 come sistema di riferimento, ma piuttosto un'altra lingua nota (come vediamo, per esempio, nelle interferenze dal francese

nei soggetti marocchini bilingui che studiano l'italiano, dopo aver appreso l'arabo in famiglia e il francese a scuola).

Il vantaggio dei fattori che intervengono nel processo di apprendimento della L1, della L2 o di una lingua straniera appresa successivamente alla prima L2 è quindi molto complesso (Hufeisen e Neuner 2003). Non soltanto le nozioni linguistiche acquisite, ma anche le esperienze raccolte nel processo di apprendimento della prima lingua straniera esercitano un'influenza che non può essere ignorata, come invece ancora spesso avviene in pratiche didattiche che prevedono di partire ogni volta da zero nel momento in cui si intraprende lo studio di una nuova lingua. L'ingresso di altre lingue note all'apprendente costituisce dunque una variabile piuttosto rilevante e in continua espansione, considerando anche che il QCER e i successivi documenti di politica linguistica europea promuovono un diffuso trilinguismo proprio per garantire la ricchezza plurilingua dell'Europa unita.

## 1.2. VARIABILI AMBIENTALI

L'ambiente è una seconda macro-variabile che ha un ruolo nell'apprendimento della L2: le teorie ambientaliste che hanno influenzato molti metodi per l'insegnamento della L2 negli anni Cinquanta-Sessanta del secolo scorso hanno messo a fuoco proprio questa componente cruciale (cfr. Cap. 2). In questo capitolo cercheremo di sintetizzare gli aspetti legati al contesto educativo, al contesto sociale, all'input e alle interazioni in L2, come particolarmente significativi e degni di essere tenuti in considerazione dal docente di L2.

### 1.2.1. Il contesto educativo

I risultati cambiano molto se si acquisisce la L2 nel contatto diretto con i parlanti nativi (apprendimento spontaneo), nel solo contatto con un docente in una classe di studenti della propria cultura (apprendimento guidato), in una classe multilingue nel Paese in cui si parla la lingua oggetto di studio, quindi con molte opportunità di contatto anche con i parlanti nativi (apprendimento misto), attraverso tecnologie educative multimediali e/o in *e-learning*. Il diverso impatto di questi contesti sull'apprendimento rappresenta l'oggetto di ricerca di molti filoni di studio sulla didattica della L2, alcuni dei quali danno particolare risalto ad alcune variabili:

- l'insegnante di madrelingua;
- il contatto con i parlanti nativi;
- il formato didattico.

In realtà sappiamo bene che per imparare una L2 non basta avere un insegnante di madrelingua, non basta essere "immersi" nel Paese in cui questa lingua si parla comunemente, non basta inserirsi in un percorso di apprendimento guidato ben strutturato. Tutte e tre queste condizioni sono importanti ma non sufficienti per un apprendimento di successo (per quanto riguarda la variabile esterna determinata dalle scelte metodologiche del docente di L2 rimandiamo ai Capp. 2 e 3 di questo volume).

Le diverse modalità di apprendimento (spontaneo, guidato, misto) dipendono dalle diverse situazioni di contatto con la L2 e, nel caso dell'apprendimento guidato, dalle metodologie didattiche adottate dal docente: per questo si parla sempre di più di "qualità della didattica", visto che si tratta di variabili esterne su cui è possibile agire per ottimizzare i risultati degli sforzi comuni di docente e allievi durante l'"unità di lavoro" (cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 221).



## 1.2.2. Il contesto sociale

Esiste una correlazione fra dati linguistici e variabili sociali. Per esempio incidono sull'acquisizione della L2 il contatto con nativi nel tempo libero, il livello di istruzione della famiglia, il contesto sociale e lavorativo in cui si è inseriti, le caratteristiche del progetto migratorio (permanenza temporanea o stabile) ecc. Queste informazioni sono cruciali per esempio nel caso di apprendimento della L2 da parte di migranti, come dimostra la messa a punto di uno strumento di rilevazione come il *Glotto-kit per bambini stranieri* (basato su un questionario e su una intervista non strutturata), per definire il profilo linguistico e socioculturale dei bambini stranieri immigrati in Italia (cfr. Gensini e Vedovelli 1983; Fragai 2005).

Riportiamo di seguito (Tab. 1) come esempio alcune domande del questionario di rilevazione del Glotto-kit (Fragai 2005) relative all'istruzione dei genitori e alla situazione lavorativa e abitativa della famiglia dell'allievo immigrato, da cui trarre delle informazioni sulle sue opportunità di interazione in L2 fuori dalla classe e sul tipo di *input* a cui è esposto, per poi intervenire, in base alle sue risposte, progettando il percorso didattico più adeguato ai suoi bisogni.

**Tab. 1.** Rilevazione della condizione socioculturale: questionario per i genitori degli apprendenti immigrati o figli di immigrati (da Fragai 2005: 110-115).

C. SITUAZIONE CULTURALE										
9. Livello di scolarità e titolo di studio										
padre					madre					
Per quanti anni sei andato a scuola nel tuo paese?					Per quanti anni sei andato a scuola nel tuo paese?					
0	1-5	5-8	8-13	più di 13	0	1-5	5-8	8-13	più di 13	
Che titolo di studio hai preso nel tuo paese?					Che titolo di studio hai preso nel tuo paese?					
Nessuno					Nessuno					
Elementari					Elementari					
Medie					Medie					
Superiori					Superiori					
Università					Università					
D. SITUAZIONE LAVORATIVA, ABITATIVA E SOCIO-ECONOMICA										
10. Situazione lavorativa										
padre				madre						
Lavori?				Sì	NO	Lavori?			Sì	NO
Che lavoro fai?				Che lavoro fai?						
Lavori tutto l'anno?				Sì	NO	Lavori tutto l'anno?			Sì	NO
Lavori qualche volta?				Sì	NO	Lavori qualche volta?			Sì	NO
Sei stato regolarmente assunto?				Sì	NO	Sei stata regolarmente assunta?			Sì	NO

## 1. Le variabili nell'apprendimento della L2

11. Situazione abitativa e socio-economica			
Abitate:			
in campagna (zona rurale)			
in un piccolo centro abitato (zona semirurale)			
a Cortona (centro urbano)			
Abitate:			
con altri immigrati (connazionali o stranieri)			
presso famiglie italiane			
soli			
Abitate:			
isolati			
vicino a connazionali			
nei pressi di altre famiglie italiane			
vicino a stranieri			
vicino a italiani			
con italiani			
Quante persone abitano in casa?			
Quante stanze ha la casa?			
Nella casa c'è il riscaldamento?	SÌ	NO	
Che tipo di riscaldamento avete?			
Avete una televisione?	SÌ	NO	
Avete un telefono?	SÌ	NO	
Avete una macchina?	SÌ	NO	

### 12.3. L'input linguistico in L2

Il soggetto impara una L2 attraverso i testi a cui è esposto e che riesce via via a decodificare: può trattarsi di testi orali, scritti o trasmessi, realizzati in lingua standard o substandard, presenti nel contesto classe o nell'ambiente esterno, costituiti da materiale lessicale ricco e non modificato oppure da poche parole o frasi inserite in un testo in L1.

A partire da questi testi (fra cui rientra anche l'input orale del docente, quando si tratta di un apprendimento guidato) e dalle proprie conoscenze linguistiche pregresse, il soggetto processa mentalmente i modelli linguistico-comunicativi a cui è esposto, li confronta con la L1 e con le altre lingue note e, dopo una prima fase in cui si limita all'imitazione e alla ripetizione di *chunks* non analizzati ("What's your name?", "S'il vous plait!", "Quanto costa?", "Entschuldigung bitte!" e via



dicendo), passa alla elaborazione di ipotesi sul funzionamento della L2, in base alle quali metterà in moto lo sviluppo della propria personale interlingua (cfr. Cap. 19).

L'ipotesi dell'*input comprensibile* di Krashen (cfr. Cap. 2) mette in risalto il ruolo che questo ha nell'apprendimento della L2, purché si tratti di un materiale linguistico che il soggetto è in grado di gestire: solo comprendendo almeno parzialmente i messaggi formulati in L2 il soggetto potrà rielaborarli mentalmente, perciò, secondo Krashen, l'*input* deve essere di complessità lievemente superiore rispetto a quanto l'apprendente è in grado di comprendere agevolmente (se cioè questa è pari a "i", l'*input* più favorevole sarebbe "i + 1").

Più vario e comprensibile è l'*input*, maggiore è anche il repertorio di casi con cui l'apprendente si confronta (a livello di ricezione e di produzione) per verificare le proprie ipotesi sul funzionamento della L2, soprattutto se spinto a farlo in maniera euristica e non meccanica. L'*input* varia necessariamente anche in base al contesto di apprendimento (si veda su questo la descrizione delle forme di *input* linguistico a cui sono esposti i vari profili di apprendenti di italiano L2, in Diadori, Palermo e Troncarelli 2009, Capp. 1-5).

Ma l'*input* "comprensibile" (nell'accezione di Krashen) non basta: secondo l'ipotesi interazionista, l'*input* oltre ad essere *semplificato*, *modificato* e *negoziato* (come solo un insegnante esperto potrà fare in relazione alle competenze dello studente) deve essere anche *interattivo* (Gass e Madden 1985, Long 1996, Bettoni 2001): da qui l'importanza delle altre variabili esterne determinate dai rapporti con gli altri e dall'atteggiamento psicologico che l'apprendente instaura con loro e con la cultura che rappresentano.

#### 1.2.4. Le interazioni in L2

L'apprendimento della L2 in una prospettiva comunicativa presuppone l'uso della lingua come parte del percorso di apprendimento (spontaneo, guidato o misto). Le interazioni in L2 possono avvenire con parlanti nativi o non nativi, utilizzando diversi canali (scritto, orale, trasmesso), e possono riflettere i ruoli degli interlocutori (fra pari o fra soggetti con ruoli asimmetrici, come nel rapporto allievo-docente).

Si tratta di variabili che sono al centro delle teorie sull'apprendimento orientato all'azione, sulla comunicazione interculturale, sulle dinamiche cooperative (cfr. par. 2.8.2). Lo stesso QCER sollecita i docenti a promuovere un apprendimento della L2 che abbia una spendibilità sociale, quindi l'interazione è sia un mezzo, sia un fine in un approccio didattico finalizzato all'intercomprensione e alla coesione sociale.

La classe di L2 (in presenza o in rete) rappresenta un microcosmo di socialità in cui si esercitano le abilità linguistico-comunicative e se ne sperimentano anche le dimensioni pragmatiche e strategiche (cfr. Cap. 6): in questo contesto l'apprendente percepisce più consapevolmente se stesso mentre interagisce con i compagni, con il docente, con i testi (scritti, sonori, audiovisivi), mettendo in gioco i propri codici comunicativi anche nonverbal, i propri tabù, i propri valori profondi.

Se è vero che l'apprendimento viene favorito da un *input* facilitato, negoziato e interattivo, non sempre l'interazione è indolore, basandosi spesso su *incomprensioni* e *equivoci interculturali*, oltre che interlinguistici.

Oltre ai rapporti interpersonali positivi (con il gruppo-classe e con gli interlocutori che usano la L2) nell'apprendimento sono rilevanti anche le interazioni "trasparenti", in cui siano esplicitate anche le intenzioni comunicative degli interlocutori, che spesso nell'interazione fra appartenenti alla stessa lingua-cultura non hanno bisogno di essere espresse: la classe di L2, invece, può agire da filtro, essendo un ambiente privilegiato per osservare e riflettere sulle componenti anche socioculturali e pragmatiche della comunicazione.

Le teorie interazioniste e l'ipotesi dell'*input modificato* e *interattivo* (cfr. Bettoni 2001) mettono in



face l'importanza del rapporto interpersonale nell'apprendimento: questo infatti permette all'apprendente di negoziare l'*input* e l'*output* ("Cosa vuol dire...?", "Come si dice...?", "Perché è sbagliato dire...?"), ma favorisce anche i fenomeni innati di *imitazione dell'interlocutore*, determinati a livello neurologico dai "neuroni specchio" che garantiscono la sopravvivenza all'essere umano fin dalla primissima infanzia. Non bisogna dimenticare che buona parte dell'acquisizione di una L2 si basa infatti anche su fenomeni di adattamento all'interlocutore e di creazione di automatismi attraverso la pratica e l'imitazione.

### 12.5. Il tempo a disposizione e la sua organizzazione

Le opportunità di interazione e di esposizione all'*input* sono legate sicuramente alla *personalità* e alle *motivazioni* del soggetto (di cui parleremo al prossimo paragrafo) ma anche al *contesto* (educativo e sociale) che determina il tipo di *input* a cui il soggetto sarà esposto e le interazioni in cui sarà coinvolto: in tutto questo il tempo a disposizione e la sua organizzazione hanno un ruolo determinante.

La facilità con cui qualsiasi bambino impara la propria lingua madre e altre lingue (nel caso di famiglie miste o di contesti educativi bilingui) dipende dalle caratteristiche neurologiche determinate dall'età, fra cui la grande plasticità cerebrale che caratterizza il cervello umano nella prima infanzia. A questo va aggiunto, però, anche il *tempo prolungato di esposizione alla L1* (e alle altre lingue con cui il bambino viene in contatto) attraverso il contatto significativamente affettivo con i genitori, con i fratelli, con i compagni, con coloro che si prendono cura del bambino in generale.

Viceversa, l'apprendimento della L2 dopo la prima infanzia, in orari specifici dedicati allo studio (in classe o durante le vacanze), o ancora di più in età adulta, con corsi intensivi o estensivi ma sempre piuttosto limitati nel tempo, comporta una serie di problemi che si aggiungono a quelli di tipo neurologico e psico-fisico che caratterizzano i vari periodi sensibili successivi all'infanzia.

Nonostante questo è possibile ottimizzare i tempi dell'apprendimento grazie a un formato che aumenti la *densità comunicativa in classe* e con un'adeguata *organizzazione dell'unità di lavoro* da parte del docente (cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 217-227 e 229-233), così come l'apprendente stesso può ampliare il proprio tempo di esposizione alla L2 nel proprio tempo libero, nei propri contatti on line, nella fruizione di testi scritti e audiovisivi.

D'altra parte le *opportunità di esposizione alla L2* sono anche strettamente legate alla *motivazione allo studio*: uno studente molto motivato cercherà tutte le opportunità per usare la L2, e cercherà nelle forme e con le modalità che sente come più produttive, per esempio avvicinandosi solo a quei testi che lo interessano, lo incuriosiscono o gli sono utili, oppure a quelli che, pur al di sopra delle sue competenze, gli permettono di recuperare dati e informazioni specifiche.

## 13. VARIABILI INDIVIDUALI

Le variabili individuali (o "interne" o "intrinseche") riguardano le diverse caratteristiche del soggetto a livello neurologico e psicologico-affettivo: anche in questo caso si tratta di variabili che hanno un ruolo fondamentale nei processi di acquisizione della L2, come hanno messo a fuoco nel secolo scorso le teorie innatiste e cognitiviste sull'apprendimento della L2 (cfr. Cap. 2). Di queste ci occuperemo nei prossimi paragrafi: l'età di esposizione alla L2, il sesso, la motivazione, gli aspetti affettivi legati all'apprendimento e le caratteristiche della personalità (per approfondimenti cfr. Schan 1989 e 1994; Pallotti 1998; Villarini 2000; Bettoni 2001; Daloiso 2009).

### 13.1. L'età di esposizione alla L2: aspetti neurolinguistici

La ricerca sull'età ottimale per l'inizio dell'apprendimento della seconda lingua non ha portato ancora indicazioni chiare e univoche da parte di psicologi e neurologi: il fattore età è sicuramente cruciale



(Singleton 1989) e l'esposizione precoce alla seconda lingua resta una causa di successo e di armonico sviluppo psichico, con molteplici vantaggi cognitivi, affettivo-sociali, sensoriali-percettivi. L'idea che si debba iniziare lo studio della seconda lingua solo dopo aver adeguatamente consolidato la prima, cioè dopo i 10-11 anni, non ha fondamento: i migliori successi nello sviluppo di una personalità bilingue, infatti, si hanno proprio se il bambino è esposto ad una seconda o terza lingua prima di questa età.

Il primo a ipotizzare l'esistenza di un *periodo critico*, oltre il quale l'apprendimento di una seconda lingua è faticoso e spesso non è coronato da successo, fu il neurolinguista *Eric Lennenberg* (Lennenberg 1967), secondo il quale la capacità di apprendere una lingua nel modo tipico dei bambini sembra esaurirsi nei primi dieci anni di vita, cioè in quell'arco di tempo in cui il nostro cervello è preparato a costruire la sua grammatica mentale, come dimostra l'alta probabilità di recupero del linguaggio nel caso delle afasie infantili. Questo è vero non solo per la L1 ma anche per la L2: secondo Lennenberg anche l'acquisizione della L2 ha più probabilità di successo se il bambino viene esposto alla seconda lingua prima dei 10-12 anni, ovvero prima della pubertà (cfr. su questo anche Jackendoff 1998: 162 sgg.).

In realtà, altri tipi di competenze (morfologica, sintattica, lessicale) relative alla seconda lingua non rispecchiano l'ipotesi del periodo critico di Lennenberg, visto che possono essere acquisite anche (e spesso con più successo) in periodi della vita successivi alla pubertà e anche in età adulta. È stata quindi avanzata l'ipotesi dell'esistenza di più "*periodi sensibili*", dovuti alle fasi di maturazione cerebrale che mettono in relazione vari aspetti dell'apprendimento della L2 con l'età, con le abilità cognitive, con gli aspetti della memoria, con le motivazioni e con le conoscenze del mondo che ad esse corrispondono. Ogni abilità linguistica avrebbe dunque una propria "soglia critica" che corrisponde a particolari momenti dello sviluppo biologico e cerebrale del soggetto, indicando il passaggio da un "periodo sensibile" all'altro (dall'infanzia all'adolescenza, dall'adolescenza all'età adulta). Questi periodi sensibili possono essere così sintetizzati mettendo in relazione le fasi biologiche con le abilità linguistiche da acquisire nella L2<sup>25</sup>:

- *prima infanzia / caratteristiche fonetico-intonative*: l'esposizione alla L2 prima dei 5-8 anni garantisce l'acquisizione dei tratti di pronuncia della L2 senza sforzo e con modalità ed esiti molto simili alla L1;
- *adolescenza / tratti morfo-sintattici*: il bambino è pronto a iniziare ad accumulare in maniera sistematica nuove conoscenze esplicite, come quelle di tipo metalinguistico relative alla sintassi e alla morfologia della L2, dato che in questa fase cominciano a manifestarsi in maniera consistente le sue capacità di attenzione, introspezione e ragionamento logico;
- *età adulta / lessico*: il lessico non ha periodi sensibili, oltre i quali viene difficilmente appreso: nella stessa lingua madre ognuno continua ad incontrare e apprendere parole nuove, che mette in relazione con il lessico mentale già posseduto. Lo stesso vale per il lessico della L2. Una persona più ricca di esperienze e di cultura enciclopedica apprenderà in maniera più consapevole, purché disponga di una adeguata capacità di trasferire le nuove parole dalla memoria esplicita a quella implicita a lungo termine.

### 1.3.2. Il sesso: una variabile neuro- e psicolinguistica

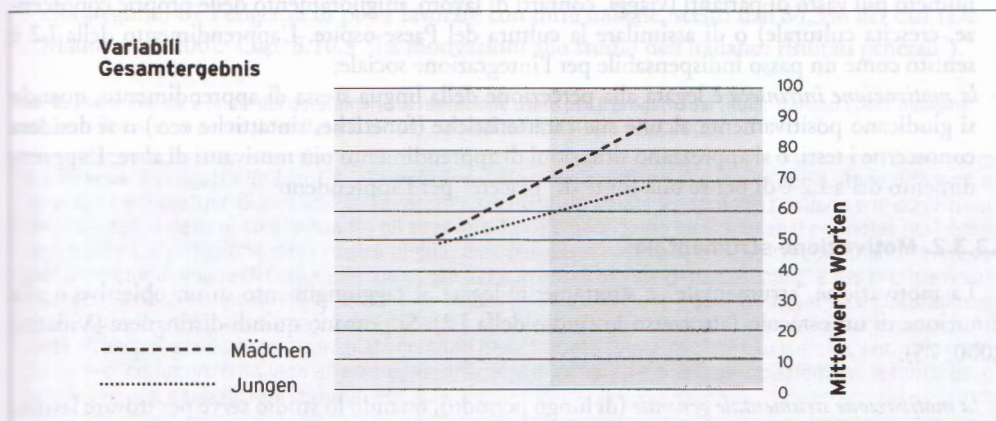
Fra le variabili individuali il sesso dell'apprendente può essere messo in relazione con i risultati dell'apprendimento, anche se non sono molti gli studi sperimentali in questo campo. Jörg Roche (2008: 40-41) cita una ricerca realizzata con 52 adolescenti di 13 anni, apprendenti di tedesco L2, per verificare le differenze di genere in relazione alla competenza lessicale. Dopo sei settimane di

<sup>25</sup> Sull'apprendimento linguistico in relazione all'età si veda anche FABBRO (1996 e 2004) e una sintesi in DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI (2009: 108-112).



lavoro individuale con un programma in CD-ROM contenente varie batterie di vocaboli abbinati a immagini e organizzate per aree semantiche, il confronto tra il riconoscimento delle immagini (proposte in ordine diverso da quello del CD-ROM) aveva dimostrato che le ragazze avevano quasi raddoppiato il numero delle parole riconosciute rispetto ai ragazzi (cfr. il grafico alla Fig. 2), tenendo conto dei risultati del test realizzato prima dell'uso del programma informatico.

**Fig. 2.** Differenze di genere nel riconoscimento del lessico in tedesco L2 fra ragazze (Mädchen) e ragazzi (Jungen), in relazione a una ricerca sperimentale realizzata con un programma su CD-ROM (Roche 2008: 40).



Nello stesso studio riferito da Roche si faceva cenno anche ai diversi interessi di ragazze e ragazzi (che risultavano dalle diverse aree semantiche in cui le competenze lessicali avevano mostrato rilevanti miglioramenti). Una maggiore attenzione e dedizione allo studio delle ragazze, così come alcune caratteristiche cerebrali diverse (il maggiore spessore del corpo calloso che collega i due emisferi nelle donne), sono altre possibili cause di un successo lievemente maggiore nell'acquisizione della L2 osservato da varie ricerche nei soggetti femminili rispetto a quelli maschili.

### 13.3. La motivazione all'apprendimento

La motivazione riguarda le cause di fondo che hanno portato l'apprendente ad intraprendere lo studio della L2 e che possono sostenere con maggiore o minore energia il livello di attenzione e gli sforzi sostenuti nell'apprendimento. Secondo Gardner (1985) la motivazione è "la misura dell'impegno o sforzo che un individuo mette nell'apprendere una lingua a causa di un suo desiderio e della soddisfazione provata in tale attività". Quindi per parlare di *motivazione* ci deve essere:

- un *obiettivo* da raggiungere;
- il *desiderio* di raggiungerlo;
- uno *sforzo* per raggiungerlo;
- un senso di *soddisfazione* una volta che l'obiettivo è stato raggiunto.

Due distinzioni fondamentali riguardano due diversi obiettivi che spingono una persona a studiare un'altra lingua:

- identificarsi nel gruppo sociale della L2 o aderire a un modello linguistico-culturale che si ammira ("motivazione culturale");
- ottenere un vantaggio pratico dalla L2 ("motivazione strumentale").



### 1.3.3.1. Motivazione culturale

Nella sua schematizzazione sulle caratteristiche dell'apprendente di L2, Andrea Villarini distingue la "motivazione culturale" in due sottogruppi: quella "integrativa" e quella "intrinseca" (Villarini 2000: 74):

- *la motivazione integrativa* indica la spinta dell'apprendente verso un rapido e completo inserimento nella società ospite (come nel caso degli immigrati), il desiderio di comunicare con un numero più vasto di parlanti (viaggi, contatti di lavoro, miglioramento delle proprie conoscenze, crescita culturale) o di assimilare la cultura del Paese ospite. L'apprendimento della L2 è sentito come un passo indispensabile per l'integrazione sociale;
- *la motivazione intrinseca* è legata alla percezione della lingua stessa di apprendimento, quando si giudicano positivamente alcune sue caratteristiche (fonetiche, sintattiche ecc.) o si desidera conoscerne i testi, o si apprezzano situazioni di apprendimento più motivanti di altre. L'apprendimento della L2 è di per sé una fonte di "piacere" per l'apprendente.

### 1.3.3.2. Motivazione strumentale

La motivazione "strumentale" è strettamente legata al raggiungimento di un obiettivo o alla rimozione di un ostacolo (attraverso lo studio della L2). Si possono quindi distinguere (Villarini 2000: 75):

- *la motivazione strumentale generale* (di lungo periodo), quando lo studio serve per trovare lavoro, conseguire un titolo di studio (pena il fallimento del progetto). L'apprendimento della L2 è messo in relazione con il "bisogno" di conoscere la L2;
- *la motivazione strumentale particolare* (di breve periodo), quando lo studio serve per superare un test. L'apprendimento della L2 è messo in relazione con il "dovere" di conoscere la L2.

Le motivazioni allo studio di una L2 cambiano da individuo a individuo e possono essere rilevate dal docente stesso all'inizio di un corso attraverso la somministrazione di un questionario, in modo da poter orientare (o riorientare) il syllabo in base alle risposte dei destinatari. Una indagine sulle motivazioni allo studio di una certa L2 per macrogruppi di apprendenti può offrire anche indicazioni utili alle decisioni di politica linguistica e educativa. Le motivazioni allo studio dell'italiano L2 fuori d'Italia, per esempio, sono state indagate alla fine degli anni Settanta (Baldelli 1987) e Novanta (De Mauro *et al.* 2002) del secolo scorso.

Riportiamo nella prossima pagina l'ultima delle 24 sezioni in cui si articola il questionario usato in quest'ultima indagine, intitolata *Italiano 2000* (cfr. Tab. 2)<sup>26</sup>. I risultati della ricerca, basata sull'analisi delle risposte fornite dai responsabili degli Istituti Italiani di Cultura nel mondo, hanno dimostrato che:

"La scelta della prima motivazione allo studio dell'italiano vede al primo posto la macrocategoria 'Tempo libero' con il 32,8% dei casi: si vede riconfermato il fattore culturale come la base più solida che sorregge il contatto con l'italiano. Segue, indicata come prima motivazione, la macrocategoria 'Motivi personali', con il 25,8% dei casi. Al terzo posto emerge il lavoro, con il 22,4% dei casi; ultimo posto, fra le prime scelte, allo studio: 19%. Con tale categoria si intende l'apprendimento dell'italiano come parte del processo formativo finalizzato a una futura professione.

<sup>26</sup> Nella Tabella 1 abbiamo riportato parte dell'introduzione del questionario e la sezione 24, relativa appunto alle motivazioni allo studio dell'italiano, mentre le altre riguardavano l'organizzazione dell'Istituto Italiano di Cultura e altri aspetti della presenza della lingua italiana all'estero.



## 1. Le variabili nell'apprendimento della L2

Nella scelta come seconda motivazione prevale il lavoro: 33,9% dei casi, seguito dallo studio, con il 32,2%. Più distanziati i motivi personali (22%) e di tempo libero (11,9%).

[...] I dati di *Italiano 2000* confermano, però, l'ipotesi che il motivo culturale (o l'insieme di tali motivi) non sia più l'unico ed esclusivo. Al secondo posto, infatti, emerge quello legato all'investimento professionale: lavorare con l'italiano. All'interno di tale macrocategoria ci si aspetterebbe di veder prevalere le professioni legate alla lingua, come il traduttore o l'insegnante di italiano L2, ed invece al primo posto (come fattore più importante entro la macrocategoria) c'è l'esigenza di poter lavorare con ditte italiane, scelto dall'84,3% dei casi (De Mauro *et al.* 2002: Cap. 8.10.3 "Le motivazioni allo studio dell'italiano: risultati generali")."

Tab. 2. Parte iniziale e finale del questionario di rilevazione usato per il progetto dal titolo: *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri* (De Mauro *et al.* 2002).

**La ricerca.** Il progetto *Italiano 2000 - Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri* ha l'obiettivo di individuare le caratteristiche di chi studia e apprende l'italiano e le condizioni della presenza della nostra lingua fra gli stranieri. Tali elementi sono indispensabili per poter delinearne una politica di diffusione della nostra lingua, che, per essere efficace e al passo con quanto avviene per altre grandi lingue di cultura, tenga conto dei patrimoni di esperienza esistenti e dei cambiamenti intervenuti negli ultimi anni. La ricerca è rivolta alle istituzioni e alle agenzie formative e culturali che sono coinvolte nell'insegnamento dell'italiano a stranieri: Istituti Italiani di Cultura all'estero, scuole italiane all'estero, ambasciate e consolati, comitati della Società Dante Alighieri, università, enti sindacali, Camere di commercio italiane all'estero, associazioni di emigrati italiani, associazioni del volontariato, scuole private, associazioni culturali ecc. [...]

[...]

**23. 24. Allievi dei corsi di italiano**  
 indicare in ordine di importanza le motivazioni generali legate allo studio della lingua italiana

<b>Tempo libero</b>	
Per ragioni turistiche	
Per la cultura italiana (arte, musica, letteratura)	
Per altri gli aspetti della società e cultura moderna italiana (cinema, canzoni ecc.)	
Altro	
<b>Studio</b>	
Per partecipare ai programmi di mobilità (Socrates ecc.)	
Perché l'italiano è materia obbligatoria nel curriculum scolastico	
Per continuare gli studi in Italia	
Altro	
<b>Lavoro</b>	
Per diventare traduttore ed interprete	
Per diventare insegnante di italiano	
Per lavorare con ditte italiane	
Per fare carriera sul posto di lavoro	
Per trovare lavoro in Italia	
Altro	
<b>Motivi personali</b>	
Partner italiano/a	
Famiglia di origine italiana	
Altro	



### 1.3.3.3. Dalla motivazione all'attenzione

La motivazione garantisce il successo nell'apprendimento, o viceversa è il successo nell'apprendimento che alimenta la motivazione? Non è facile rispondere<sup>27</sup>. Di certo la motivazione è legata al livello di *autonomia* dell'apprendente che rappresenta già in sé una componente favorevole. L'autonomia (e quindi anche la capacità di apprendere) viene aumentata dalla motivazione intrinseca (mentre viene ridotta quando i risultati dipendono da ricompense esterne) ed è spesso associata a personalità inclini al rischio e a quei soggetti che attribuiscono a sé le cause di quanto accade ("stile attribuzionale").

Inoltre, "motivazione all'apprendimento" vuol dire "impegno", e un maggiore impegno vuol dire maggiore *attenzione* all'*input* e all'*output* (Bagnara 1984). Secondo l'ipotesi dell'attenzione (*noticing hypothesis*, Robinson 1995), l'attenzione può essere messa in relazione con:

- i processi per cui scegliamo le informazioni da elaborare e memorizzare;
- l'energia necessaria ai nostri processi di elaborazione;
- la quantità di materiale mentale usato nell'elaborare le informazioni.

Non è dunque la motivazione in sé che determina il successo dell'apprendimento: questo è dovuto piuttosto al livello di attenzione che la motivazione suscita nell'apprendente. Tanto più se si tratta dell'apprendimento della L2, che "richiede un notevole sforzo attentivo da parte dell'allievo, soprattutto se tale processo avviene in un contesto formale e istituzionale" (Daloiso 2009: 53). Le spinte che danno maggiori risultati e hanno maggiori garanzie di stabilità sono quelle che l'individuo trova in se stesso (la passione per la L2 e la sua cultura, la voglia di avvicinarsi a un testo in L2, il desiderio di interagire in un contesto diverso dal proprio ecc.). Su queste può far leva il docente, allo scopo di mantenere o suscitare l'attenzione dei suoi studenti, usando tecniche didattiche, manuali e contenuti che tengano conto di alcuni fattori:

- rilevanza personale per il soggetto;
- relazione con i suoi bisogni e problemi;
- livello di novità e complessità;
- interferenze ambientali e psico-fisiche ridotte<sup>28</sup>.

Dati i nostri limiti sul numero di cose su cui possiamo concentrarci, è importante scegliere su cosa puntare l'attenzione focalizzando per esempio:

a) *la forma dell'input*, analizzata in base alla capacità di:

- interagire con gli stimoli o i dati in ingresso;
- fare attenzione a forma e significato simultaneamente;
- accorgersi di un tratto dell'*input* (e adeguare a questo la propria interlingua);
- immagazzinare i tratti notati nella memoria a lungo termine;
- confrontare i tratti notati con il proprio sistema interlinguistico;
- trasformare l'*input* in *intake*;

b) *la forma dell'output*, che spinge a concentrare i propri sforzi su:

- il significato del messaggio (parlare obbliga a passare da un'elaborazione puramente semantica della L2 a una più sintattica);

27 Sul ruolo della motivazione nell'apprendimento della L2 cfr. KRASHEN 1981; GARDNER 1985; SKEHAN 1989; PALLOTTI 1998: 212; CANGIÀ 1998: 110; VILLARINI 2000; BETTONI 2001: 151; DALOISO 2009: 45-49.

28 Interferenze ambientali sono per es. i rumori esterni durante lo svolgimento di un compito in L2, interferenze psico-fisiche sono per es. la necessità di fare attenzione sia alla forma che al contenuto nella realizzazione di un compito in L2, la traduzione simultanea (nei soggetti non allenati), la mancanza di riposo e l'attività svolta in un clima di classe poco sereno.



- il *feedback* degli interlocutori (nell'interazione l'apprendente mette alla prova le sue ipotesi interlinguistiche anche in base al *feedback* che riceve).

L'ipotesi iniziale degli anni Settanta era che la motivazione integrativa desse risultati migliori. In realtà oggi si ritiene che i vari tipi di motivazioni siano equiparabili dal punto di vista del successo nell'apprendimento, visto che:

- le *motivazioni culturali* durano più a lungo nel tempo;
- le distinzioni fra i vari tipi di motivazione possono sfumare o coesistere: si parla di "*profilo motivazionale globale*" come indice significativo per predire il successo nella L2;
- nessuna motivazione è in grado di garantire il successo dell'apprendimento, ma una *somma di più motivazioni* ha effetti positivi;
- la motivazione si interseca con altri *atteggiamenti psicologici verso la L2* (dello studente ma anche della famiglia e della società), quindi è legata alle caratteristiche dell'individuo ma anche alla società e al prestigio che in essa rivestono la L1 e la L2 dell'apprendente;
- anche l'apprendente con la motivazione più forte non può superare le *restrizioni psicolinguistiche di apprendibilità* che operano in ogni stadio dell'interlingua, come mette a fuoco la "teoria della processabilità" di Manfred Pienemann (1998).

### 1.3.4. Il "filtro affettivo"

Sono molte e varie le componenti affettive che entrano in gioco nell'apprendimento della L2 in relazione alla *percezione del soggetto* rispetto alla lingua e della cultura oggetto di studio, alle metodologie di apprendimento, agli argomenti, alle relazioni interpersonali instaurate con gli altri ecc. L'importanza di queste "variabili affettive" sugli esiti dell'apprendimento della L2 è al centro dell'ipotesi del filtro affettivo di Steven Krashen (1981), descritta nel Cap. 2 di questo volume, secondo la quale il soggetto, per poter elaborare e interiorizzare l'*input* in L2, ha bisogno di trovarsi in una condizione psicologica rilassata, senza blocchi causati da ansia, imbarazzo o scarsa autostima, in un clima interpersonale sereno, sempre che la stessa lingua e cultura di apprendimento non siano percepite di per sé come ostili o inaccessibili.

#### 1.3.4.1. L'ansia

Tra i fattori legati alla sfera psicologica che possono influenzare l'apprendimento un ruolo primario è rivestito dall'*ansia*. Si tratta di una variabile individuale che può insorgere:

- in relazione a un particolare *compito comunicativo* (si pensi per es. alle attività di comprensione orale che per alcune lingue e per alcuni apprendenti rappresentano un fattore di grande stress negativo);
- in situazione di *test formali* ("ansia da prestazione"), soprattutto se questi sono legati a drastici limiti di tempo oppure se l'esito è particolarmente importante per il soggetto (per questo gli studi sul testing tendono a favorire le tecniche di verifica meno ansiogene, in quanto più affidabili per la misurazione delle reali competenze linguistico-comunicative del soggetto);
- quando si ha *paura di essere giudicati* (dal docente, dai compagni, da un collega inferiore di grado ma più competente in L2 ecc.): l'ansia in questo caso è un segnale di una paura profonda di "perdere la faccia" di fronte agli altri e può essere più o meno radicale e diffusa nelle diverse culture;
- quando si vive negativamente lo "*shock linguistico e culturale*": così viene definito da John Schumann (1986: 382) nel suo "modello dell'acculturazione" il disagio e il disorientamento che sperimentano alcuni apprendenti nell'assumere gli abiti linguistici di un'altra cultura, temendo di rendersi ridicoli anche di fronte a se stessi e soprattutto di perdere il piacere narcisistico di esprimersi agevolmente nella propria L1.



L'ansia è di solito più alta negli apprendenti adulti, nei primi stadi dell'apprendimento o in situazioni formali; tende ad aumentare con le esperienze negative e a diminuire con la competenza in L2. Tuttavia spesso i soggetti più ansiosi sono quelli con i risultati migliori. Per questo si distingue fra:

- *ansia facilitante* (o “stress positivo”), caratterizzata da uno stadio di attenzione vigile che agevola l'apprendimento;
- *ansia debilitante* (o “stress negativo”), che paralizza e inibisce: a questo tipo di ansia fa riferimento il concetto di “filtro affettivo” di Krashen, da intendere come una barriera psicologica che si erge metaforicamente davanti all'apprendente, quasi un muro invalicabile che lo blocca e rende vano ogni tentativo di apprendimento.

#### 1.3.4.2. I rapporti interpersonali

Un ruolo fondamentale sugli esiti dell'apprendimento viene esercitato dall'atteggiamento psicologico con cui il soggetto vive i rapporti instaurati con il docente di L2, con i compagni di classe (in presenza o on line), con parenti e amici che usano la L2 e in generale con le persone con cui il soggetto interagisce in L2.

Specialmente nell'interazione in classe possono emergere fenomeni di *inibizione psicologica*, dovuti all'ansia da prestazione, a esercizi e test ansiogeni, a tecniche di correzione dell'errore poco attente all'autostima degli studenti (cfr. Capp. 6 e 20). Viceversa, un clima sereno e collaborativo può favorire e accelerare l'apprendimento: in certi casi, specialmente nell'apprendimento linguistico nella terza età, la frequenza a un corso di lingua punta proprio all'*interazione in L2 come strumento di socializzazione e di ginnastica mentale*, più che agli esiti dell'apprendimento in sé.

#### 1.3.4.3. La percezione della L2 e della cultura ad essa associata

Oltre ai rapporti interpersonali che il soggetto instaura con il docente, con i compagni di studio e con coloro che appartengono alla lingua-cultura di apprendimento, esiste anche il rapporto personale del soggetto con la stessa L2 e con la cultura (o le culture) che ad essa sono associate, un rapporto che può nascere su *pregiudizi (positivi o negativi)* e può evolversi e cambiare in base alle esperienze (l'influsso del docente di L2 in questo caso può essere determinante in un senso o nell'altro).

L'atteggiamento dell'apprendente, infatti, può essere fortemente influenzato da:

- il suo atteggiamento (o quello della comunità a cui appartiene) verso *la L2 e la sua cultura*, che influirà sulla sua adesione psicologica al progetto formativo in cui è coinvolto;
- i suoi pregiudizi relativi alla *facilità o difficoltà di apprendimento* della L2, che avranno anch'essi un ruolo nell'atteggiamento verso lo studio, nell'attenzione e nell'impegno (si pensi al caso degli apprendenti ispanofoni di italiano e italo-foni di spagnolo, che tendono a sopravvalutare i fattori di facilitazione nello studio di una lingua tipologicamente affine).

Fra le teorie ambientaliste che danno risalto al ruolo dell'*input* sull'apprendimento, la *teoria dell'acculturazione* di John H. Schumann (1986) dà una particolare importanza proprio alla percezione del soggetto in questo ambito (si tratta in questo caso di variabili che Schumann definisce “sociali” ma con un effetto diretto sulla dimensione psico-affettiva). Facendo riferimento al caso dei lavoratori immigrati negli Stati Uniti che acquisiscono l'inglese in maniera spontanea, Schumann nota diversi esiti di apprendimento a seconda del loro diverso atteggiamento psicologico nei confronti del Paese che li ospita, ovvero:

- il tipo di rapporti fra i gruppi socioculturali in contatto (comunità ospitante - comunità immigrata);
- le strategie di integrazione (assimilazione, preservazione, adattamento);
- la modalità di condivisione dei contesti sociali presenti sul territorio (scuole, chiese, ospedali ecc.);



- le dimensioni della comunità immigrata;
- gli elementi in comune fra la lingua-cultura del Paese di accoglienza e quella della comunità immigrata;
- l'atteggiamento psicologico verso la lingua-cultura del Paese di accoglienza;
- il periodo (previsto) di soggiorno nel Paese di accoglienza.

Secondo Schumann (1986: 380-382) gli esiti dell'apprendimento sono migliori se il soggetto immigrato ha molti contatti con i membri della comunità ospitante, se la sua cultura e quella del Paese di accoglienza hanno un prestigio paritario, se tende ad assimilarsi adottando la lingua e gli usi locali, se utilizza le stesse strutture sociali di cui si servono gli abitanti del posto, se appartiene a una comunità immigrata di dimensioni ridotte, se la sua lingua-cultura ha molti punti in comune con quella locale, se il suo atteggiamento verso la lingua-cultura di apprendimento è positivo e se il suo progetto migratorio è a lungo termine, prevedendo un insediamento prolungato nel Paese di accoglienza.

### 13.5. La personalità

Sotto questa categoria generale abbiamo deciso di raggruppare una serie di variabili, strettamente correlate fra loro, che caratterizzano l'individuo dal punto di vista psico-cognitivo (carattere, attitudine, intelligenza, stile cognitivo, stile di apprendimento, valori) e socioculturale (età, sesso, educazione pregressa).

#### 13.5.1. Il carattere

Il carattere riguarda i tratti che possono influenzare anche le modalità e gli esiti dell'apprendimento della L2 (introversione/estroversione, empatia, autostima, propensione al rischio ecc.). I tratti del carattere che più spesso sono stati messi in relazione con l'apprendimento della L2 sono (Larsen-Freeman-Long 1991):

- sicurezza / insicurezza;
- livello di autostima;
- tendenza all'estroversione/introversione;
- tendenza all'imitazione /anticonformismo;
- inclinazione al rischio;
- sensibilità al rifiuto;
- egoismo / empatia verso gli altri;
- grado di inibizione;
- tolleranza verso l'ambiguità.

Alta autostima, tendenza all'empatia, inclinazione al rischio, estroversione e scarsa inibizione sono di solito associati al successo nell'apprendimento della L2. Esiste infatti un *io linguistico* che si forma nella prima infanzia e che viene violato dal contatto con la L2: ci sono persone più permeabili di altre (quindi meno inibite) che tollerano questa intrusione, dimostrando meno inibizione all'acquisizione della L2, aumentando le occasioni di interazione e spesso anche favorendo il proprio successo nell'apprendimento.

Chi si sente in imbarazzo nel pronunciare i suoni di una L2 che non rientrano nel proprio repertorio fonemico, chi ha paura di sbagliare, chi teme il giudizio degli altri e reagisce negativamente alla correzione degli errori, tenderà, a causa del proprio carattere, ad evitare di cogliere le opportunità di contatto con la L2.

D'altra parte è anche possibile che una scarsa autostima, unita a una scarsa inclinazione al



rischio, sfoci in un apprendimento di successo, purché il soggetto sia fortemente motivato e usi questi aspetti più introversi del proprio carattere per uno studio individuale e sistematico, capace di fornirgli quelle sicurezze senza le quali non sarebbe mai in grado di “osare” in L2. Non a caso, per questo tipo di apprendenti, sono molto più congeniali dei metodi di apprendimento formalistici piuttosto che comunicativi.

### 1.3.5.2. L'attitudine alle lingue

Con “attitudine” si intende l'inclinazione individuale verso le particolari abilità messe in gioco nell'apprendimento linguistico, per esempio la sensibilità verso i tratti intonativi e prosodici della lingua, che caratterizza chi ha anche doti musicali e attitudine al ritmo; la sensibilità interlinguistica, che caratterizza i bilingui precoci, ecc.

L'attitudine all'apprendimento delle lingue e lo stile cognitivo (che determina il modo in cui ogni individuo tratta le informazioni e gestisce i compiti a livello mentale) sono due variabili che mettono in gioco le caratteristiche psicolinguistiche coinvolte nell'apprendimento della L2.

Non tutti gli studiosi riconoscono l'esistenza di un'attitudine innata verso la L2, attribuendo il successo dell'apprendimento ad altri fattori, per esempio a quelli ambientali (sociali, economici, familiari). Altri pensano invece che tale attitudine esista e sia legata al carattere e anche ad alcune abilità linguistiche più specializzate, ognuna corrispondente al livello fonetico, lessicale, sintattico e stilistico di una lingua (facilità di discriminare i suoni, sensibilità grammaticale, capacità di associare elementi linguistici fra loro).

Negli anni Cinquanta del ventesimo secolo furono messi a punto negli Stati Uniti d'America vari test attitudinali, fra cui quelli di John B. Carroll e Stanley M. Sapon che nel 1959 realizzarono il *Modern Language Aptitude Test (MLAT)* per adulti e universitari e nel 1967 ne fecero un adattamento per gli alunni delle elementari (*Modern Language Aptitude Test Elementary - EMLAT*). Il *MLAT* si basa sul rilevamento delle seguenti abilità:

- discriminazione fonologica;
- sensibilità grammaticale;
- abilità induttive;
- memoria associativa.

Dagli anni Settanta, però, diminuisce l'interesse per i test attitudinali di questo tipo, realizzati su abilità discrete, che possono prevedere il successo nell'apprendimento linguistico decontestualizzato, ma molto meno lo sviluppo della competenza comunicativa. Peter Skehan, nella sua monografia dedicata alle differenze individuali nell'apprendimento della L2 (Skehan 1989), mette in evidenza che l'attitudine è in parte *innata* e in parte *acquisita*, interpretandola come:

- residuo di una certa precocità nell'apprendimento della L1;
- risultato di una esposizione precoce alla L2 (bilingui precoci);
- prodotto di fattori educativi che vanno al di là dell'istruzione scolastica (classe sociale, livello di istruzione dei genitori, pratiche relazionali con cui i genitori predispongono i figli all'alfabetizzazione abituandoli al ragionamento decontestualizzato).

### 1.3.5.3. L'intelligenza

Se intendiamo il concetto di “intelligenza” in senso etimologico, cioè “(saper) scegliere fra più opzioni possibili”, dal latino *inter + legere*, non fa meraviglia che la *teoria delle intelligenze multiple* dello psicologo statunitense Howard Gardner (Gardner 1983) abbia avuto tanto successo e sia

stata anche utilizzata in relazione all'apprendimento della L2 (Torresan 2008). Secondo Gardner esistono in ogni individuo otto tipi di intelligenze<sup>29</sup>:

- linguistica;
- logica;
- musicale;
- spaziale;
- cinestetica;
- interpersonale;
- intrapersonale;
- naturalistica.

L'intelligenza ha infatti a che fare con le attività di *problem solving* con cui ogni individuo si confronta quotidianamente. Per risolverle si serve di tutto il suo "potenziale biopsicologico", di cui fanno parte e in cui interagiscono sinergicamente (ciascuna con un diverso grado di eccellenza) le sue diverse modalità intellettive: da quella *linguistica*, che "consiste nell'abilità di usare il linguaggio per esprimere cosa c'è all'interno della mente e per capire le persone" (Torresan 2008: 13), a quella *logica*, che permette di elaborare lunghe catene di ragionamento, come nella matematica, a quella *spaziale*, che permette di ricostruire mentalmente i luoghi e gli oggetti nello spazio, a quella *musicale*, che permette di riconoscere e memorizzare toni, ritmi, melodie<sup>30</sup>, a quella *cinestetica*, che è caratterizzata dall'abilità di controllo dei movimenti corporei, a quella *interpersonale*, che permette di entrare in sintonia con gli altri, capirne le intenzioni e i desideri, influenzarli, collaborare e interagire con loro, a quella *intrapersonale*, che riguarda la capacità di introspezione, la conoscenza di sé dei propri punti di forza e di debolezza, a quella *naturalistica* che permette di fare classificazioni (del mondo animale, ma anche delle lingue e di altri sistemi simbolici).

Ognuno di questi diversi tipi di intelligenza è correlato a particolari *aree cerebrali* (per es. due aree molto importanti per il linguaggio sono i lobi temporali e frontali e l'emisfero sinistro, mentre l'area parietale e il lobo occipitale dell'emisfero destro lo sono per la percezione spaziale) e può risultare più congeniale a certi tipi di compiti comunicativi in L2:

- relazioni scritte e orali, dibattiti, giochi linguistici (intelligenza linguistica);
- analisi linguistica, riflessione su nessi logici, riordino di parti di frasi o di testi (intelligenza logica);
- attenzione alla pronuncia e all'intonazione, memorizzazione di testi cantati (intelligenza musicale);
- uso di grafici, diagrammi, mappe mentali (intelligenza spaziale);
- *role-play*, *Total Physical Response*, giochi (intelligenza cinestetica);
- lavori di gruppo, *project work*, interviste (intelligenza interpersonale);
- studio autonomo, diario (intelligenza intrapersonale);
- classificazioni, descrizioni (intelligenza naturalistica).

Alla teoria di Gardner si affiancano altre teorie sull'intelligenza. Fra queste la teoria di Robert Sternberg (1985) può avere altre interessanti ricadute sulla didattica della L2. Sternberg considera l'intelligenza sostanzialmente di tre tipi:

- pratica;
- analitica;
- creativa.

<sup>29</sup> L'ottavo tipo di intelligenza (quella naturalistica) è stato aggiunto da Gardner solo nel 1999, mentre sono in corso elaborazioni teoriche su altri due tipi di intelligenze: quella esistenziale e quella morale.

<sup>30</sup> Sull'associazione fra intelligenza musicale e abilità linguistiche si veda SCAGLIOSO 2008.



Anche in questo caso possiamo immaginare che i soggetti siano in grado, con diversi gradi di eccellenza, di:

- *applicare e usare* la L2 (intelligenza pratica);
- *analizzare* la L2 e confrontarla con la L1 e altre lingue note (intelligenza analitica);
- *creare e inventare* in L2 (intelligenza creativa).

Il successo nell'apprendimento della L2 è influenzato da tutti i tipi di intelligenza considerati da Gardner e da Sternberg: dare importanza solo all'intelligenza linguistica, a quella logica o a quella analitica non favorisce un approccio armonico allo sviluppo della L2 nell'apprendimento guidato.

#### 1.3.5.4. Lo stile cognitivo

Oggi si riconosce che l'attitudine può influenzare il ritmo dell'apprendimento, ma di per sé non può favorirlo o impedirlo (Bettoni 2001): rilevanti sono anche altri fattori individuali determinati dagli *stili cognitivi* degli apprendenti. Larsen-Freman e Long (1991: 192) definiscono lo stile cognitivo come "il modo preferito dall'individuo di elaborare l'informazione o di affrontare un compito", dal momento che non esiste un comportamento ideale unico. La *tolleranza per le ambiguità* (procedere per approssimazioni successive, strategie euristiche) o il possesso di *strategie di evitamento* delle difficoltà, per esempio, rappresentano due stili cognitivi favorevoli all'apprendimento in generale.

Esistono diversi stili cognitivi che possono avere importanti ricadute anche sugli stili di apprendimento della L2:

- *dipendente dal campo*, che porta a elaborare le informazioni tenendo conto dei fattori contestuali, isolando con difficoltà i fenomeni dal contesto;
- *indipendente dal campo*, che indica la capacità di rispondere correttamente e in breve tempo alle sollecitazioni imprevedute provenienti dalla realtà: questo stile cognitivo permette di elaborare strategie alternative che sono alla base della competenza comunicativa e strategica, di cui si parla anche nel *QCER*;
- *analitico*, tipico di chi preferisce scomporre il compito di apprendimento in unità discrete e indipendenti;
- *globale* (o "olistico-gestaltico"), di chi privilegia l'insieme e affronta i compiti nella loro dimensione generale;
- *analitico-mnemonico*, di chi è portato a procedere attraverso l'analisi e la scoperta delle regole oppure attraverso la memorizzazione di parole e segmenti della L2 ("costruttori di regole" e "raccoltori di dati"): chi ha buona memoria e anche buone capacità analitiche ottiene i risultati migliori;
- *visivo-tattile-uditivo-cinestetico*: indica preferenze di apprendimento attraverso lettura e schemi (visivo), attività manuali (tattile), ascolto di canzoni o registrazioni (uditivo), coinvolgimento fisico (cinestetico), visione di filmati (visivo e uditivo).

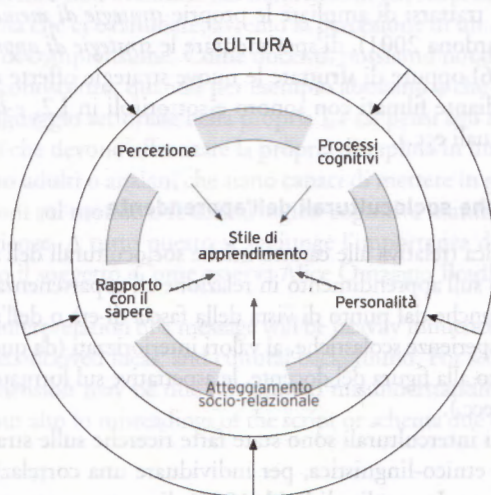
#### 1.3.5.5. Lo stile e le strategie di apprendimento

Una metodologia di insegnamento della L2 è spesso percepita come efficace dall'allievo quando va incontro al suo *stile di apprendimento* (o "stile matetico", dal greco *manthano* "apprendo"). Per stile di apprendimento si intende la tendenza personale a preferire un certo modo di apprendere e studiare, che coinvolge aspetti cognitivi ma anche sociali, affettivi, caratteriali e culturali. Direttamente collegato allo stile cognitivo del soggetto, lo stile di apprendimento si configura come la sua realizzazione in contesto educativo. Michele Daloiso (2009: 81-96) ne sintetizza i principali fattori (cfr. Fig. 4), tutti globalmente influenzati dalla *dimensione culturale* (cfr. Par. 4.3.4.6):

## 1. Le variabili nell'apprendimento della L2

- *dimensione percettiva*, che riguarda il modo (globale o analitico) in cui il soggetto raccoglie i dati linguistico-comunicativi presenti dell'ambiente (*input*) attraverso i canali sensoriali;
- *dimensione processuale*, che permette di elaborare i dati raccolti mediante i processi mentali preferiti in base al proprio stile cognitivo ("strategie di apprendimento") prima di immagazzinarli in memoria secondo le modalità preferite (rappresentazioni mnestiche visuali-spaziali o sequenziali);
- *dimensione personale*, che riguarda gli atteggiamenti socio-relazionali in cui avviene l'apprendimento, collocabili in un *continuum* che va da un estremo all'altro di una serie di dicotomie: competizione vs collaborazione, intrasoggettività vs intersoggettività, indipendenza vs dipendenza;
- *dimensione metalinguistica*, cioè il modo in cui il soggetto percepisce l'apprendimento linguistico: innovativo (quando tende ad andare oltre i compiti assegnati), conservativo (se si basa sull'accumulo delle nozioni acquisite e sul loro riutilizzo);
- *dimensione caratteriale*, relativa al modo di affrontare i compiti o la soluzione di problemi linguistici in relazione al proprio carattere (riflessiva o impulsiva).

Fig. 4. Lo stile di apprendimento: un modello multifattoriale (da Daloiso 2009: 83).



Lo stile cognitivo e lo stile di apprendimento preferito da un individuo possono indirizzarlo verso determinate *strategie di apprendimento* messe in atto dall'apprendente per affrontare un compito o elaborare le informazioni e l'*input* in L2. O'Malley e Chamot (1990), per esempio, discutono delle *strategie di apprendimento* (*Cognitive Academic Language Learning Approach – CALLA*), nell'ambito di una più vasta teoria cognitiva dell'acquisizione della L2 e distinguono i comportamenti che gli individui usano per aiutarsi a comprendere e imparare nuove informazioni linguistiche:

- *strategie metacognitive*, che permettono di rendersi conto di cosa serve per far fronte a un compito nel suo insieme, pianificare il modo in cui lo si vuole svolgere, valutare se lo si è affrontato adeguatamente;
- *strategie cognitive*, che servono a comprendere e memorizzare direttamente le informazioni linguistiche che si incontrano;
- *strategie sociali e affettive*, finalizzate a capire e a imparare chiedendo chiarimenti e collaborando nel lavoro di gruppo.

È anche possibile riconoscere i diversi stili individuali che emergono durante le attività in classe



finalizzate allo sviluppo delle abilità in L2 (Ellis 1992: 163-174), mettendoli in correlazione con gli esiti nell'acquisizione della L2. Le variabili psicolinguistiche intrinseche dell'apprendimento della L2, sebbene non possano sovvertire gli stadi acquisizionali dell'interlingua, possono infatti velocizzare gli esiti e garantire migliori risultati quando si integrano a vicenda. In particolare, l'*apprendente di successo* (Ellis 1992: 175 e segg.):

- sa rispondere alle dinamiche di gruppo della situazione senza sviluppare ansia o inibizioni;
- riesce ad approfittare di tutte le occasioni per usare la L2;
- si concentra più sul significato che sulla forma;
- è profondamente motivato a imparare;
- è disposto a sperimentare e a mettersi alla prova;
- riesce ad adattarsi con successo alle diverse situazioni di apprendimento.

Indipendentemente dallo stile di apprendimento che caratterizza ciascuno di noi (in base al carattere o alle esperienze educative pregresse), è possibile esplorare nuove strategie di apprendimento, come suggeriscono i documenti programmatici europei in fatto di didattica delle L2 (cfr. Little 1996, QCER 2001). Può trattarsi di ampliare le proprie *strategie di memoria* nell'apprendimento della L2 in età adulta (Cardona 2001), di sperimentare le *strategie di apprendimento più diffuse in altre culture* (Oxford 1996) oppure di sfruttare le nuove strategie offerte dalle *tecnologie educative* (autoapprendimento mediante filmati con sonoro e sottotitoli in L2, *e-learning*, apprendimento collaborativo in classi virtuali ecc.).

### 1.3.5.6. Le caratteristiche socioculturali dell'apprendente

La dimensione diastratica (relativa alle caratteristiche socioculturali dell'apprendente) riguarda le variabili che intervengono sull'apprendimento in relazione all'appartenenza culturale, alla percezione della propria identità (anche dal punto di vista della fascia di età o dell'appartenenza di genere), all'influsso delle proprie esperienze scolastiche, ai valori interiorizzati (da questa dimensione dipende per es. il prestigio attribuito alla figura del docente, le aspettative sul formato didattico, l'importanza data alla memorizzazione ecc.).

Nell'ambito degli studi interculturali sono state fatte ricerche sulle strategie di apprendimento preferite per provenienza etnico-linguistica, per individuare una correlazione fra *metodi di istruzione e stile di apprendimento*. Lo studio di Reid (1995) dimostra per esempio che gli apprendenti giapponesi di inglese indicano all'ultimo posto gli stili cinestetico e uditivo. Queste indicazioni possono aiutare a *differenziare le tecniche di insegnamento della L2* e a prevedere una gamma di realizzazioni dei compiti con la possibilità di scegliere lo stile preferito (cfr. anche Oxford 1996).

### 1.3.6. Preconoscenze e enciclopedia del mondo

A parte le lingue in contatto, l'età e il sesso dell'apprendente, le sue motivazioni e la sua personalità (determinata da una serie di fattori psicologici), un'altra variabile individuale importante riguarda le preconoscenze e l'enciclopedia del mondo a cui il soggetto farà riferimento in ogni momento dell'incontro formale o informale, guidato o spontaneo con la L2. Alice Omaggio Bradley (1993: 130-137) parla di tre tipi di *background knowledge* e ne mette in luce il ruolo in riferimento allo sviluppo dell'*abilità di comprensione*:

- *linguistic information*, cioè il livello di competenza linguistica nella L2 raggiunto fino a quel momento dal soggetto;
- *knowledge of the world*, cioè le nozioni enciclopediche accumulate fino a quel momento dal



- soggetto, che lo guidano nella gamma di opzioni che è pronto ad incontrare nel testo (si parla in questo caso anche di *expectancy grammar*, o “grammatica dell’anticipazione”);
- *knowledge of discourse structures*, cioè le prenoscenze sulle varie tipologie e sui vari generi testuali (per es. il testo descrittivo, narrativo, argomentativo, espositivo, regolativo-strumentale; il genere “testo letterario”, “discorso politico”, “notiziario radiofonico” ecc.) e sul modo in cui sono organizzati nella cultura di riferimento del soggetto.

Il processo di comprensione (di un testo orale o scritto in L2) è un *guessing game* psicolinguistico che coinvolge al tempo stesso la lingua e le prenoscenze di cui il soggetto dispone, per questo è fondamentale il ruolo che queste ultime avranno nella cosiddetta *grammatica dell’attesa*: dalla formulazione di ipotesi, alla loro accettazione o al loro rifiuto, dalla capacità di fare inferenze a quella di prevedere come si evolverà il discorso e via dicendo. Il processo di comprensione, dunque, può essere visto come un modello non lineare ma piuttosto ciclico di interazione fra il soggetto e il testo, in cui le *conoscenze non linguistiche* (sul mondo, sull’argomento, sul genere testuale) hanno un ruolo cruciale. Possiamo averne una prova quando ascoltiamo distrattamente un discorso in una lingua di cui possediamo competenze non avanzate: nel momento in cui scopriamo di quale argomento si tratta e se questo è un tema che ci è familiare, avremo la percezione di un improvviso cambiamento delle nostre stesse abilità di comprensione. Come docenti, possiamo notare (e di conseguenza valorizzare) il ruolo delle prenoscenze, quando per esempio abbiamo a che fare con apprendenti che già sono esperti di un linguaggio settoriale nella propria L1 (si pensi agli studenti in mobilità accademica o ai professionisti che devono affrontare la propria disciplina in un’altra lingua) o quando ci rivolgiamo ad apprendenti adulti o anziani che siano capaci di mettere in gioco, nella comprensione di un testo in L2, le nozioni sul mondo o le abilità logico-cognitive maturate nel corso della propria vita e delle proprie esperienze. A tutto questo si aggiunge l’importanza degli “schemi” culturali da cui può essere influenzato il soggetto. Come osserva Alice Omaggio Bradley (1993: 135), infatti:

“Any one individual’s interpretation of a message will be heavily influenced by his or her personal history, interests, preconceived ideas, and cultural background. For second language learners, distortions in comprehension may be due not only to misunderstandings of the linguistic aspects of the message, but also to misreadings of the script or schema due to cultural differences”.

#### 14. CONCLUSIONI

Se è vero che l’importanza data ai *bisogni* di ogni allievo (Richterich 1985) comporta la necessità di mettere in luce le differenze individuali per rispondere meglio alle esigenze di apprendimento, è evidente che il docente non può non essere consapevole delle *variabili individuali* che entrano in gioco in quel mosaico di prenoscenze, aspettative, motivazioni, passioni e pregiudizi che si intersecano nella mente e nel cuore dei propri allievi.

Non solo: il *contatto linguistico* fra la L1, la L2 e le altre lingue note (o parzialmente note in quanto affini tipologicamente) rappresenta un terreno di coltura particolarmente insidioso o fertile, secondo i rapporti che tali lingue instaurano tra loro nella mente dell’apprendente.

Le *variabili ambientali* fanno da corollario al panorama fin qui delineato: su queste può intervenire, in parte, il docente, agendo per quanto gli è possibile sul contesto educativo, selezionando, modificando e utilizzando l’*input* nel modo pedagogicamente più adeguato, stimolando le interazioni in L2 più pertinenti agli scopi e più congeniali allo stile di apprendimento dei destinatari.

Come osserva Alessia Cadamuro (2007), nel mondo della scuola si avverte sempre più l’esigenza di lavorare sulle *diversità tra gli alunni*, piuttosto che sulle analogie. Questo è ancora più vero nelle classi multietniche che costituiscono la realtà contemporanea in Europa e in molte altre parti del



mondo: non si tratta solo di classi ad "abilità differenziate" (in cui gli allievi hanno competenze disciplinari e linguistiche diverse, pur dovendo seguire lo stesso programma di studio), si tratta di classi in cui gli allievi di varia provenienza portano con sé ciascuno un bagaglio di esperienze linguistiche e culturali diverse. Spesso tutto questo si risolve in un caos, o peggio ancora in un esacerbarsi di tensioni, mentre potrebbe rivelarsi un'occasione di arricchimento reciproco.

Anche se non così traumatico e urgente come nella scuola, l'imperativo dell'individualizzazione dell'insegnamento riguarda un po' tutti i contesti educativi, considerando anche la crescente domanda in un mercato delle lingue in espansione. A questo si aggiunga il fatto che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione ci stanno abituando a pretendere tutto quello che ci serve nel modo e nel momento stesso in cui ne abbiamo bisogno: e le lingue come beni di consumo non fanno eccezione.

Un insegnante di qualità deve essere consapevole di tutto questo. Deve sapere che è impossibile isolare completamente i singoli fattori che influenzano l'apprendimento, date le loro reciproche relazioni; che è impossibile anche valutarli una volta per tutte e in base ai risultati prendere delle decisioni che si protraggano nel tempo, anche perché si tratta di variabili in parte statiche (si pensi all'età dell'apprendente, alle sue caratteristiche cognitive, alle sue preconoscenze), in parte dinamiche (si pensi alla metodologia didattica, al tipo di *input*, alle motivazioni che possono cambiare o essere influenzate da fattori esterni). Un insegnante di qualità deve sapere anche che è impossibile concentrarsi su una variabile a scapito delle altre: molti metodi didattici del secolo scorso hanno peccato proprio in questo, per questo sono stati ridimensionati o abbandonati. Consapevolezza della complessità non significa sfiducia nella propria possibilità di intervento, purché l'intervento didattico sia accompagnato da un'ampia gamma di conoscenze e di competenze e soprattutto dalla curiosità di indagare, riflettere e prendere le decisioni che sembreranno di volta in volta più adeguate.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BAGNARA S., *L'attenzione*, Bologna, Il Mulino, 1984
- BALDELLI I. (cur.), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987
- BANFI E., GRANDI N., *Lingue d'Europa. Elementi di storia e di tipologia linguistica*, Roma, Carocci, 2003
- BENUCCI A. (cur.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, 2005
- BERNINI G., SCHWARTZ M.L., *Pragmatic Organization of Discourse in the Languages of Europe*, Berlin-New York, Mouton DeGuyter, 2005
- BERRUTO G., *Corso elementare di linguistica generale*, Torino, UTET, 1997
- BETTONI C., *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- BLANCHE-BENVENISTE C., VALLI A., MOTA M., SIMONE R., BONVINO E., UZCANGA DE VIVAR I., *EuRom4, metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- BONVINO E., *L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra lingue romanze nel progetto EuRom4*, in SERRA BORNETO C. (cur.), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998, pp. 267-285
- CADAMURO A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci, 2007
- CARDONA M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET, 2001
- CARROLL J., *Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude*, in DILLER K. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley (Mass.), Newbury House, 1981, pp. 83-118
- CARROLL J.B., SAPON S.M., *Modern Language Aptitude Test - MLAT*, San Antonio, Psychological Corporation, 1959

## 1. Le variabili nell'apprendimento della L2

- CARROLL J.B., SAPON S.M., *Modern Language Aptitude Test-Elementary - EMLAT*, San Antonio, Psychological Corporation, 1967
- CHENI M., *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, in DE MARCO A. (2000), pp. 45-69
- CIMMINS J., *Bilingualism and Minority Language Children*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1981
- DALISO M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina, 2009
- DANESI M., *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia, Guerra, 1998
- DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000
- DE LAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., *Italiano 2000. Indagine sui pubblici e sulle motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Roma, Bulzoni, 2002
- ECO U., *La ricerca della lingua perfetta*, Roma-Bari, Laterza, 1993
- ELLIS R., *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters, 1992
- FABRO F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio, 1996
- FABRO F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio, 2004
- FERRA E., *La rilevazione della condizione socioculturale e linguistica: strumenti per valutare i livelli di entrata dei figli di immigrati*, in JAFRANCESCO E. (cur.), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2. Atti del XIV Convegno nazionale ILSA (Firenze, 4-5 novembre 2005)*, Atene, Edilingua, 2005, pp. 86-120
- FREDDI G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino, UTET, 1999
- GARDNER R., LAMBERT W., *Attitudes and Motivations in Second Language Learning*, Rowley (Mass.), Newbury House, 1972
- GARDNER R.C., *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London, Arnold, 1985
- GARDNER H., *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983. Ed. it. *Forme mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987
- GAS S. C. MADDEN (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley (Mass.), Newbury House, 1985
- GENESI S., VEDOVELLI M. (cur.), *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, Milano, Franco Angeli, 1983
- GRICE C., *Le souffle de la langue*, Paris, Odile Jacob, 1993
- HASPELMATH M., *The European Linguistic Area: Standard Average European*, in HASPELMATH M. et al. (eds.), *Language Typology and Language Universals*, Berlin, De Gruyter, 2001, pp. 1492-1510
- HINE B., KUTEVA T., *The Changing Languages of Europe*, Oxford, Oxford University Press, 2006
- JACKENDOFF R., *Patterns in the Mind. Language and Human Nature*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1993. Ed. it. *Linguaggio e natura umana*, Bologna, Il Mulino, 1998
- JENSEN B., NEUNER G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003
- KRASHEN D., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman, 1985
- LARSEN-FREEMAN D., LONG M.H., *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman, 1991
- LIEDANNA A., VOGHERA M. (cur.), *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma-Bari, Laterza, 2006
- LENNENBERG E.H., *Biological Foundations of Language*, New York, John Wiley and Sons, 1967. Ed. it. *Fondamenti biologici del linguaggio*, Torino, Boringhieri, 1982
- LEWIS M.P. (ed.), *Ethnologue: Languages of the World*, Dallas (Tex.), SIL International, 2009. Online version: <http://www.ethnologue.com/>
- LITTLE D. (1996), *Stratégies dans l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996
- LONG M.H., *The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, in RITCHIE W., BHATT T. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, 1996, pp. 377-393
- MAZZONI G., *L'apprendimento. Comportamento, processi cognitivi, neurobiologia*, Roma, Carocci, 2000
- NETTIN L., *Theorie De La Motivation Humaine: Du Besoin Au Projet D'action*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980
- O'MALLEY J.M., CHAMOT A.U., *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990



- OXFORD R.L. (ed.), *Language Learning Strategies around the World: Crosscultural Perspectives*, Honolulu, The University of Hawaii Press, 1996
- PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998
- PIENEMANN M., *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins, 1998
- RAMAT P., *L'italiano lingua d'Europa*, in SOBRERO A.A. (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 3-39
- REID E., *Virtual Worlds: Culture and Imagination*, in JONES S. (ed.), *Cybersociety: Computer-Mediated Communication and Community*, Thousand Oaks, Sage, 1995
- RICHTERICH R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985
- ROBINSON P., *Attention, Memory and the 'Noticing' Hypothesis*, in "Language Learning", 45, 1995 (2), pp. 283-331
- ROCHE J., *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*, Tübingen-Basel, A. Francke, 2008
- SAMPSON G., *Writing Systems*, Stanford (CA), Stanford University Press, 1985
- SAPIR E., *Language. An Introduction to the Study of Speech*, New York, Harcourt, Brace and World, 1921. Ed. it. *Il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Torino, Einaudi, 1969
- SCAGLIOSO C.M., *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Roma, Armando, 2008
- SCHUMANN J., *Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition*, in "Journal of Multilingual and Multicultural Development", 7, 1986, pp. 379-392
- SINGLETON D., *Language Acquisition. The Age Factor*, Clevedon, Multilingual Matters, 1989
- SKEHAN P., *Differenze individuali e autonomia di apprendimento*, in MARIANI L. (cur.), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 19-38
- SKEHAN P., *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Arnold, 1989
- SLOBIN D.I., *Psycholinguistics*, Glenview (ILL), Scott Foresman & C, 1971. Ed. it. *Psicolinguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1975
- STERNBERG R., *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985
- The World Atlas of Language Structures* (con CD-ROM), Cambridge, Cambridge University Press, 2005. Disponibile on line: <http://wals.info/feature>
- TAGLIAVINI C., *Introduzione alla glottologia*, vol. I, Bologna, Pàtron, 1969
- TORRESAN P., *Intelligenze e didattica delle lingue* (InterculturalSI), Bologna, EMI, 2008
- TOSI A., *Un italiano per l'Europa. La traduzione come prova di vitalità*, Roma, Carocci, 2007
- VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci, 2002
- VILLARINI A., *Le caratteristiche dell'apprendente*, in DE MARCO A. (2000), pp. 71-86
- WHORF B.L., *Language, Thought and Reality*, London, Wiley and Sons, 1958. Ed. it. *Linguaggio, pensiero e realtà*, Torino, Boringhieri, 1971

## 2. Approcci e metodi per l'insegnamento della L2

Pierangela Diadori e Letizia Vignozzi<sup>1</sup>

### 2.1 INTRODUZIONE

Il campo dell'educazione linguistica in generale e della didattica delle lingue straniere in particolare è in vivo fermento: almeno sul piano della consapevolezza linguistica e pedagogica, sono infrante vecchie barriere e si sono aperti nuovi orizzonti. Ma quali sono le tendenze di sviluppo della glottodidattica contemporanea? E quali sono gli orientamenti seguiti in maniera più o meno chiara dagli operatori scolastici, dagli insegnanti di lingue, dagli autori di materiali didattici?

A queste domande proviamo a dare una risposta con questo capitolo che si propone di offrire una rapida panoramica degli approcci dominanti nella metodologia delle lingue straniere dal secondo dopoguerra fino ai giorni nostri.

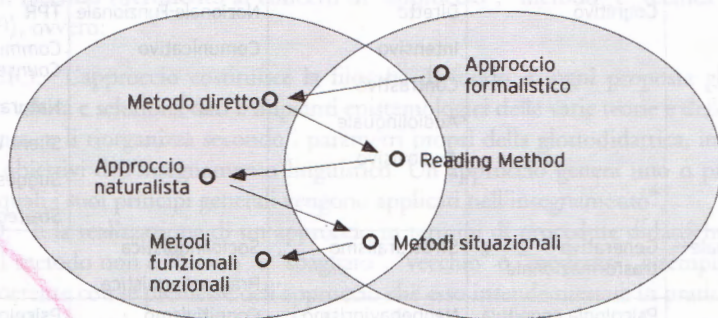
Per un quadro più dettagliato rimandiamo alla lettura della storia della glottodidattica di Titone (1982) e alle sezioni specifiche sul tema che compaiono in Balboni (1985), Cambiaghi (1987), Freddi (1994), Porcelli (1994), Borello (1996), Danesi (1998), Serra Borneto (1998), Pichiassi (1999).

### 2.2 LA SINDROME DEL PENDOLO

Per descrivere l'alternarsi di diverse stagioni nella glottodidattica, ha riscosso un certo successo, soprattutto in ambito nordamericano, l'immagine del pendolo.

Nel diagramma seguente (Fig. 1), proposto da Marianne Celce-Murcia (1978) e ripreso con modifiche da Balboni (1985: 36) e Coonan (2002: 6), l'oscillazione avviene tra momenti in cui prevale l'analisi della lingua oggetto e momenti in cui si tende all'uso della stessa.

Fig. 1. Il diagramma del pendolo (BALBONI 1985: 36).



<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di discussioni condivise fra le Autrici, che comunque si assumono ciascuna la piena responsabilità delle diverse parti. Pierangela Diadori ha scritto i Parr. 2.7.1., 2.7.3., 2.8., 2.9.; Letizia Vignozzi ha scritto i Parr. 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7.2.



In tal modo la prospettiva storica sembra ridotta a due sole dimensioni, l'andare e il tornare del pendolo, mentre in realtà avviene sempre un avanzamento glottodidattico, per cui si torna sulle stesse posizioni di anni prima ma su di un piano più elevato. Inoltre bisogna pensare che gli approcci e le metodologie che incontriamo lungo l'orbita del pendolo non sono staccati l'uno dall'altro: ogni fase lascia tracce che incideranno su tutte le fasi successive del movimento.

Un'interpretazione troppo rigida è dunque fuorviante, ma la focalizzazione di volta in volta sull'analisi o sull'uso della lingua può risultare utile per seguire la successione degli approcci e delle metodologie che incontreremo lungo l'orbita del pendolo.

### 2.3. ALCUNE CLASSIFICAZIONI TIPOLOGICHE DI APPROCCI E METODI

Prima di procedere ad una descrizione diacronica di approcci e metodi, riteniamo interessante soffermarci su tre diversi modelli tipologici, a cui faremo riferimento nel corso della trattazione.

La prospettiva tipologica prova a focalizzare, da diverse angolature, gli elementi comuni ai vari metodi e ciò che li differenzia sostanzialmente, al di là dello specifico di ogni singolo metodo.

Considerata la complessità del discorso metodologico-didattico, le posizioni su quanti e quali siano i metodi glottodidattici sono alquanto divergenti. Chi intenda sistematizzare i metodi nel loro complesso, deve stabilire anzitutto sulla base di quale criterio impostare la tipologia.

Porcelli (1994: 48) individua alcuni parametri fondamentali per una tipologia dei metodi:

- a. la teoria linguistica a cui si richiama il metodo: avremo così approcci formali, strutturali, generativo-trasformazionali, basati sulla grammatica dei casi profondi, della verbodipendenza, ecc.;
- b. la teoria psicologica soggiacente: approcci di tipo neobehaviorista, cognitivo, ecc.;
- c. la strumentazione impiegata: approcci audiovisivi, informatizzati, multimediali, ecc.;
- d. l'organizzazione dell'intervento didattico: approcci individualizzati, intensivi, di immersione totale, ecc.

Il primo schema (Tab. 1) che proponiamo di seguito riprende la tipologia proposta da Danesi (1988). In esso si indicano i principali metodi che realizzano, mettendone in luce le diverse basi linguistiche e psicologiche, gli obiettivi e il ruolo dell'insegnante.

Tab. 1. Tipologia di metodi glottodidattici (adattata da Danesi 1988).

Deduttivi		Induttivi	Funzionali	Affettivi Umanistici
Grammatica-traduzione	Cognitivo	Diretto Intensivo Contrastivo Audiolinguale Audiovisivo	Nozionale-Funzionale Comunicativo	TPR Community Counseling Naturale Silent Way Suggestopedico Strategic Interaction
Nessuna / Formale-tradizionale	Generativo-trasformatzionale	Strutturalismo	Sociolinguistica Pragmalinguistica	
Indefinite	Psicologia cognitiva	Neobehaviorismo	Cognitivismo Gestalt	Psicologia umanistica
Competenza linguistica			Competenza comunicativa	
Centrale e propositivo			Interattivo	Vario

Lo schema sopra citato, seppur non condivisibile in tutti i suoi aspetti e fortemente centrato sulla realtà glottodidattica di area nordamericana, ha costituito il punto di riferimento per molti glottodidatti italiani, almeno fino alla comparsa di modelli più attuali proposti all'interno di opere di recente pubblicazione.

È questo il caso della seconda tipologia (Tab. 2) che abbiamo ricavato dalla lettura del volume di Serra Borneto (1998) e che proponiamo di seguito.

Tab. 2. Tipologia di approcci e metodi glottodidattici (adattata da Serra Borneto 1998).

UMANISTICI-AFFETTIVI	COMUNICATIVI	INDIVIDUALI
1. <i>Community Language Learning</i> (C. Curran)	5. Approccio comunicativo (D. Hymes)	10. <i>Natural Approach</i> (S. Krashen)
2. <i>Total Physical Response</i> (J. Asher)	6. <i>Project work</i> (N. Prabhu)	11. Apprendimento multilingue (C. Blanche Benveniste)
3. <i>Suggestopedia e psicopedia</i> (G. Lozanov e R.S. Baur)	7. Interazione strategica (R.J. Di Pietro)	12. Autoapprendimento (L. Dickinson)
4. <i>Silent Way</i> (C. Gattegno)	8. Competenza interculturale (S. Bachmann)	13. Nuove tecnologie (R. Maragliano)
	9. Approccio lessicale (D. Willis e M. Lewis)	

I tredici metodi trattati nel libro sono valutati in base agli aspetti teorici linguistico-pedagogici, gli obiettivi didattici, i tipi di attività e i materiali impiegati, il ruolo dell'apprendente e dell'insegnante.

Nel corso della trattazione gli approcci vengono divisi in tre distinte categorie: approcci umanistico-affettivi, la didattica comunicativa, approcci basati sull'individuo. Da questa categorizzazione risulta la griglia riportata sopra che costituisce una buona bussola per orientarsi nel mare magnum delle metodologie più d'avanguardia (sotto ogni approccio è riportato il nome dell'iniziatore o di uno studioso di riferimento).

Nei prossimi capitoli rivedremo le teorie sull'apprendimento della seconda lingua degli ultimi cento anni, facendo riferimento ai concetti di "approccio", "metodo" e "tecnica" esplicitati in Balboni (1999), ovvero:

- **APPROCCIO**: "L'approccio costituisce la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica. L'approccio valuta e seleziona dati e impianti epistemologici delle varie teorie e delle varie scienze di riferimento, e li riorganizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico. Un approccio genera uno o più metodi per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono applicati nell'insegnamento".
- **METODO**: "È la realizzazione di un approccio in termini di procedure didattiche e di modelli operativi. Il metodo non è "buono" o "sbagliato", "vecchio" o "moderno", è semplicemente coerente o incoerente con le premesse dell'approccio che esso intende mettere in pratica".
- **TECNICA**: "Una tecnica è un'attività di classe attraverso cui il materiale linguistico viene presentato agli studenti e da questi analizzato, elaborato, (ri)prodotto; altre tecniche riguardano le modalità di riflessione sulla lingua o la valutazione. A differenza dell'approccio, che ha una dimensione filosofica, e del metodo, che deve realizzare in termini di progettazione curricolare



e organizzazione didattica le indicazioni dell'approccio, le tecniche non ammettono giudizi di valore ("vero/falso", "coerente/incoerente"), ma solo di efficacia/inefficacia nel produrre l'effetto voluto".

Iniziamo ora la descrizione, seppure in modo schematico e generale, degli approcci più rilevanti degli ultimi cinquant'anni, secondo l'impostazione di Danesi (1988): dopo una prima suddivisione tra approccio deduttivo e approccio induttivo, si prosegue con l'approccio comunicativo e quello psico-affettivo/psico-motorio, per concludere gettando uno sguardo sulle tendenze glotto-didattiche dell'inizio del Ventunesimo secolo.

## 2.4. L'APPROCCIO DEDUTTIVO

Come indica il nome, questo approccio all'insegnamento della L2 si basa sul principio che la lingua oggetto si apprende attraverso regole grammaticali che portano il discente al controllo conscio della lingua: l'esecuzione linguistica viene dedotta dalla competenza grammaticale.

### 2.4.1. Il metodo grammaticale-traduttivo

Anche se è unanime l'atteggiamento critico nei confronti del metodo grammaticale-traduttivo, dobbiamo constatare che in tutto o in parte esso viene adottato ancor oggi in numerose aule in cui si insegnano lingue straniere.

La preminenza di questo metodo si spiega col fatto che fino a pochi decenni fa l'obiettivo primario nello studio di una lingua straniera era la possibilità di accostarsi alle opere letterarie nel testo originale, senza il tramite delle traduzioni. D'altronde il turismo era privilegio di una élite colta e le comunicazioni internazionali avvenivano soprattutto per lettera: il "villaggio globale" in cui oggi ci muoviamo ha cambiato profondamente le finalità di apprendimento di una lingua straniera.

Il metodo grammaticale-traduttivo è fortemente incentrato sulla grammatica, intesa come analisi formale basata sugli schemi classici (Balboni 1985: 18):

- a. l'istruzione è impartita nella lingua madre degli studenti;
- b. scarso uso della lingua oggetto d'apprendimento;
- c. accentuazione della morfosintassi, dell'analisi della forma e della flessione delle parole;
- d. lettura precoce di difficili testi classici;
- e. l'esercizio tipico è la traduzione di frasi dalla lingua straniera (L2) alla lingua materna (L1) – e anche viceversa –;
- f. il risultato è di solito l'incapacità di usare la lingua per la comunicazione;
- g. l'insegnante non deve necessariamente essere capace di parlare la L2.

I libri di testo<sup>2</sup> ispirati a questo metodo si articolano in capitoli o "lezioni" incentrate su aspetti morfologici o sintattici come "Il plurale", "Il passato remoto".

Ciascuna lezione inizia con la presentazione di "regole" ed "eccezioni", non sempre accompagnate da un numero sufficiente di esempi.

Dopo aver fornito le liste dei vocaboli occorrenti (liste presentate sotto forma di equivalenze, per esempio casa = *house*) si passa agli esercizi, costituiti tipicamente da frasi da tradurre dalla e

<sup>2</sup> Un esempio di manuale grammaticale-traduttivo è BATTAGLIA G., *Nuova grammatica italiana per stranieri*, Roma, Bonacci, 1970. Per una trattazione aggiornata sui manuali didattici di italiano L2 alla luce degli approcci didattici adottati, si veda SEMPLICI (in stampa) e i Capp. 22 e 24 di questo volume.



nella lingua straniera; spesso si tratta di frasi isolate, avulse da un contesto plausibile e costruite in funzione delle regole e delle eccezioni.

Per ulteriori riflessioni sul metodo grammaticale-traduttivo cfr. Danesi (1988: 13-16).

## 2.4.2. Il metodo cognitivo

Il "metodo cognitivo" si fonda sulla linguistica generativo-trasformativa del linguista statunitense Noam Chomsky e della sua scuola: l'apprendimento di una lingua consiste in un processo di formazione di regole che avviene tramite la formulazione di ipotesi e la loro verifica sui dati in entrata. Tale capacità degli esseri umani è dovuta alla loro predisposizione ad imparare una lingua, cioè all'esistenza di un meccanismo di acquisizione, il *Language Acquisition Device (LAD)*. L'acquisizione della grammatica della lingua cui è esposto permette all'apprendente di comprendere e di creare un numero potenzialmente infinito di nuove frasi, che non ha mai sentito né prodotto prima.

Secondo gli psicologi della scuola cognitivista, il soggetto apprendente non è una *tabula rasa* su cui imprimere strutture tramite appositi esercizi, ma possiede sin dall'inizio un proprio bagaglio di strategie cognitive. Tipico di questo modello di apprendimento è il concetto della centralità dell'allievo, che diviene il vero soggetto dell'educazione e che procede in base ad una serie di atti intenzionali, suggeriti e concordati con il tecnico dell'educazione: l'insegnante.

Con il metodo cognitivo si passa da esercizi di tipo meccanicistico ad attività di *problem-solving* più aperte e creative.

Nella sua prima formulazione, negli anni Sessanta, il metodo cognitivo non si differenzia molto da quello grammaticale-traduttivo: il concetto fondamentale è che la competenza, cioè la conoscenza delle regole, debba precedere l'esecuzione e quindi la fase dell'esercizio.

Anche nelle successive revisioni, comunque, l'applicazione della Grammatica Universale in metodo didattico ha presentato limiti e difficoltà (cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 95), poiché si tratta di una teoria del "prodotto" e non del "processo" di apprendimento.



Fig. 2. Noam Chomsky (1928).

## 2.5. L'APPROCCIO INDUTTIVO

L'approccio induttivo all'insegnamento della L2 si realizza in una serie di metodi che hanno come comune denominatore il fatto che la lingua oggetto prima è colta nella sua globalità; poi, attraverso una fase di analisi, il discente giunge, per induzione, a produrre la lingua necessaria per nuovi contesti situazionali. In questa categoria sono ascrivibili vari metodi notevolmente differenti tra loro: i principali sono il metodo diretto, quello audio-orale meccanicistico e quello situazionale.

### 2.5.1. Il metodo diretto

Nel 1898 ebbe luogo a Vienna un congresso di glottodidattica dominato dai "modernisti" che accentuavano l'aspetto pratico della lingua come organismo vivo e nel 1900 a Lipsia si tenne un altro convegno in cui si ribadiva la priorità delle abilità orali, seguite dalla lettura e, solo alla fine, dalla scrittura. Le istanze riformatrici suscitavano dapprima aspre polemiche da parte di insegnanti e studiosi, legati ai vecchi schemi di insegnamento delle lingue.

Le più immediate reazioni al formalismo grammaticale-traduttivo furono raccolte sotto l'etichetta di "metodo diretto", di cui il Metodo Berlitz fu la realizzazione più nota, ma non certo l'unica.



Questo metodo ebbe fortuna soprattutto in quei Paesi di forte immigrazione, nei quali si avvertiva l'urgenza di far apprendere la propria lingua ad altri popoli: è il caso della Francia e degli Stati Uniti. Nel metodo diretto (Balboni 1985: 18; 2002: 234-235):

- a. non è ammesso alcun uso della L1 (cioè l'insegnante non è tenuto a conoscere la madrelingua degli allievi);
- b. le lezioni cominciano con dialoghi e aneddoti in stile conversativo, in L2;
- c. azioni, mimica e figure sono usate per chiarire i significati;
- d. la grammatica viene appresa induttivamente;
- e. i testi letterari vengono letti per il piacere di farlo e non vengono analizzati grammaticalmente;
- f. anche la cultura straniera è insegnata induttivamente;
- g. l'insegnante deve essere *native speaker* o avere una competenza pari a quella di un madrelingua.

In un corso di lingua straniera tenuto con il metodo diretto c'è una scarsa strutturazione della materia: l'insegnante parla esclusivamente in L2, all'inizio indicando e nominando gli oggetti che si trovano nell'aula, poi presentando brevi dialoghi, con la conseguente mancanza di ordine nella presentazione degli elementi linguistici e lo scarso rispetto della graduazione delle difficoltà.

Il principio fondamentale secondo cui la lingua è sentita come organismo vivo, non cristallizzabile in strutture grammaticali da apprendere a priori, risulta ad ogni modo un passo avanti significativo nella metodologia glottodidattica.

Una variante del metodo diretto è costituita dal metodo dell'"immersione totale" o "intensivo", caratterizzato da una protratta permanenza dell'allievo a contatto esclusivo con la lingua in apprendimento; in corsi intensivi speciali l'uso della L2 non è limitato all'aula ma si estende ad ogni momento della giornata.

Per approfondimenti sul metodo diretto cfr. Danesi (1988: 18-21).

### 2.5.2. Il metodo audio-orale

Durante la Seconda Guerra Mondiale negli Stati Uniti si sentì il bisogno di un metodo per far apprendere rapidamente le lingue straniere ai militari che venivano spediti sui vari fronti. Un gruppo di linguisti, sulla scorta degli studi di *Leonard Bloomfield* (1942), sviluppò un metodo "scientifico" adatto allo scopo.

Oggi questo metodo viene definito audio-orale e comprende alcune varianti come il metodo audiolinguale di matrice comportamentista-neobehaviorista, quello strutturo-globale ed altre. Sintetizzando, i tratti comuni sono i seguenti:

- a. la teoria psicologica a cui si fa riferimento è il *neocomportamentismo* o *neobehaviorismo*, basato su una serie intensiva di stimoli/risposte sotto forma di esercizi di ripetizione, di esercizi strutturali, ecc.;
- b. la *linguistica strutturale*, tassonomica, permette una classificazione degli elementi costitutivi di strutture linguistiche;
- c. la scelta e la graduazione del lessico e delle strutture sono basate sull'*analisi contrastiva tra L1 e L2*: inizialmente si presentano strutture simmetriche tra le due lingue, in cui si ha transfer positivo, per poi passare a strutture dissimmetriche, in cui l'interferenza è negativa e ci possono essere errori che vanno corretti con dosi massicce di esercitazioni;
- d. l'*analisi degli errori* (intesi come fenomeni patologici e da evitare attraverso la previsione su basi contrastive) diventa fondamentale; per quanto concerne il testing, esso viene effettuato con tecniche come la scelta multipla o i test strutturali che verificano un elemento per volta;
- e. la *frase*, e non la parola, è considerata l'unità minima di significato, e quindi la lingua deve essere appresa non più in vocaboli isolati ma per strutture complete;



- si riconoscono *quattro abilità di base* con una preminenza dell'oralità rispetto allo scritto e delle abilità ricettive (ascoltare e leggere) rispetto a quelle produttive (parlare e scrivere);
- il ruolo dell'insegnante è quello di informante, cioè un parlante nativo della L2 che ha il compito di emettere stimoli e verificare risposte; con l'avanzare delle *glottotecnologie* (registratore, laboratorio linguistico, ecc.), l'insegnante diventa sempre più un tecnico; non è necessario così che sia un didatta e neanche una persona colta, dato che la sua preparazione culturale non entra in gioco;
- L'allievo è una tabula rasa, su cui si imprime meccanicamente, attraverso forme di "iperesposizione alla L2", le strutture a forza di *pattern drills*: deve affidarsi completamente al programma del corso che conosce i suoi bisogni e sa cosa deve fare per imparare la lingua.

L'apprendimento delle lingue è un iperapprendimento: perciò si ricorre ad un impiego massiccio del laboratorio linguistico per lunghe esercitazioni strutturali, le cui tecniche più usuali sono la trasformazione di frasi, le riformulazioni e le sostituzioni semplici o multiple<sup>3</sup>.

All'approccio strutturalista va riconosciuto il merito di aver superato l'immobilismo dell'approccio formalistico e di aver elaborato le indicazioni più acute provenienti dal metodo diretto.

Il modello neocomportamentista è però criticabile in quanto trascura ogni strategia cognitiva dell'apprendente ed è focalizzato solo sul codice della L2 mentre restano in secondo piano gli aspetti comunicativi e socioculturali.

Un'accurata disamina sulla didattica strutturalista si trova in Balboni (1985: 36-38)<sup>4</sup>.

## 2.6. L'APPROCCIO COMUNICATIVO

L'approccio comunicativo nasce all'inizio degli anni Settanta come reazione alle forme di insegnamento allora più in voga (il metodo grammaticale-traduttivo, ancora dominante, e varie forme di didattica audio-orale).

Uno dei contributi determinanti per la svolta della glottodidattica in senso comunicativo è costituito dal saggio dell'antropologo statunitense Dell Hymes (1972), dove si contrappone la "competenza comunicativa", intesa come la capacità di usare una lingua in modo appropriato ad uno scopo linguistico e ad una data situazione, alla competenza linguistica chomskyana, ossia la capacità del parlante-ascoltatore ideale di riconoscere e produrre enunciati grammaticalmente corretti (cfr. anche Widdowson 1978).

Sempre durante gli anni Sessanta il linguista britannico John



Fig. 3. Leonard Bloomfield (1887-1949).



Fig. 4. Dell Hymes (1927-2009).

<sup>3</sup> Un esempio di manuale costruito secondo il metodo audio-orale meccanicistico è: KATERINOV, BORIOSI, VIDONI e MELOSI, *La lingua italiana per stranieri. Esercizi per il laboratorio linguistico*, Firenze, Edizioni Linguaviva, 1977.

<sup>4</sup> Il primo manuale costruito secondo questo metodo è: KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C., *La lingua italiana per stranieri. Corso Elementare ed Intermedio*, Perugia, Guerra, 1973. Questo e gli altri volumi di italiano per stranieri di Katerin Katerinov (fra cui anche una serie di audiocassette con frasi-modello per gli esercizi basati sul concetto di iperapprendimento, con *pattern drills* modello-stimolo-risposta-rinforzo) sono stati comunque innovativi per l'italiano L2: per la prima volta siamo in presenza di un manuale organizzato in unità, intese come modelli operativi organici, si propongono dialoghi legati ai bisogni comunicativi degli studenti, la grammatica viene presentata mediante schemi e in riferimento ai dialoghi introdotti come input di ogni unità.





Fig. 5. John Langshaw Austin (1911-1960).

Langshaw Austin (1962) e il linguista statunitense John Rogers Searle (1969) introducono la nozione di “atti linguistici”, quelli che noi compiamo quando parliamo, come, per esempio, presentarsi, chiedere per avere, confrontare ecc. Per afferrare il senso profondo di un enunciato non basta la competenza formale di una lingua, ma occorre possedere la competenza pragmatica, che ci consente di capire l'intenzione comunicativa di chi parla. La *teoria degli atti linguistici* è centrale allo sviluppo della glottodidattica contemporanea, perché è la base per la costruzione dei sillabi nozionali-funzionali elaborati a partire dagli anni Settanta.



Fig. 6. John Rogers Searle (1932)

Dallo schema di Marcel Danesi (1988) risulta che una base psicologica importante per l'approccio comunicativo è costituita dalla *Gestalttheorie* o teoria della forma, secondo la quale quando ci troviamo dinanzi ad un oggetto mai visto, prima lo percepiamo nella sua globalità e poi lo cogliamo nei singoli dettagli.

L'itinerario tradizionale di apprendimento di una lingua viene completamente rivoluzionato: nel metodo formalistico si partiva da singoli elementi per assemblarli in unità significative più grandi, mentre con questo approccio si procede dalla lingua in atto nella sua globalità per poi analizzarne le componenti distinte.

Un'ampia sezione sulla didattica comunicativa si trova nel capitolo di Rosa Angela Scalzo in Serra Borneto (1998: 131-171)<sup>5</sup>.

## 2.6.1. Il metodo situazionale

L'approccio strutturalista viene introdotto in Italia sul finire degli anni Sessanta, accompagnato da alcune modifiche significative, quali il recupero della dimensione culturale nello studio di una lingua straniera e l'assunzione di testi di lingua viva come punto di partenza di una unità didattica.

Proprio perché la L2 è presentata all'interno di situazioni reali (o, per meglio dire, realistiche) di vita del Paese, questo metodo si è detto “situazionale”.



Fig. 7. Katerin Katerinov (1938)

In Italia non si è mai avuta una didattica nettamente strutturalista perché persisteva la tradizione grammaticale traduttiva; il metodo situazionale costituì dunque per un'intera generazione di insegnanti di lingue straniere proveniente dall'approccio grammaticale il ponte verso il nuovo. Nella storia dei manuali di italiano L2 è giusto ricordare che il linguista e glottodidatta di origine bulgara Katerin Katerinov, a lungo docente presso l'Università per Stranieri di Perugia, è stato il primo ad applicare il metodo audio-orale di ispirazione strutturalista e quello situazionale alla didattica dell'italiano L2 in Italia<sup>6</sup>.

Per approfondimenti sul metodo situazionale cfr. Balboni (2002: 237-238).

<sup>5</sup> Tra i primi manuali di italiano concepiti secondo l'approccio comunicativo e pubblicati dopo il 1980 ricordiamo: LUZI CATIZONE, PIVA, HUMPHRIS, *Comunicare subito. Corso di italiano per stranieri*, Roma, DILIT, 1981. MAGGINI, VIGNOZZI, *Made in Italy. Corso di lingua e civiltà italiane per stranieri*, Bologna, Zanichelli, 1990. Gruppo Meta, *Uno. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1992.

<sup>6</sup> Tra i primi manuali di italiano concepiti secondo il metodo situazionale ricordiamo KATERINOV K. et al., *Sì, parlo italiano. Prime conversazioni*, Casarile (Milano), Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1980.

### 2.6.2. Il metodo nozionale-funzionale

Un contributo notevole alla definizione del metodo nozionale-funzionale (Wilkins 1976) è fornito dagli studi promossi dal Consiglio d'Europa negli anni Settanta sui *bisogni linguistici* degli adulti che vogliono apprendere una delle lingue comunitarie. Il "Progetto Lingue Vive" elabora così un programma di insegnamento linguistico (sillabo), composto da una serie di unità realizzabili corrispondenti a *tranches* della lingua, il cui possesso verrebbe accertato tramite opportune batterie di test omogenee in tutta Europa. Ogni lingua è divisa in due grossi settori: anzitutto un "livello soglia", cioè il grado minimo di competenza comunicativa necessario all'adulto per socializzare nel Paese straniero; la seconda sezione comprende invece i livelli superiori di lingua generale e delle varie lingue settoriali.

Il concetto di "bisogno linguistico" ha certamente portato ad una maggiore accuratezza nella definizione del *corpus* di lingua da insegnare ai vari livelli: è ormai un dato acquisito che nell'insegnamento di una lingua i bisogni dell'allievo sono più importanti di quelli di descrizione esauriente della lingua, che dominavano nell'approccio grammatico-traduttivo.

Dopo l'individuazione dei bisogni linguistici, si procede alla selezione del materiale linguistico da inserire ai vari livelli per soddisfare i bisogni.

Il sillabo è sviluppato secondo le categorie di "funzioni" (salutare, ringraziare, ecc.) e "nozioni" (concetti di tempo, di quantità, ecc.), che si realizzano tramite "esponenti linguistici" diversi in ogni lingua ("Grazie", "Thank you", ecc.). Nella metà degli anni Settanta si sono venuti creando i *livelli soglia* delle lingue europee (per l'italiano cfr. De Paratesi 1981); si tratta di repertori in cui anche se con impostazioni diverse, compaiono:

1. le situazioni comunicative che rientrano nel livello di sopravvivenza;
2. le funzioni che vi si svolgono;
3. le nozioni che intervengono;
4. gli esponenti linguistici, talvolta divisi per registri colloquiali o formali.

Per approfondimenti sui metodi nozionali-funzionali cfr. Danesi (1988: 22-25).

### 2.6.3. Il metodo *Strategic Interaction*

Dentro la cornice delle didattiche comunicative possiamo inserire l'interazione strategica (*Strategic Interaction*), metodo teorizzato da Robert J. Di Pietro agli inizi degli anni Ottanta. Il presupposto teorico è la concezione dello scambio comunicativo: l'interazione verbale tra due persone non è mai un semplice scambio di informazione ma consiste nella realizzazione di obiettivi personali che si ottengono per mezzo di negoziazioni. Quindi un discorso non ha solo un valore letterale ma anche un significato strategico: ciò spiega la denominazione del metodo.

Attraverso una sequenza di copioni (*scenarios*) lo studente impara a gestire situazioni sempre più complesse, che prevedono la presenza di due o più persone che interagiscono tra di loro.

Secondo Di Pietro infatti insegnare una lingua straniera significa riproporre in classe, in modo simile, la complessità dello scambio comunicativo nella vita reale.

Nella fase preparatoria, gli studenti sono divisi in due gruppi, ognuno dei quali aiuta uno dei due interlocutori a preparare la drammatizzazione. Generalmente i copioni prevedono situazioni complicate, occorre pertanto che ciascun gruppo predisponga possibili alternative.

Nella seconda fase invece i due studenti portavoce drammatizzano la scena e gli altri vi assistono, come all'insegnante. Nella terza fase l'insegnante guida una discussione sulla *performance* eseguita. L'aspetto più interessante di questo metodo risiede proprio nell'uso della lingua in situazioni



verosimilmente reali, anche se, in ultima analisi, Di Pietro (1987) teorizza soprattutto un buon impiego del *role-play*, inserito all'interno di un contesto metodologico globale.

Per approfondimenti sul metodo *Strategic Interaction* si rimanda al capitolo di Paola Vardaro in Serra Borneto (1998: 189-207).

#### 2.6.4. Il metodo *Project Work*

La didattica progettuale trova una sua affermazione nell'insegnamento linguistico a partire dagli anni Ottanta, sulla scia dell'approccio comunicativo. Attraverso il *Project Work* (Prabhu 1987) l'apprendimento di una lingua avviene tramite interazioni con il mondo reale che hanno luogo perlopiù al di fuori dell'aula. In altre parole, questo approccio cerca di indirizzare lo studio della lingua alla realizzazione di un progetto, che viene precedentemente definito attraverso un sistema di compiti o *task* finalizzati a raggiungere in un certo tempo uno scopo comunicativo.

Ma cosa s'intende per "progetto"? Riportiamo di seguito una definizione di Cassandro e Maffei (2007: 236-237):

- "Il *Project learning* si potrebbe definire anche come una serie di *task* collegati tra loro in un periodo di tempo più o meno lungo. Infatti, un progetto si caratterizza perché diamo agli studenti:
- Un obiettivo da raggiungere, vale a dire un prodotto finito (un depliant, un sito web, una ricerca su un aspetto particolare della cultura italiana, una rappresentazione teatrale ecc.).
- Una certa quantità di tempo a disposizione (ore, incontri, lezioni, sessioni ecc.). Un progetto non si può esaurire in un solo incontro o due incontri; altrimenti dobbiamo parlare di "compito" (*task*) e non di progetto.
- Abbiamo, infine, l'esposizione di questo obiettivo a un pubblico (può essere il resto della classe, studenti di altre classi o persone esterne all'istituzione).
- Infine, studenti e insegnanti dovranno accordarsi tra loro su come raggiungeranno questo obiettivo, sui testi che dovranno affrontare per reperire le informazioni, sui ritmi di avanzamento del progetto ecc. L'insegnante, quindi, dovrà prevedere diversi gradi di autonomia".

Per approfondimenti sul metodo *Project Work* si rimanda al capitolo di Gabriele Ridarelli in Serra Borneto (1998: 173-187).

#### 2.6.5. Il metodo *Lexical Approach*

Nel numero monografico della rivista *SELM - Scuola e Lingue Moderne* (2003) leggiamo le parole di Gianfranco Porcelli a proposito della scarsa motivazione di molti scolari all'apprendimento delle lingue straniere:

"Un motivo-cardine può essere che lo studente vuole imparare la LINGUA per comunicare via Internet, per ascoltare e capire i cantanti preferiti, per una vacanza all'estero, e noi invece gli insegniamo la GRAMMATICA. Come dice Michael Lewis, riportando nel suo *Lexical Approach* le parole di Jimmie Hill: «Grammar is what has always made English a school subject» ove, di nuovo, a English possiamo sostituire il nome di qualsiasi lingua. Nella percezione dei nostri allievi, la lingua è una realtà, la sua grammatica è un'astrazione, peggio: una materia scolastica."

<sup>7</sup> Nel volume di CANGIÀ C. (1998) sono illustrati esempi di *project work* teatrali, che si ricollegano al metodo chiamato "*drama approach*" (SCHEWE e SHAW 1993) basato sull'uso didattico della drammatizzazione per l'acquisizione della L2 (cfr. anche il progetto europeo "Glottodrama" descritto in NOFRI 2009 e nel sito: <http://www.glottodrama.eu/>). Nel contributo di CASSANDRO M. e MAFFEI S. (2007) si trovano altre proposte di progetti da realizzare con la classe di italiano L2.



In effetti l'insegnamento delle lingue si è tradizionalmente concentrato soprattutto sugli aspetti morfosintattici, mentre il piano semantico-lessicale della lingua o non veniva preso in considerazione o era ridotto a puro contenitore di irregolarità del sistema linguistico.

Nel corso degli anni Settanta si assiste ad un profondo cambiamento sia a livello glottodidattico che sul piano psicopedagogico: eppure, malgrado le innovazioni significative, la ricerca sul lessico continua a passare sotto silenzio. È solo a partire dagli anni Novanta che in ambito anglosassone viene proposto un approccio dichiaratamente incentrato sul lessico e non più solo sulla grammatica (Willis 1990, Lewis 1993 e 1997).

In una visione tradizionale della lingua, la grammatica rappresenta la struttura portante di una *casa* e il lessico ne costituirebbe i singoli mattoni di significato fisso che si inserirebbero nella struttura man mano che la casa cresce, così da "costruire" frasi adeguate. Secondo i rappresentanti dell'approccio lessicale invece il lessico non è formato da unità lessicali isolate tra loro con un significato univoco, ma si sviluppa sulla base di rapporti semantici tra le parole. Più che di singoli vocaboli dunque è giusto parlare di blocchi di parole o *chunks* che costituiscono una parte fondamentale del lessico (sull'importanza del lessico si veda anche Bettoni 2001: 61-78).

Effettivamente uno dei fattori cardine del moderno insegnamento di una lingua straniera è proprio l'esposizione del discente a un *input* linguistico ampio, con lo scopo di sviluppare la sua competenza ricettiva più rapidamente e in modo più completo e permettergli di conoscere una notevole quantità di aspetti della lingua che gli saranno utili in situazioni reali.

L'uso di un *input* linguistico ampio offre inoltre altri vantaggi: venendo a contatto contemporaneamente con il lessico e con le strutture della lingua, l'acquisizione delle regole sarà subordinata alla comunicazione di contenuti, senza avere come fine ultimo la formulazione di un determinato modello grammaticale.

Per approfondimenti sul *Lexical Approach* rimandiamo al capitolo di Carlo Serra Borneto in Serra Borneto (1998: 227-247).

Per concludere, proviamo ora a schematizzare la didattica comunicativa nei suoi tratti costitutivi:

- a. *Aspetti funzionali della lingua*: l'approccio comunicativo non si interessa esclusivamente degli aspetti strutturali della lingua e delle regole grammaticali ma pone particolare attenzione al suo uso.
- b. *Autenticità del materiale linguistico*: la lingua oggetto di insegnamento è il più possibile autentica, corrispondente a quella che è usata nella comunicazione reale, perché è con questo tipo di lingua che gli studenti verranno in contatto appena fuori dell'aula. In una classe "comunicativa" vengono quindi impiegate registrazioni di conversazioni o brani da trasmissioni radiofoniche o televisive, annunci, brevi testi letterari o giornalistici piuttosto che frasi costruite artificialmente per illustrare una particolare struttura.
- c. *Progressione dei contenuti*: non c'è più una progressione lineare degli elementi linguistici basata sull'asse della semplicità/complessità grammaticale che nell'approccio formalistico si riteneva coincidere sempre con l'asse della facilità/difficoltà calcolate in termini di costo di apprendimento; la pianificazione comunicativa viene fatta altresì sulla base delle funzioni che si intendono via via presentare, mentre la trattazione della grammatica avviene secondo una progressione ciclica, considerando lo stesso elemento più di una volta e sotto aspetti diversi.
- d. Si afferma il concetto di *unità didattica* intesa come un complesso di procedure atte a presentare la lingua nella sua pienezza comunicativa; si giunge così ad un superamento dell'approccio formalistico e di quello strutturale, nei quali l'insegnamento era organizzato in lezioni.
- e. *Ruolo dell'apprendente*: è molto importante in questa prospettiva, dato che sono proprio i suoi bisogni linguistici che devono regolare la scelta e la graduazione delle situazioni, delle funzioni e delle nozioni che costituiscono il *corpus* da insegnare; l'allievo inoltre è stimolato a interagire con gli altri nel lavoro in classe per simulare situazioni comunicative realistiche: giochi di



ruolo, drammatizzazioni, attività di coppia e di gruppo sono tecniche diffuse nella didattica comunicativa.

- f. *Ruolo del docente*: la figura dell'insegnante è di fondamentale importanza nel decidere se registro, stile, varietà sono giusti in quella data situazione per quel dato scopo. Con il passare del tempo tuttavia l'insegnante comunicativo si limita sempre più ad una funzione di guida dell'attività dell'apprendente che è soggetto responsabile e autonomo: si delinea così la moderna figura dell'insegnante come "facilitatore", non più severa guida onnipresente e interprete del metodo.

## 2.7. L'APPROCCIO PSICO-AFFETTIVO E PSICO-MOTORIO

La didattica delle lingue moderne degli ultimi cento anni è stata caratterizzata, come abbiamo visto, da varie correnti di pensiero e da varie applicazioni di tali teorie. Un altro filone importante è quello che mette in risalto la dimensione psicologica dell'apprendimento, collegata sia agli aspetti emotivi e affettivi, sia al coinvolgimento di tutto il corpo e non solo agli aspetti cognitivi, mnemonici e articolatori del linguaggio. Come testimonianza di questo approccio all'insegnamento/apprendimento linguistico che possiamo definire "psico-affettivo e psico-motorio" descriveremo di seguito i principi di fondo della pedagogia steineriana di inizio Novecento e i metodi umanistico-affettivi che si sono affermati prevalentemente negli Stati Uniti dagli anni Settanta dello stesso secolo<sup>8</sup>.

### 2.7.1. La pedagogia steineriana

Nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere in Europa alla fine dell'Ottocento si era verificata una forte reazione alle metodologie di tipo formalista (identificate nel metodo grammaticale-traduttivo, diffuso in Francia nel Settecento, con l'introduzione dell'istruzione scolastica al posto del pedagogo di famiglia). Da questa reazione nasce una proposta antitetica, che va sotto il nome di "metodo diretto", ancora oggi realizzato per esempio nelle scuole Berlitz nate a New York all'inizio del Novecento e poi esportate in Europa (cfr. Par. 2.4.5): l'idea di fondo è che si debba insegnare la L2 ricreando le condizioni che determinano l'acquisizione della L1, quindi la priorità viene data alla lingua orale, alle tecniche ostensivo-descrittive, al contatto con modelli linguistici incontrollati. I due metodi si differenziano anche per il diverso ruolo che viene attribuito alla dimensione metalinguistica e alla grammatica, che viene presentata in maniera induttiva nel metodo diretto (dall'esempio alla regola generale), in maniera deduttiva nel metodo grammaticale-traduttivo (dalla regola al caso particolare), favorendo processi mentali diversi di categorizzazione, memorizzazione e recupero delle regolarità e delle eccezioni.



Fig. 8. Rudolf Steiner (1861-1925).

In questa *temperies* culturale di inizio secolo si inserisce anche una nuova teoria dell'apprendimento che associa alcuni principi del metodo diretto ad altre considerazioni di tipo psicologico: la dottrina antroposofica teorizzata dal filosofo e pedagogo austriaco *Rudolf Steiner* e ancora oggi diffusa e utilizzata in numerose scuole primarie e secondarie in tutto il mondo, ma soprattutto in Svizzera, in altri Paesi d'Europa e in Nord America. L'obiettivo dell'antroposofia (dal greco *anthropos* = uomo e *sofia* = saggezza) era per Steiner lo studio dell'anima su basi scientifiche e l'ampliamento della coscienza interiore, grazie alla quale l'uomo può sperimentare se stesso come cittadino di due mondi: quello fisico e quello spirituale. I principi antroposofici vengono ancora oggi applicati a vari setto-

<sup>8</sup> Sui metodi umanistico-affettivi cfr. PORCELLI 1994; SERRA BORNETO 1998; PIVA 2000; BALBONI 2002.



di, come l'agricoltura biodinamica, l'architettura vivente, la medicina, la pedagogia (Hemleben, 1989). In particolare, la pedagogia steineriana (realizzata nelle scuole Waldorf-Steiner di tutto il mondo anche per l'insegnamento delle lingue straniere) considera le fasi di apprendimento influenzate dalle fasi di evoluzione dell'essere umano secondo cicli di sette anni:

- da 0 a 7 anni il bambino si sviluppa con il "fare" (da qui la necessità di insegnare le lingue con il gioco, il ritmo, l'arte e non con attività cognitive troppo precoci);
- da 7 a 14 anni il ragazzo dovrebbe sviluppare l'"amore per il fare" (occorre sollecitare i suoi interessi per il mondo per instaurare un rapporto vivo con l'ambiente);
- da 14 a 21 anni l'adolescente deve "poter capire cosa ama fare" (l'insegnamento in questa fase deve seguire un approccio scientifico e dimostrabile).

Le linee-guida di Steiner per l'insegnamento della L2 si possono riassumere nelle parole "testa, cuore, mani" ovvero "volontà, sentimento, azione":

- a. l'insegnamento è centrato sull'apprendente, tanto da non prevedere né un curriculum prestabilito né i manuali di studio (ogni studente raccoglie gli appunti in un proprio quaderno);
- b. il contatto precoce con due lingue straniere (di famiglie linguistiche diverse), apprese con il gioco e il movimento e da docenti di madrelingua, è premessa indispensabile per creare una personalità cosmopolita, che guardi il mondo come sua patria e si apra con interesse al diverso;
- c. per favorire il processo di assimilazione è importante creare in classe un'atmosfera adeguata, favorita in primo luogo da un docente di madrelingua che faccia amare la lingua di studio, che usi il gioco, la musica, le attività basate sull'euritmia, la percezione sensoriale, il movimento del corpo;
- d. l'insegnamento deve avvenire solo oralmente nei primi anni, facendo leva sui sentimenti e sull'immaginazione del bambino: "imparare facendo", "imparare divertendosi", "imparare con il cuore".

## 2.2.2. I metodi umanistico-affettivi

A partire dalla metà degli anni Sessanta si sviluppano negli Stati Uniti una serie di metodi per l'insegnamento della L2 che sono stati successivamente definiti "umanistico-affettivi". Abbiamo visto come in Italia in quegli anni si cominciava a mettere in discussione il metodo formalistico a favore dei metodi di impostazione strutturalista. Oltreoceano, invece, dove metodi come l'audio-linguale erano già ampiamente diffusi, si registrano le prime reazioni contrarie all'eccessivo meccanicismo di molte tecniche glottodidattiche allora in auge; questi metodi sono stati recuperati e sviluppati in Europa solo a partire dagli anni Ottanta.

Come indicato nella tipologia di approcci e metodi proposta da Danesi, il referente diretto di questi metodi è la "psicologia umanistica" degli psicologi statunitensi Abraham H. Maslow (Maslow 1954) e Carl R. Rogers (Rogers 1961): si promuove l'attenzione all'uomo intero, alla sua fisicità e alla sua spiritualità, come reazione ad una stagione impregnata per un verso dal meccanicismo (cfr. Par. 2.5.2) e per un altro dal cognitivismo (cfr. Par. 2.4.2).

Si ricerca pertanto un percorso didattico capace di minimizzare le resistenze di carattere psico-affettivo che i discenti oppongono in modo palese o occulto. Fattori quali la percezione negativa di sé e della propria predisposizione ad apprendere una lingua straniera, un rapporto competitivo con i compagni di classe o un rapporto problematico con il docente possono compromettere gravemente il rendimento scolastico (cfr. anche Stevick 1990).



Fig. 9. Abraham H. Maslow (1908-1970).



I diversi metodi che rientrano nell'approccio umanistico-affettivo sono in apparenza molto diversi tra loro per ciò che riguarda le tecniche e i modelli operativi; comune a tutti è però l'esigenza di porre al centro dell'attenzione pedagogica gli aspetti psicologici dell'apprendimento, prestando particolare attenzione all'atmosfera di classe, all'ambiente rilassante, alla motivazione e al coinvolgimento dell'apprendente. All'interno di questi metodi la figura dell'insegnante è fondamentale e determinante: bisogna essere psicologi, animatori, talvolta mimi, attori ecc.



Fig. 10. Carl R. Rogers (1902-1987).

Alcuni dei metodi che illustreremo possono apparire ancor oggi "strani" e poco praticabili in una normale aula di lingue; certamente la maggior parte dei metodi umanistici si ispira a pratiche della psicologia clinica, rivolgendosi soprattutto a studenti singoli o in piccoli gruppi, a volte in ambienti appositamente predisposti e attrezzati, poco riproducibili in aule normali. Riteniamo comunque interessante fornire informazioni anche sui metodi più alternativi, per allargare il nostro orizzonte e predisporci magari ad eventuali esperimenti.

Procediamo dunque ad una breve ricognizione dei vari metodi, indicandone per ognuno i tratti più caratteristici.

### 2.7.2.1. Il metodo *Community Language Learning (CLL)*

Secondo il gesuita americano *Charles A. Curran*, psicologo e psicanalista, il rapporto ottimale tra insegnante e allievo è analogo a quello che si instaura tra *counselor* e *client*. L'insegnamento linguistico, quindi, può essere modellato secondo i principi della "consulenza" e del supporto psicologico (*Community Counseling*, cfr. Curran 1976). La "consulenza" dell'insegnante può esprimersi sotto forma di consigli ad un gruppo di studenti, di suggerimenti bisbigliati all'orecchio di un allievo, di spiegazioni date solo su richiesta: egli è sempre a totale disposizione degli allievi, come referente esterno al gruppo. La responsabilità dell'apprendimento dunque è lasciata agli studenti stessi che sono una piccola comunità mossa dagli stessi obiettivi. Gli studenti parlano tra loro nella lingua materna e quando hanno una richiesta si rivolgono all'insegnante, il quale traduce in lingua straniera e fa ripetere e registrare l'intera sequenza. Quando parla, l'insegnante poggia la mano sulla spalla dell'allievo e come un padre lo guida lungo la strada dell'apprendimento.

Il *CLL* si focalizza sulla produzione orale in un clima totalmente libero e innovativo.

Per approfondimenti sul *CLL* cfr. il capitolo di Laura Di Prete in Serra Borneto (1998: 45-64).

### 2.7.2.2. Il metodo *Total Physical Response (TPR)*

Il metodo della "reazione fisica totale" è così denominato a causa del coinvolgimento totale psichico e fisico, del discente durante l'apprendimento. Dopo aver studiato il meccanismo del *TPR* nei bambini, lo psicologo *James J. Asher* allarga le sue riflessioni al mondo degli adulti (cfr. Asher 1977). L'acquisizione è un processo lento e non è possibile per Asher uno sviluppo equilibrato delle quattro abilità, perciò conviene privilegiare una sola abilità che è il "saper ascoltare": il *TPR* nasce quindi come strategia per acquisire una fluenza d'ascolto.



Fig. 11. James J. Asher.

Nel tentativo di ripetere il modello di acquisizione della lingua materna, Asher propone di insegnare le lingue tramite l'esposizione ad una sequenza di comandi che comportano l'esecuzione di gesti, spostamenti e comunque azioni non verbali: si inizia con imperativi semplici ("alzati!"), ma rapidamente la morfologia dei comandi diventa più complessa ("alzati... prendi il libro sulla cattedra... dallo a lui").



In questo metodo è interessante la preminenza che viene accordata alla comprensione orale, mentre la produzione orale viene rinviata fino a quando l'allievo si sentirà in grado di parlare nella lingua straniera: nel 1965 considerazioni di questo genere sembrarono rivoluzionarie dinanzi al metodo audio-orale allora predominante, basato su esercizi strutturali che impongono una risposta immediata allo stimolo. Nella *TPR* gli studenti, percepiti come singoli individui, non hanno un posto fisso nell'aula ma si muovono durante la lezione, per offrire quella risposta di tutto il corpo che dà nome al metodo.

Questo metodo sembra aver trovato in Italia una felice applicazione nell'insegnamento a bambini stranieri soprattutto in fase iniziale<sup>9</sup>.

Per approfondimenti sul metodo *TPR* cfr. il capitolo di Paola Visciola in Serra Borneto (1998: 65-82).

### 2.72.3. Il metodo *Silent Way* (*SW*)

Il "metodo silenzioso" fu così denominato a causa del ruolo prevalentemente "silenzioso" dell'insegnante. Il suo ideatore, *Caleb Gattegno*, nato ad Alessandria d'Egitto e attivo in Inghilterra, Stati Uniti e Francia, docente di matematica e pedagogista in contrasto con la tradizione didattica che riserva all'insegnante la quasi totalità del parlato in classe, si impone all'attenzione generale negli anni Settanta (Gattegno 1976), proponendo questo metodo innovativo per l'insegnamento della matematica e anche delle lingue straniere. La connotazione umanistica va ricercata nel ruolo centrale e autonomo attribuito al discente: dato che l'insegnante non spiega, ma fornisce semplicemente il modello e corregge raramente con la tecnica della correzione con il dito, l'attività cognitiva degli allievi è stimolata al massimo grado; questi devono formulare ipotesi, sperimentarle in collaborazione con i compagni, apportare correzioni e verificare di nuovo, tutto ciò senza l'aiuto di un facilitatore.

Gattegno ha ideato una serie di strumenti particolari che permettono di mettere in pratica i principi che sono alla base del metodo. Il sussidio didattico più tipico è costituito dai regoli di *Cyrenaire*, una serie di bastoncini di diversa lunghezza e colore usati normalmente nella scuola elementare italiana per insegnare l'aritmetica in un approccio insiemistico. L'insegnante mostra un regolo e introduce un breve enunciato, a cui fa seguito una fase di silenzio perché ognuno possa assimilare l'enunciato; gli allievi possono giocare con i regoli e nominare ciò che stanno facendo. Un altro strumento è la tabella delle grafie (*fidel*): su questa sono riportate tutte le grafie corrispondenti a ciascun colore/ suono: i segni alfabetici sono raggruppati in base alla pronuncia nella lingua materna degli allievi. Esistono inoltre altre tabelle su cui sono stampate le parole e i morfemi che costituiscono il vocabolario funzionale della lingua, colorate a seconda dei suoni che le costituiscono.

Al di là delle tecniche didattiche proposte, il "metodo silenzioso" sottende un progetto educativo che mira allo sviluppo della consapevolezza del proprio io e dunque ascrivibile a buon diritto tra i metodi umanistici.

Per approfondimenti sul *SW* cfr. il capitolo di Alessandra Pomesilli in Serra Borneto (1998: 109-130).



Fig. 12. Caleb Gattegno (1911-1988).

<sup>9</sup> Cfr. MASTROMARCO A. (cur.), *Imparare l'italiano con il metodo TPR*, Firenze, Giunti progetti educativi, Comune di Firenze, 2005. Per ulteriori informazioni sul metodo TPR si consiglia la consultazione dei siti: <http://www.tprsource.com> e <http://www.tpr-world.com/>



#### 2.7.2.4. Il metodo suggestopedico

Il concetto di "suggestopedia" fu coniato negli anni Sessanta dal medico e psicoterapeuta bulgaro *Georgi Lozanov*: si tratta di una nuova forma di pedagogia in cui si evidenzia la grande efficacia della suggestione nel processo di insegnamento-apprendimento. L'interesse suscitato in America dall'impostazione di Lozanov va ricercato nella sua vicinanza all'approccio umanistico-affettivo degli anni Settanta: l'ansia, la paura, la competitività sono viste come i principali ostacoli di chi apprende una lingua. Occorre dunque creare attorno all'allievo un'atmosfera piacevole e rilassata: l'aula in cui si svolge un corso suggestopedico è resa più accogliente da comode sedie, vasi di fiori freschi, tabelloni grammaticali colorati appesi alle pareti. Uno dei fattori suggestivi indicato da Lozanov è l'"infantilizzazione": per imparare senza stress, l'adulto deve tornare bambino, rientrare in quello stato felice in cui sono assenti critica e autocritica. Un altro fattore suggestivo è rappresentato dall'uso della musica in classe, che rende la mente degli allievi molto ricettiva all'informazione. All'inizio l'allievo è invitato a cambiare nome e a costruirsi una nuova identità (nuova residenza, nuova professione ecc.) nel mondo della lingua che sta apprendendo.

Il corso è incentrato su un copione teatrale composto da dieci scene: ogni lezione inizia con gli allievi seduti comodamente che ascoltano la lettura di una "scena", cioè un dialogo di 8-10 pagine in lingua straniera, fatta dall'insegnante seguendo il ritmo della musica di sottofondo. Gli allievi seguono il testo scritto (eventualmente provvisto di traduzione a fronte nella loro madrelingua).

La lettura viene ripetuta dall'insegnante con una diversa musica di sottofondo, mentre gli allievi seguono questa volta ad occhi chiusi; si passa poi ad una fase di attività comunicative riferite al brano letto. A casa il discente sarà invitato a rileggere il dialogo prima di addormentarsi, e ripetere la lettura il mattino seguente al risveglio. Secondo Lozanov (1978) questo procedimento favorirebbe una ipermnesia, cioè una capacità straordinaria di memorizzazione di strutture a lungo termine.

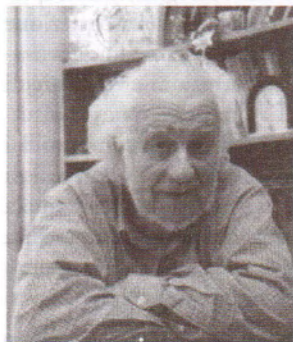


Fig. 13. Georgi Lozanov (1926).

È indubbio che questo metodo riveli apertamente la sua natura clinica e non è facile trasferirlo all'interno di un'aula scolastica senza operare qualche modifica (cfr. Baur 1990); tuttavia si riscontra recentemente anche in Italia un certo interesse da parte di istituzioni o di singoli docenti a documentarsi sui contenuti della suggestopedia moderna attraverso corsi di formazione teorica e pratica del metodo<sup>10</sup>.

Per approfondimenti sulla suggestopedia cfr. il capitolo di Francesca Giardini in Serra Borneto (1998: 83-107) e Vignozzi (2008).

#### 2.7.2.5. Il metodo *Neurolinguistic Programming* (NLP)

Questo metodo fu sviluppato alla metà degli anni Settanta dal matematico e psicologo americano *Richard Bandler* e dal linguista *John Grinder* (Bandler e Grinder 1975) basandosi espressamente sui risultati di ricerche linguistiche, neurolinguistiche e psicologiche. In realtà la NLP viene utilizzata soprattutto per incidere sul comportamento sociale degli individui che possono prendere coscienza dei propri formati di comportamento e modificarli in maniera da raggiungere i propri scopi: certe affermazioni espresse in negativo vengono riformulate positivamente in modo da cambiare atteggiamento mentale e da incidere diversamente e favorevolmente sul proprio modo di comunicare e quindi sulla realtà (da qui il termine "programmazione", Dilts 1983). Anche il comportamento nella L2 è determinato a livello neuro-

<sup>10</sup> Con l'uscita del volume *Villa Gioconda. Corso di italiano per stranieri con la suggestopedia moderna* (di CARAPPELLI S., FERENCICH R. e VIGNOZZI L.), si può disporre di un manuale di italiano per stranieri interamente concepito secondo l'ultima frontiera della suggestopedia (Perugia, Guerra, 2008).



linguistico e può essere ri-programmato agendo sul modo di comunicare a livello verbale e non verbale dell'apprendente.

Metodo tipicamente olistico e umanistico-affettivo, la NLP accentua l'importanza della dimensione neurolinguistica e sensoriale nell'apprendimento/insegnamento della L2, dando spazio agli stili di apprendimento dei singoli e favorendo quindi tecniche differenziate di memorizzazione tramite canali sensoriali diversi (uditivo, visivo, cinestetico). È noto infatti che le informazioni vengono immagazzinate in base al canale comunicativo e strutturate a livello cerebrale in mappe mentali che sono poi alla base del comportamento sociale che distingue ogni persona.

Questi stili di apprendimento caratterizzano sia gli apprendenti che i docenti. Prendendo atto delle proprie preferenze, sarà possibile organizzare l'insegnamento in modo da favorire gli stili di ciascuno, organizzando le lezioni secondo tre modelli fondamentali (anche alternati o misti):

- la *lezione visiva*: ricca di materiali scritti, iconici, a colori, ben organizzati in schemi al computer, alla lavagna o sul testo, anche con l'uso di filmati o altri *input* che possano favorire la memoria visiva;
- la *lezione uditiva*: basata sulla voce del docente o altre fonti sonore, sulla musica, sull'interazione in classe e sulla possibilità di registrarsi e riascoltarsi;
- la *lezione cinestetica*: basata su attività collaborative, su esercizi che coinvolgono i movimenti del corpo e una organizzazione fisica del gruppo classe molto flessibile e varia.

Un concetto di fondo della NPT è l'idea che si debba instaurare un buon rapporto emotivo fra docente e apprendenti, in modo da arrivare al fenomeno del *mirroring*, cioè un reciproco adattamento dei comportamenti non verbali delle persone che sono in sintonia emotiva fra loro (lo si può notare quando un gesto del docente viene ripetuto dall'apprendente, o quando una sua espressione viene riccheggiata con la stessa intonazione dagli studenti). Per arrivare a questo, però, è necessario un *docente carismatico*, esperto di tecniche di "manipolazione" del comportamento altrui: intervenendo sui processi mentali (cerebrali e psicologici) degli apprendenti, il docente in questo caso guida l'apprendente nella trasformazione dei propri comportamenti linguistici, orientandolo continuamente con i propri commenti di approvazione o correzione.

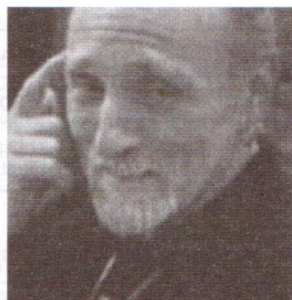


Fig. 14. Richard Bandler (1950) e John Grinder (1940).

### 2.7.3. Il Natural Approach

Questo approccio, di chiara impostazione cognitivista ma con alcuni elementi che hanno a che fare con la dimensione psico-affettiva dell'apprendimento linguistico, è legato al nome dello psicolinguista californiano Stephen Krashen, ideatore di una teoria sull'acquisizione della L2 che dagli anni Ottanta ad oggi ha fatto molto discutere (Dulay, Burt e Krashen 1982; Krashen e Terrel 1983).

Sintetizziamo qui brevemente le cinque ipotesi della teoria di Krashen sull'acquisizione della seconda lingua, mettendone in risalto le componenti psicolinguistiche:

#### 1. ipotesi del filtro affettivo.

L'esistenza di un dispositivo mentale sensibile alle componenti



Fig. 15. Stephen Krashen.

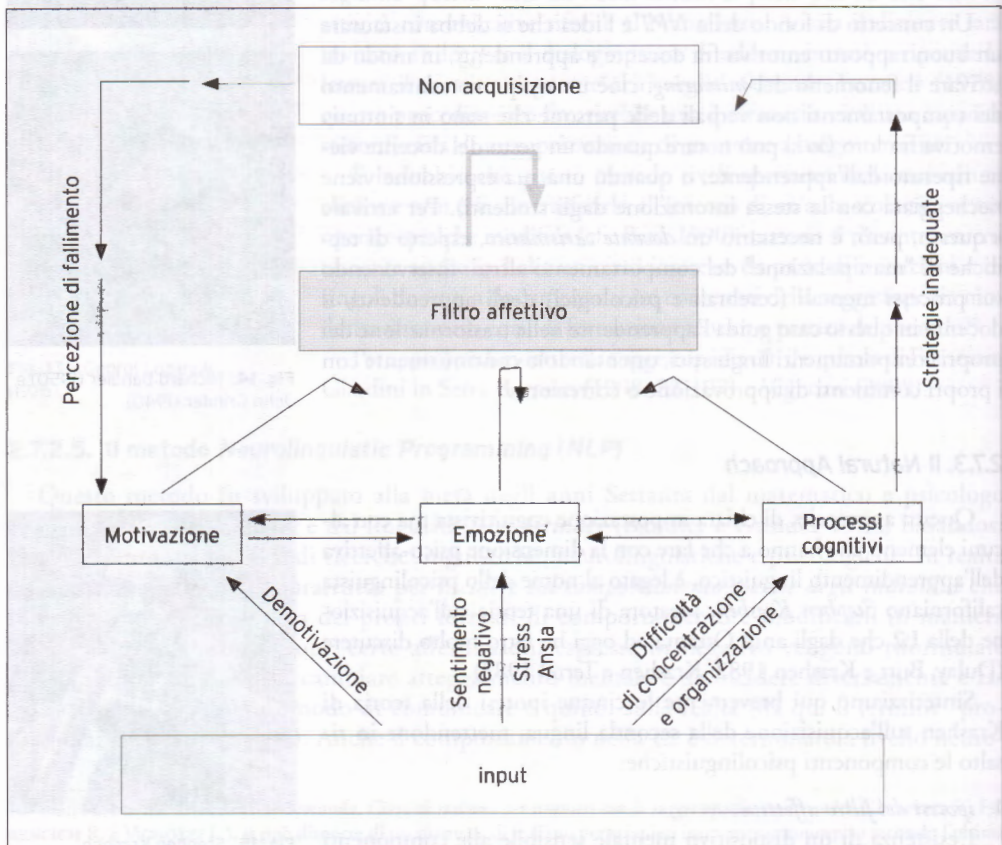


emotive dell'apprendimento ("filtro affettivo") servirebbe per spiegare come le variabili fortemente caratterizzate da componenti affettive siano causa della variabilità nell'acquisizione della L2. Questo "filtro" virtuale viene inibito o innalzato da alcuni fattori psico-affettivi, relativi alla motivazione, alla personalità, all'età, all'attenzione, all'empatia con l'interlocutore (Tabb. 3 e 4):

Tab. 3. Variazione del filtro affettivo in base a parametri psico-affettivi.

parametro di variazione	inibizione del filtro affettivo	innalzamento del filtro affettivo
motivazione	integrativa	strumentale
personalità	chi è disposto a commettere errori	chi è dotato di un ego solidamente strutturato
età	infanzia	pubertà, età adulta
attenzione	al significato	alla forma
empatia con l'interlocutore	chi sa calarsi nella mentalità dell'altro mantenendo il proprio punto di vista	chi si sente minacciato

Tab. 4. L'ipotesi del filtro affettivo di Krashen (da Cardona 2001: 26).



2. ipotesi della distinzione fra acquisizione e apprendimento.

Nell'apprendimento della L2 si distinguono due processi mentali distinti: l'*acquisizione* è un processo inconsapevole, a rapida attivazione e con effetti sulla memoria a lungo termine, orientato al significato dei messaggi e con interessamento dell'emisfero destro nella decodifica dell'*input*; l'*apprendimento*, al contrario, è inteso come processo mentale conscio, che attiva le strategie cognitive dell'emisfero sinistro (di tipo analitico), caratterizzato da una attivazione lenta e da una attivazione nella memoria a breve e medio termine. Questa distinzione non rende pienamente giustizia del fatto che esistono dimensioni intermedie e che non sempre è possibile attribuire l'*acquisizione* al contatto spontaneo con la L2 e l'*apprendimento* alle situazioni di tipo formale. Secondo Krashen la L2 si impara veramente solo quando non si ha l'impressione di imparare (quindi solo in modo inconsapevole, attivando i processi di "acquisizione").

3. ipotesi dell'ordine naturale.

I processi mentali che permettono l'*acquisizione* della L2 non dipendono dalla semplicità delle strutture, ma seguono un percorso naturale che la conoscenza delle regole non può modificare sensibilmente. Gli studi sull'*acquisizione* spontanea della L2 avvalorano questa ipotesi (cfr. Benemann 1998) e mostrano che l'ordine di *acquisizione* non è influenzato dallo studio in contesto formale, che può solo velocizzare certi percorsi ma non eliminarne gli stadi.

4. ipotesi dell'*input* comprensibile.

L'*acquisizione* è possibile solo a condizione che l'*input* sia comprensibile. La differenza fra *input* e "input comprensibile" riflette in parte la distinzione di Corder (1973) tra *input* (cioè la lingua a cui è esposto lo studente) e *intake* (cioè quanto lo studente ha interiorizzato dell'*input*). L'apprendente procede secondo il continuum dell'ordine naturale e acquisisce strutture che sono appena oltre il proprio livello. Se l'*input* ha la struttura di "i+1" (dove "i" sta per *intake* e "+1" sta per il livello di competenza successivo a quello attuale) l'apprendente può progredire di un gradino, se invece la componente sconosciuta eccede molto, questo processo non può essere attivato. Il processo di *acquisizione* dipende dunque dall'*input* e non dalla produzione linguistica o dalla ripetizione. Secondo Krashen l'*input* per produrre *intake* (cioè per essere interiorizzato diventando disponibile per ulteriori riutilizzazioni) deve essere comprensibile, significativo, autentico e contenere la struttura "i+1".

5. ipotesi del monitor.

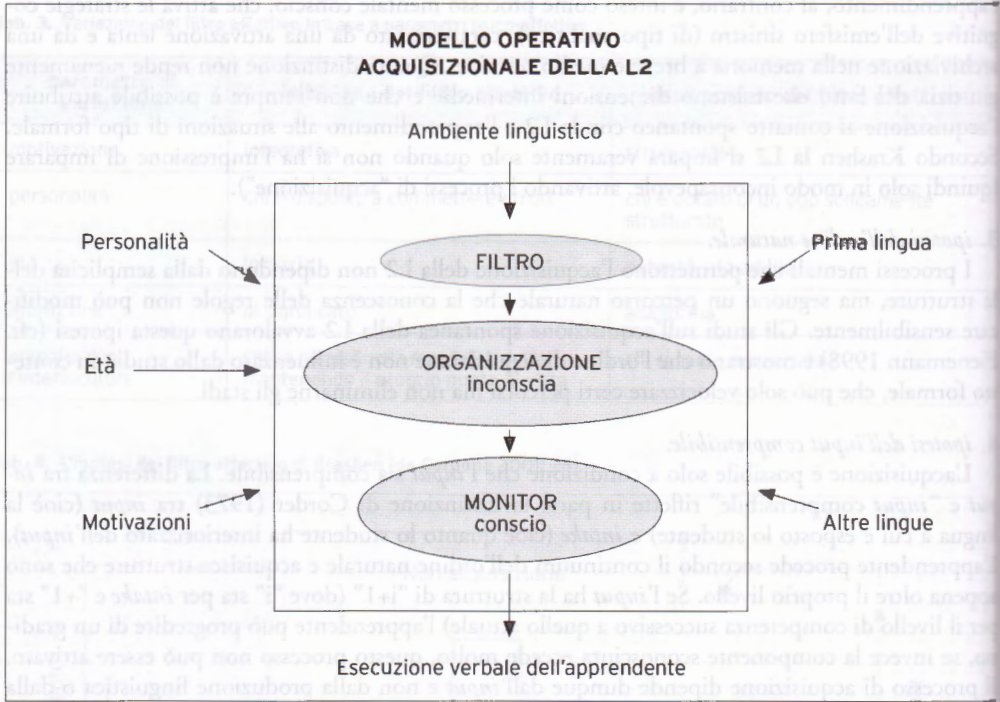
Secondo Krashen, dopo una prima elaborazione mentale del materiale linguistico a livello inconscio (mediante il dispositivo mentale che definisce "organizzatore" e che è responsabile degli errori che emergono nell'interlingua), entra in azione un altro dispositivo consapevole (il *monitor*) che permette al soggetto di utilizzare le proprie conoscenze metalinguistiche controllando e verificando l'*output*. Il *monitor* può contribuire a migliorare la correttezza formale, purché si conoscano le regole e ci sia il tempo per applicarle. L'idea di fondo di Krashen è dunque che l'apprendimento linguistico risenta di fattori ambientali, ma soprattutto di fattori interni all'apprendente, che individuano in due dispositivi psicolinguistici inconsci (il "filtro affettivo" e l'"organizzatore") e uno conscio (il *monitor*, Tab. 5). In base a questa ipotesi:

- l'ambiente linguistico fornisce l'*input* linguistico: è compito del docente adattare il proprio parlato alle capacità di comprensione degli studenti;
- l'*input* passa attraverso il filtro affettivo (determinato da fattori emotivi, attitudini, motivazioni, ansiosità) che può bloccarlo, nel caso che siano attivate emozioni negative, oppure trasmetterlo all'organizzatore;
- l'organizzatore (inconscio) elabora i dati e li organizza in un sistema: in questo livello di elaborazione si verificano gli errori e le costruzioni transitorie dell'interlingua;



- il materiale linguistico così elaborato viene poi rivisto in maniera consapevole dal *monitor*, derivante dallo studio della grammatica e responsabile, per esempio, delle autocorrezioni.

Tab. 5. Modello operativo di acquisizione della L2 secondo Stephen Krashen.



Secondo il neurolinguista Franco Fabbro (1996) gli studi sulle afasie dei poliglotti e sull'elaborazione del linguaggio in generale sembrano avvalorare l'ipotesi di Krashen sulla differenza sostanziale fra *acquisizione* e *apprendimento*: nel primo caso la lingua viene interiorizzata e appresa in un ambiente informale (sia che si tratti della L1 o di una L2), con modalità che non richiedono l'intervento del ragionamento o della riflessione metalinguistica; nel secondo caso la lingua (di norma la L2) viene invece elaborata in un contesto formale, con modalità che coinvolgono processi mentali di analisi e di consapevolezza esplicita delle regole. Secondo Fabbro (1996: 120) esistono testimonianze scientifiche che "dimostrano il coinvolgimento di *strutture cerebrali diverse* a seconda che si tratti di processi di acquisizione (sistemi emozionali, strutture corticali e sottocorticali) e di apprendimento (prevalentemente aree della corteccia cerebrale)". In particolare le modalità di apprendimento linguistico che Krashen associa al termine "acquisizione" sarebbero coinvolte con la *memoria implicita*, mentre quelle legate all'"apprendimento" formale sarebbero associate alla *memoria esplicita*.

Riepiloghiamo qui le ipotesi formulate da Krashen sull'acquisizione del linguaggio, ipotesi che abbiamo adattato schematicamente da Balboni (1985):

- acquisizione e apprendimento sono due processi distinti che portano diversi risultati: il primo è inconscio, il secondo è razionale e volontario; l'insegnamento delle lingue deve passare attraverso l'apprendimento ma tendere all'acquisizione;

- b. **l'ordine** naturale di acquisizione, che è noto solo empiricamente; secondo Krashen, l'acquisizione avviene seguendo questo ordine, indipendentemente da quello seguito per l'insegnamento;
- c. **l'ipotesi del *monitor***: l'apprendimento può servire solo da meccanismo di controllo, ma la produzione linguistica è direttamente collegata a quanto è stato acquisito;
- d. **l'ipotesi "1 + 1"**: per avere acquisizione è necessario avere una sfida intellettuale: nella routine l'allievo apprende, nella tensione del problema da risolvere egli acquisisce;
- e. **il filtro affettivo** è una sorta di griglia tra l'io dell'allievo e il mondo esterno: se c'è ansia, l'allievo **in**serisce il filtro e, al massimo, apprende, senza una reale acquisizione.

La teoria di Krashen (detta anche *Second Language Acquisition Theory* o *SLAT*) postula l'acquisizione come processo individuale e quindi anche il metodo che si basa su di essa ha come punto debole la difficoltà di un suo adattamento alle necessità collettive dell'insegnamento in classe. L'indicazione che ci viene dalla teoria è comunque preziosa: per imparare una lingua straniera non basta studiarla, ma occorre acquisirla attraverso il coinvolgimento in attività significative sia sul piano cognitivo che su quello affettivo.

Per approfondimenti sul *Natural Approach* cfr. il capitolo di Ilaria Longo in Serra Borneto (1998: 253-266).

## 2.8. LINEE DI TENDENZA ALL'INIZIO DEL VENTUNESIMO SECOLO<sup>11</sup>

Negli anni Settanta del Ventesimo secolo, come abbiamo visto, emergono in Europa (in particolare in Gran Bretagna) alcune teorie dell'apprendimento che fanno riferimento a un'idea di *lingua come strumento di comunicazione*, quasi contemporaneamente all'affermazione dei metodi umanistico-affettivi in Nord America (in particolare in California). Alla base di questa svolta europea possiamo indicare l'evoluzione del concetto di "competenza" che ha subito alcuni approfondimenti teorici da parte di linguisti e filosofi del linguaggio in ambito anglosassone:

- Noam Chomsky (1968) introduce il concetto di "competenza linguistica", cioè la capacità di un parlante/ascoltatore ideale di produrre frasi corrette;
- John L. Austin (1962) e John R. Searle (1969) elaborano la "teoria degli atti linguistici" e mettono a fuoco il concetto di competenza pragmatica e di appropriatezza socioculturale;
- Dell Hymes (1972) introduce il concetto di "competenza comunicativa", intesa come la capacità del parlante di esprimere giudizi sul proprio enunciato e di scegliere le forme più appropriate ai propri scopi.

Si tratta di una vera "rivoluzione copernicana" e da allora fino ad oggi l'approccio comunicativo nelle sue diverse forme costituisce l'asse portante della didattica delle lingue moderne. Tuttavia il passaggio al Terzo Millennio porta con sé molti cambiamenti: in campo socio-economico, tecnologico e anche glottodidattico.

In primo luogo emerge una sorta di *sfiducia nel "metodo didattico"*, alla luce del rapido avvicinarsi (e dell'altrettanto rapida obsolescenza) di "metodi" che hanno caratterizzato la seconda metà del Novecento, nella consapevolezza che sono molte le variabili in gioco nell'apprendimento e che il docente può solo valutare e scegliere di volta in volta l'approccio (e conseguentemente il metodo e le tecniche) più adeguati al contesto e ai destinatari. Si supera così il concetto stesso di "metodo", che confluisce in un generico "approccio eclettico" in cui si integrano i principi della linguistica, della glottodidattica, della psicolinguistica e delle neuroscienze cognitive allo scopo di facilitare e

<sup>11</sup> Nella letteratura in italiano si trovano utili sintesi aggiornate alla fine degli anni Novanta in PORCELLI (1994), SERRA BORNETO (1998), PIVA (2000), BALBONI (2002: 233-244).



accelerare i processi di apprendimento della L2. Ecco cosa scriveva a questo proposito Carlo Serra Borneto nel 1998:

“Nel complesso appare chiaro che l'evoluzione delle proposte di insegnamento negli ultimi anni va dall'applicazione di metodi solidamente incentrati sulla lingua e la descrizione sistematica delle sue caratteristiche, in cui l'insegnante svolge un ruolo dominante, via via verso approcci sempre più eterogenei, che fanno leva su un ruolo più attivo del discente e quindi attenti alle sue esigenze e ai suoi bisogni. La lingua si identifica sempre di più con una serie di comportamenti (individuali, sociali, interculturali) che sfuggono a una sistematizzazione precostituita e l'insegnante in linea di principio deve essere estremamente elastico, reattivo, autonomo nella concezione e nella gestione della didattica” (Serra Borneto 1998: 25).

Come controparte del declino del metodo didattico, si diversificano i ruoli del docente e si accentua l'*autonomia* dell'apprendente, che viene a far parte di un gruppo sociale sempre più diversificato anche grazie all'espandersi dell'idea di “educazione che dura tutta la vita”, sempre più autonomo nell'uso e nella ricerca dei programmi di intrattenimento e di istruzione. In particolare, il fatto che attraverso *internet e la tecnologia portatile* i contatti in rete e i programmi preferiti siano costantemente disponibili all'uso individuale accentua la possibilità di autovalutazione e autoapprendimento, secondo quanto auspicavano i docenti di lingue ancor prima della globalizzazione.

Si accentua dunque il risalto dato alla *prospettiva dell'apprendente*, che già negli anni Settanta aveva portato ad evidenziarne i bisogni e a costruire su questi i sillabi e gli interventi didattici. Grazie anche all'impulso offerto alla ricerca dai nuovi movimenti migratori e dalla mobilità studentesca che caratterizzano il contesto europeo alla fine del Ventesimo secolo, si studiano i *fenomeni dell'acquisizione della L2* nell'apprendimento spontaneo e guidato, i fenomeni di contatto fra lingue tipologicamente distanti, le possibilità di apprendimento facilitato. Questo cambiamento di prospettiva si nota sotto vari aspetti: al concetto di “unità didattica” si affianca quello di “unità di apprendimento”, così come la linguistica acquisizionale fa da contrappunto alla glottodidattica e alla linguistica educativa.

Si generalizza la prospettiva delle *competenze parziali* da valorizzare, verificare e certificare grazie ai sistemi di certificazioni linguistiche e didattiche riconosciuti a livello internazionale: questo significa adottare un approccio “in positivo” (evidenziando ciò che si sa o si sa fare, rispetto a ciò che manca o che non è ancora ottimale); significa puntare a obiettivi a breve o medio termine e non solo a lungo termine (come accadeva in passato adottando l'approccio grammaticale-traduttivo che mirava ad una competenza da parlante nativo): l'*apprendimento plurilingue* permette di accentuare tale prospettiva, favorendo non solo l'intercomprensione fra parlanti di lingue affini, ma valorizzando anche le competenze parziali per accelerare l'apprendimento di altre lingue non materne.

Alla fine del Ventesimo secolo la politica linguistica europea in merito alla formazione delle nuove generazioni di cittadini europei plurilingui si impone come modello di progettualità mediante una serie di documenti che avranno un effetto a cascata non solo sulle metodologie di insegnamento dei singoli docenti, ma anche sui curricula, sulle certificazioni, sui materiali didattici, sulle scelte e sul modo di apprendere dei soggetti interessati (in Europa e anche al di fuori di essa). Ci riferiamo al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue - QCER* (Consiglio d'Europa 2001), che tiene conto delle nuove esigenze sociali nel campo dell'insegnamento delle lingue moderne in Europa, dovute alla crescente mobilità delle persone, all'ampliamento dell'istruzione e alla costituzione di una Comunità Europea che ha sempre avuto fra gli altri l'obiettivo della promozione del plurilinguismo e della intercomprensione<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Per una descrizione e un'analisi del QCER in riferimento all'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 rimandiamo a NORTH 2000, VEDOVELLI 2002, JAFRANCESCO 2004, MEZZADRI 2004 e 2006, TRIM 2005, DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009: 137-159.



Se a livello politico ed economico l'Europa si afferma come importante partner dei grandi colossi mondiali, nonostante la crisi economica di inizio millennio, così si affacciano al resto del mondo anche le teorie e le ricerche europee sull'apprendimento della L2 (come dimostra per esempio la tradizione del QCER in molte lingue europee ed extraeuropee nell'arco di un decennio dalla sua prima diffusione in rete nel 1996). Nei prossimi paragrafi descriveremo brevemente quelle che ci sembrano le linee di tendenza più significative per la didattica delle lingue moderne, emerse proprio dal QCER e già riecheggiate nei vari documenti di politica linguistica che ad esso hanno fatto seguito<sup>13</sup>:

- L'apprendimento orientato all'azione e alla comunicazione interculturale;
- L'apprendimento cooperativo;
- L'apprendimento autonomo;
- L'apprendimento lingua-contenuto;
- L'apprendimento plurilingue.

### 2.8.1. L'apprendimento orientato all'azione e alla comunicazione interculturale

L'interesse degli studi sull'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere si sposta, nel QCER, dalla linguistica alla *sociolinguistica* e all'*etnografia della comunicazione*, mettendo a fuoco le dinamiche del linguaggio nel contesto sociale in cui si realizza l'interazione. Già negli anni Settanta

il linguista britannico *Michael H. Long* (1977) aveva sostenuto l'importanza di un input modificato ma anche negoziato mediante l'interazione con i compagni e con il docente, inaugurando la feconda corrente di studi sul *funzionalismo interazionista*, così come erano emerse negli stessi anni le riflessioni sulla *competenza d'azione* (Wopp 1986, Ciliberti 1994, Long e Doughty 2009), intesa come la capacità di interagire linguisticamente con altri individui in modo partecipativo ed orientato al messaggio per raggiungere determinati scopi<sup>14</sup>.



Fig. 16. Michael H. Long.

Congiuntamente all'interesse per l'interazione e per la dimensione sociale dell'apprendimento, si è andata sviluppando, nel corso degli anni Novanta del secolo scorso, una crescente attenzione per la *didattica interculturale*, specialmente in contesti europei fortemente caratterizzati dalla compresenza di persone di lingue e culture diverse, come testimoniano le ricerche realizzate in Belgio e in altri Paesi nord-europei da *Lies Sercu* (1995), docente di Linguistica educativa all'Università di Liegi<sup>15</sup>.



Fig. 17. Lies Sercu.

Questi due filoni di ricerca dell'approccio comunicativo verranno ripresi e focalizzati, insieme alla *dimensione psico-affettiva* dell'apprendimento, grazie al QCER che li recupera anche a livello programmatico. In particolare, il QCER sollecita i docenti di lingue europee a favorire un *apprendimento orientato all'azione*, centrato sull'uso di testi e temi rilevanti per l'apprendente. Il fine ultimo non è solo quello di interagire in L2 per raggiungere i propri scopi

<sup>13</sup> Per una panoramica dei documenti di politica linguistica europea successivi al QCER si veda DIADORI, PALERMO e MONCARELLI 2009: 267-274.

<sup>14</sup> Per un'applicazione della didattica orientata all'azione mediante "scenari di apprendimento" per i bambini nella scuola, si veda il saggio di HÖLSCHER, PIEPHO e ROCHE (2006).

<sup>15</sup> Sulla didattica interculturale si veda anche il capitolo di UTE WEIDENWILLER in SERRA BORNETO (1998: 209-226).



comunicativi ma anche, ad un livello più avanzato, di raggiungere una *competenza di mediazione orale e/o scritta* (in cui fondamentale è anche la componente interculturale oltre che interlinguistica), in modo da poter mettere in comunicazione persone che non ne avrebbero altrimenti la possibilità: è questo l'approccio glottodidattico che sintetizza la politica linguistica europea tesa a favorire la spendibilità sociale dei saperi linguistici e comunicativi<sup>16</sup>, nonché la comprensione reciproca e la coesione sociale.

Rispetto all'impostazione originaria dell'approccio comunicativo, infatti, il *QCER*:

- a. mantiene l'idea della *centralità dell'apprendente* e dei suoi bisogni (comunicativi e di apprendimento) individuando una serie di domini d'uso della lingua e una serie di abilità e competenze che possono permettere al docente di definire meglio il syllabo e il curricolo in base ai diversi profili di apprendenti;
- b. accentua la *centralità del testo* nell'organizzazione delle attività didattiche;
- c. mette in risalto l'importanza degli *esiti dell'apprendimento* (introducendo una ricca gamma di descrittori di competenze per renderli più trasparenti), vista la grande importanza che riveste la conoscenza di una o più L2 nella società contemporanea e in particolare in quella europea;
- d. dà pari importanza allo sviluppo della *competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica*, in una prospettiva di spendibilità sociale della L2;
- e. recupera le abilità traduttive nella prospettiva di un apprendimento orientato anche alla *mediazione linguistica e culturale (orale e scritta)*: traduzione e interpretazione sono quindi viste non tanto come finalizzate all'apprendimento della L2, quanto piuttosto come abilità particolarmente elevate e complesse, nonché auspicabili e utili socialmente;
- f. considera la *dimensione interculturale* come parte integrante di quella comunicativa, con implicazioni sul piano affettivo, cognitivo e comunicativo/comportamentale;
- g. fa emergere alcuni *principi dell'approccio psico-affettivo*, ricordando ai docenti di fare attenzione:
  - al contesto mentale di chi usa/apprende la lingua, influenzato dalle sue intenzioni, dalle sue idee e dai suoi sentimenti, dalle sue aspettative, dalle sue motivazioni, dai suoi interessi e dal suo stato d'animo;
  - agli usi ludici della lingua;
  - alle strategie di pianificazione del discorso, a livello di produzione, ricezione e interazione;
  - ai diversi processi cerebrali che si attivano nella produzione e ricezione orale e scritta;
  - alla competenza esistenziale (il "saper essere") che riguarda i fattori della personalità di chi impara o usa la lingua (atteggiamenti, motivazioni, autostima, stili cognitivi ecc.);
  - alle abilità euristiche e alle abilità di studio;
  - allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica e interlinguistica, fondamentale per imparare a imparare, potenziando le proprie strategie di apprendimento ("saper apprendere");
  - alle diverse strategie di apprendimento, a cui gli insegnanti dovrebbero rispondere diversificando le metodologie e le tecniche didattiche;
  - alle caratteristiche dell'interlingua, in cui emergono errori dovuti a processi mentali diversi;
  - ai fattori cognitivi e affettivi che determinano la maggiore o minore difficoltà nello svolgere un compito comunicativo o pedagogico in L2.

## 2.8.2. L'apprendimento cooperativo (*Cooperative Learning*)

L'apprendimento cooperativo (cfr. Slavin 1983, Slavin, Sharan e Kagan 1985, Kagan 1992, Nunan 1992, Comoglio e Cardoso 1996) è diventato negli ultimi decenni un approccio signifi-

<sup>16</sup> Si pensi all'impulso dato proprio dal *QCER*, e dai descrittori di competenze suddivisi per abilità e livelli, alle certificazioni di lingua internazionalmente riconosciute e quindi utilizzabili nel mondo dello studio e del lavoro.



cooperativo e ha trovato anche in Italia una discreta diffusione sia nella scuola primaria e secondaria (in seguito all'aumento degli alunni stranieri), sia nella didattica on line. Si tratta di un modo di apprendere che potenzia le *strategie di interazione fra pari*, in cui i processi di apprendimento vengono condivisi e analizzati nel gruppo, come avviene in rete nelle comunità virtuali e nei forum di discussione.

Il *Cooperative Learning (CL)* coinvolge i discenti nel lavoro di gruppo per raggiungere un fine comune. Perché il lavoro di gruppo si qualifichi come *CL* devono essere presenti i seguenti elementi:

- *positiva interdipendenza*. I membri del gruppo fanno affidamento gli uni sugli altri per raggiungere lo scopo. Se qualcuno nel gruppo non fa la propria parte, anche gli altri ne subiscono le conseguenze. Gli studenti si devono sentire responsabili del proprio apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo;
- *responsabilità individuale*. Tutti gli studenti di un gruppo devono rendere conto sia della propria parte di lavoro sia di quanto hanno appreso. Ogni studente, nelle verifiche, dovrà dimostrare personalmente quanto ha imparato;
- *interazione faccia a faccia*. Benché parte del lavoro di gruppo possa essere spartita e svolta individualmente, è necessario che i componenti lavorino in modo interattivo, verificando gli uni con gli altri la catena del ragionamento, le conclusioni, le difficoltà e fornendosi il feedback. In questo modo si ottiene anche un altro vantaggio: gli studenti si insegnano a vicenda;
- *uso appropriato delle abilità nella collaborazione*. Gli studenti nel gruppo vengono incoraggiati e aiutati a sviluppare la fiducia nelle proprie capacità, la leadership, la comunicazione, il prendere delle decisioni e difenderle, la gestione dei conflitti nei rapporti interpersonali;
- *valutazione del lavoro*. I membri, periodicamente, valutano l'efficacia del loro lavoro e il funzionamento del gruppo, e individuano i cambiamenti da fare.

Da queste premesse risulta che il *CL* è molto più che far lavorare studenti in gruppi e chiedere loro di scrivere una relazione sui loro sforzi. Il vero *CL* richiede la positiva interdipendenza tra i membri del gruppo, il far sentire *ogni membro responsabile dei risultati dell'intero gruppo*. Può darsi che gli insegnanti che usano il *CL* possano incontrare una iniziale resistenza da parte di alcuni studenti, poco abituati a lavorare insieme. Riserve o sfiducia tuttavia sono facilmente superabili, spiegando agli allievi i benefici riconosciuti dalle ricerche a questo metodo che garantisce un migliore apprendimento, facilita lo sviluppo di abilità cognitive e l'attitudine a lavorare con gli altri: un buon rodaggio per il futuro ambiente di lavoro.

Per approfondimenti sul *CL* rimandiamo a Vegetti (2004).

### 2.8.3. Apprendimento autonomo

Se l'apprendimento cooperativo punta a valorizzare il lavoro di gruppo e la collaborazione fra pari, l'apprendimento autonomo mette in risalto la necessità di "autoaiuto" del singolo, attraverso strategie individuali che variano da persona a persona e che possono maturare anche in seno ad un percorso guidato di apprendimento della L2 (cfr. Mariani 1994, Sinclair, McGrath e Lamb 2000, Raya, Lamb e Vieira 2007). Il *QCER* valorizza questa dimensione indicando ai docenti quelli che sono i "saperi" fondamentali da promuovere: "sapere", "saper fare", "saper essere", "saper apprendere". Attraverso l'uso di tecniche euristiche, di metodi didattici come il *Silent Way*, di strumenti di autovalutazione come il *Portfolio Europeo delle Lingue*, si può aiutare l'apprendente ad "imparare ad imparare", a scoprire i meccanismi della lingua e della comunicazione su cui riflettere e in base ai quali fare ipotesi anche al di fuori del percorso di apprendimento guidato.

D'altra parte, la valorizzazione dell'apprendimento autonomo non è in contrasto con l'adozione di tecniche per l'apprendimento cooperativo, rappresentandone piuttosto un'integrazione. Il crescen-



te numero di adulti che imparano una L2 (con obiettivi di studio mirati e con tempi limitati per lo studio), fra cui molti giovani (particolarmente abituati ad usare le nuove tecnologie), favorisce questo tipo di apprendimento, che si prospetta come sempre più rilevante, dato il rapido evolversi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La tendenza a una *fruizione sempre meno collettiva dei prodotti* (educativi, di informazione, di intrattenimento, spesso anche combinati fra loro) fa ipotizzare che anche l'apprendimento autonomo (specialmente in età adulta) trovi in futuro sempre maggiori opportunità, accanto a forme di apprendimento cooperativo on line.

Un contesto in cui può esprimersi tale autonomia è quello dell'*apprendimento in rete (e-learning)* e non mancano ormai i *learning objects* (utilizzabili anche mediante la telefonia portatile e l'*e-book*) che mettono l'apprendente al centro dell'apprendimento della L2 in ambienti favorevoli all'autovalutazione, alle strategie euristiche, alle tecniche che aiutano "a imparare", seguendo ciascuno i propri tempi e i propri stili di apprendimento. Tuttavia, è giusto il richiamo del QCER ai docenti: la capacità di scoprire da soli, di imparare sul campo, di valutare le proprie *performances* in una lingua non materna, non è innata (anche se i soggetti bilingui precoci possono avere acquisito certe competenze grazie a questa loro particolare esperienza di apprendimento) e si sviluppa preferibilmente in un contesto educativo sensibile a questo aspetto e con i materiali didattici più adeguati.

#### 2.8.4. L'apprendimento integrato lingua-contenuto

La possibilità di apprendere la L2 insieme ai contenuti disciplinari non rappresenta una realtà isolata o innovativa: l'hanno sperimentata in passato tutti coloro che hanno compiuto gli *studi in una lingua non materna* (si pensi ai programmi Erasmus per la mobilità accademica) o coloro che hanno avuto una *educazione bilingue* (ne sono un esempio le scuole internazionali diffuse nelle grandi città di tutto il mondo, le scuole delle regioni con due o più lingue ufficiali e, più in generale, le scuole in cui una o più discipline vengono insegnate in una lingua diversa). Negli anni Novanta comincia a delinearsi una metodologia didattica specifica per indicare l'uso veicolare della L2 nell'apprendimento scolastico, che va sotto il nome di *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, acronimo usato anche in italiano per indicare un apprendimento integrato lingua-contenuto (*EMILE* in francese): la sua specificità consiste nei contesti in cui può essere applicata, nelle aree disciplinari interessate<sup>17</sup>, nelle particolari abilità richieste (agli allievi e ai docenti), nella necessità di sviluppare la competenza linguistica e comunicativa contestualmente allo sviluppo e all'acquisizione di conoscenze ed abilità disciplinari.

Alla fine del secolo scorso, con la trasformazione anche di molti Paesi del sud dell'Europa in realtà multilingui e multiculturali, l'interesse per il *CLIL* si diffonde, perché sembra la metodologia più adeguata ad un *insegnamento disciplinare rivolto ai nuovi alunni stranieri* che continuano ad infoltire le scuole di molti Paesi (come l'Italia) in passato interessati solo marginalmente dai flussi migratori. Al tempo stesso il *CLIL* viene anche promosso dai documenti di politica europea (fra cui il QCER) come uno strumento per *favorire il mantenimento del plurilinguismo e la reciproca comprensione* (cfr. Marsh 2002): uno dei modi per raggiungere questo obiettivo consiste anche nell'adottare la L2 come strumento per l'insegnamento di materie non linguistiche.

Una estensione del *CLIL* anche ad altri contesti di apprendimento della L2 sembra molto probabile in una società in cui le modalità di insegnamento formale (in presenza, in classe, con gruppi omogenei e relativamente numerosi, in periodi di tempo legati ad orari e luoghi specifici) si stanno sempre più affiancando ad altre modalità didattiche anche informali o comunque più individualizzate. Ci riferiamo, per esempio, alle *vacanze linguistiche per bambini e adolescenti*, sempre

<sup>17</sup> Nel saggio di CARMEL MARY COONAN (2002) si riportano esempi di esperienze *CLIL* per l'insegnamento della geografia, del diritto, della storia, ma tutte le discipline possono interessare questa modalità di insegnamento/apprendimento, purché il docente utilizzi come lingua veicolare quella che per l'allievo è una L2.



più subordinate ad attività ricreative che possano attrarre e interessare (in questo caso non si tratta di un apprendimento "disciplinare" in L2, ma resta il fatto che la L2 verrà utilizzata come lingua veicolare mentre i ragazzi imparano a fare musica, a cavalcare, a dipingere ecc.).

Riepiloghiamo di seguito alcune delle principali questioni relative alla metodologia *CLIL* (per approfondimenti rimandiamo a Coonan 2002):

- a. Il bambino o il ragazzo che, trasferendosi all'estero, viene inserito in una classe che avrebbe frequentato nel proprio Paese di origine o in una immediatamente precedente (come avviene oggi in Italia) non sempre dispone delle competenze linguistiche per interagire con i compagni e con l'insegnante, e tanto meno per avere accesso ai contenuti disciplinari (spiegati in classe o nei manuali di studio). Non basta l'esposizione intensiva alla L2 se l'input è troppo superiore alle proprie competenze. Gli studi del canadese Jim Cummins (1981) hanno dimostrato l'importanza di riconoscere le fasi di acquisizione delle competenze linguistiche per l'interazione di base (*BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills*), senza dare per scontato che il loro raggiungimento implichi anche il possesso di abilità cognitive e di capacità di studio in una lingua non materna (*CALP - Cognitive Academic Language Proficiency*).
- b. Nei programmi di educazione bilingue la L2 veicolare può essere utilizzata per tutte le discipline ("modelli a immersione totale"), oppure cambiando lingua e disciplina a periodi alterni (si insegna una disciplina prima in una lingua e poi in un'altra negli anni seguenti), o ancora destinando l'insegnamento in L2 solo ad una gamma limitata di discipline (come avviene anche in certi licei o atenei in cui si offrono corsi di alcune discipline in inglese o in un'altra lingua diversa da quella locale).
- c. L'insegnante deve avere di norma una doppia specializzazione (nella disciplina e nella L2 che usa per insegnarla). Talvolta possono essere previsti due docenti (uno per la disciplina e uno per la L2) che dovranno però lavorare in stretto contatto.
- d. Il docente bilingue può decidere di usare solo la L2 o di alternare L1 e L2 (preferendo possibilmente l'"alternanza concomitante" che contraddistingue una continua commutazione di codice nell'ambito dello stesso contesto comunicativo).
- e. I materiali didattici devono essere creati per sviluppare anche le competenze linguistiche in L2 in apprendenti che non conoscono la disciplina e non hanno neppure una competenza della lingua pari ad un nativo della loro stessa età, né hanno alle spalle le stesse pre-conoscenze avendo frequentato gli anni scolastici precedenti in un diverso contesto culturale. La mancanza di materiali didattici adeguati per i ragazzi stranieri inseriti nelle scuole italiane è una delle componenti che aggravano le loro difficoltà di studio.
- f. Gli obiettivi linguistico-comunicativi di solito sono perseguiti in maniera implicita, mentre il focus è sui contenuti disciplinari: il percorso *CLIL* si basa infatti su un sillabo di contenuti non linguistici.
- g. La comprensione dell'input (orale o scritto) comporta attenzione da parte del docente agli aspetti linguistici (lingua di base, linguaggio settoriale) o disciplinari (pre-conoscenze, modalità di presentazione, complessità concettuale dell'argomento ecc.): l'intervento del docente può essere cruciale per rendere comprensibile l'input (compiti, testi di supporto in L1 o L2, immagini, grafici ecc.).
- h. Il percorso *CLIL* mira allo sviluppo di abilità linguistiche in L2 e di abilità di studio relative alla disciplina. "Nel *CLIL* l'esercizio va proposto in primo luogo per un motivo collegato con l'apprendimento della materia e solo in subordine per focalizzare sulla lingua ivi collegata" (Coonan 2002: 174): di conseguenza la produzione (scritta e orale) degli apprendenti sarà legata alla capacità di svolgere un compito (con particolare attenzione al messaggio, oltre che alla forma).



### 2.8.5. L'apprendimento plurilingue

A pochi anni dalla firma del trattato di Maastricht (1991) a cui risale la creazione dell'Unione Europea, in un documento diffuso dalla Commissione Europea alla metà degli anni Novanta del secolo scorso (Commissione Europea 1995) si promuoveva l'idea di una società europea basata sulla conoscenza e sull'educazione permanente (*lifelong learning*), i cui cittadini abbiano la competenza attiva in almeno tre lingue: la madrelingua, una lingua veicolare e una lingua scelta per i propri interessi o bisogni. Da allora questo auspicio è stato tradotto in una serie di documenti e realizzazioni pratiche, tutte nella prospettiva dell'*apprendimento plurilingue*, della *cultura del contatto linguistico* e della *consapevolezza pragmatica*. Le teorie sull'apprendimento plurilingue dei bambini immigrati, elaborate in Canada negli anni Ottanta del secolo scorso da *Jim Cummins* (Cummins 1981, 1996), vengono riprese e applicate alla nuova realtà europea, in cui i fenomeni migratori interessano ormai ogni area geografica.

Già nel *QCER* emerge la sollecitazione forte al mantenimento del plurilinguismo europeo come ricchezza e caratteristica distintiva e imprescindibile (si veda su questo anche Béacco 2005). Uno degli ultimi documenti programmatici europei che accentua questa prospettiva è il saggio dal titolo *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation? - DERLE* (Coste et al. 2007) in cui si mette in risalto non solo l'importanza dell'educazione bilingue laddove sia possibile realizzarla, ma anche la necessità di valorizzare tutte le competenze linguistiche e culturali presenti nelle scuole europee di ogni ordine e grado, fra cui rientrano a pieno titolo anche le lingue immigrate. Il *plurilinguismo a scuola* va quindi saputo gestire come risorsa e non come limite<sup>18</sup> e può aprire a tutti i Paesi europei nuove interessanti prospettive finora riservate a contesti da più tempo orientati al plurilinguismo (si pensi alla Svizzera, all'Olanda, ai Paesi scandinavi).

A differenza della metodologia *CLIL*, qui il *focus* è sul contatto linguistico plurimo, che si realizza in una "*didattica integrata delle lingue - DIL*"<sup>19</sup> da promuovere senz'altro già dalla scuola, tenendo conto che il plurilinguismo è ormai radicato in ogni settore della società contemporanea. Pensiamo al caso italiano, per esempio: non solo, come in altre parti d'Europa, gli insegnanti si trovano ad affrontare nuovi fenomeni di contatto linguistico (italiano L1, dialetti, lingue immigrate,



Fig. 18. Jim Cummins.

lingue seconde) che comportano necessariamente un ripensamento dell'educazione linguistica nella scuola (cfr. Desideri 1995), ma a livello planetario sono sempre di più gli apprendenti che apprendono l'italiano non tanto come prima lingua straniera, quanto piuttosto come seconda, terza e perfino quarta (dopo l'inglese e dopo un'altra lingua)<sup>20</sup>. Il fenomeno dell'*italiano appreso come terza o quarta lingua straniera* comporta dunque, anche in questo caso, un ripensamento delle metodologie didattiche in una prospettiva plurilingue.

Assume un grande risalto, di conseguenza, anche la *riflessione comparativa su sistemi linguistici e culturali diversi*, che può mettere in luce analogie e divergenze, radici comuni<sup>21</sup> e fenomeni universali, allo scopo di sviluppare negli allievi una profonda e duratura *consapevolezza metalinguistica e metaculturale*.

18 Si pensi ai vantaggi dello sviluppo del bilinguismo precoce (già evidenziati da Renzo Titone fin dagli anni Settanta) e a quelli della formazione di un sistema semiotico arricchito attraverso l'acquisizione plurilingue, sia in età infantile che in età adulta.

19 L'acronimo DIL (*Didactique intégrée des langues*) è usato in COSTE et al. 2007. Cfr. anche PRUDENT et al. 2005.

20 Ci riferiamo per esempio all'apprendimento dell'italiano L3 da parte di svedesi, come testimoniano le ricerche di Camilla Bardel (BARDEL e LINDQVIST in stampa), oppure al caso dell'italiano L3, L4 (e oltre) dei funzionari e degli interpreti della Comunità Europea.

21 Sull'apprendimento multilingue e sull'intercomprensione fra parlanti di lingue romanze si veda anche il capitolo di Elisabetta Bonvino in SERRA BORNETO (1998: 267-285).

Al tempo stesso la metodologia *DIL* può avvalersi con successo degli esiti delle ricerche della *linguistica acquisizionale*, che descrive e interpreta i processi mentali che caratterizzano l'apprendimento linguistico, evidenziando, fra l'altro, il ruolo che possono avere sia la L1, sia le altre lingue note e fornendo al docente indicazioni preziose sulle possibilità di facilitare e accelerare l'apprendimento (tipi di errori, sequenze di acquisizione, processabilità<sup>22</sup> dell'input fornito ecc.).

Si può ipotizzare un auspicato recupero, anche in questa prospettiva, dell'apprendimento delle lingue classiche, da valorizzare proprio in quanto fortemente produttivo dal punto di vista della consapevolezza linguistica e della costruzione di reti mentali capaci di aprire la strada ad altri approfondimenti linguistici nella prospettiva *DIL*.

L'apprendimento plurilingue, infine, si collega perfettamente allo sviluppo di *competenze elevate e complesse di mediazione linguistica e culturale* (traduzione e interpretariato), così come sollecitato dal *QCER*, per le quali ormai difficilmente è possibile pensare solo al binomio L1-L2: non va dimenticato, infatti, che una reale consapevolezza traduttiva può svilupparsi solo a partire dal confronto fra traduzioni in lingue diverse di uno stesso testo, in modo da mettere in evidenza, al di là del desueto concetto di "fedeltà", i fenomeni di negoziazione tipici del processo traduttivo.

Riepiloghiamo di seguito alcune delle principali questioni relative alla metodologia *DIL* (per approfondimenti rimandiamo a Coste *et al.* 2007):

a. nella scuola:

- permette di realizzare un *curricolo linguistico unitario*, che tenga conto delle differenze di acquisizione della L1, della L2 o di un'altra lingua non materna successiva a questa, mettendo in luce anche i processi logici comuni e le affinità di tipo psicolinguistico nella elaborazione mentale delle ipotesi sul funzionamento delle lingue;
- favorisce lo sviluppo nei docenti di una più alta professionalità, basata sulla *capacità di interagire con i colleghi di altre lingue* (L1, L2, lingue classiche, altre lingue), creando una rete di anticipazioni e retroazioni speculari rispetto alla competenza strategica plurilingue che si vuole che gli allievi acquisiscano come effetto della *DIL*;

b. in tutti i casi in cui il contesto e l'apprendente stesso siano orientati al plurilinguismo:

- favorisce l'apprendimento di *diversi sistemi linguistici* mediante un *reciproco rinforzo*, sfruttando i presupposti comuni e le competenze logiche e operative già acquisite;
- permette all'allievo di anticipare, comprendere consapevolmente e successivamente automatizzare certi *processi mentali "interlinguistici"* che non necessariamente possono aver luogo in maniera spontanea;
- si basa su due principi fondamentali: *il principio di "anticipazione"* (in base al quale gli apprendimenti della L1 e poi della L2 e poi della L3 vengono visti come anticipatori di altri apprendimenti linguistici che potrebbero svilupparsi parallelamente o successivamente) e *il principio di "retroazione"* che agisce in senso opposto (in base al quale ogni apprendimento linguistico provoca una ristrutturazione di ciò che è stato appreso prima, con effetti cruciali sull'interlingua, sulla formulazione di ipotesi relative al funzionamento delle lingue in generale, sulla percezione stessa dell'apprendimento linguistico);
- spinge i docenti all'uso di *tecniche euristiche e strategie comparative*, che permettano di verificare e trasferire le ipotesi da una lingua all'altra;
- sviluppa negli apprendenti una *competenza strategica trasversale*, basata sull'automatizzazione del confronto interlinguistico e interculturale;
- favorisce il recupero e lo sviluppo di *competenze parziali e l'intercomprensione fra lingue affini* (soprattutto a livello di comprensione di testi scritti su argomenti con cui il soggetto ha familiarità).

<sup>22</sup> Per approfondimenti sulle sequenze di acquisizione in italiano L2 e sulla "teoria della processabilità" di Manfred Pieneman (PIENEMANN 1998) si rimanda al Cap. 12 di questo volume.



## 2.9. CONCLUSIONI

L'apprendimento guidato delle *lingue moderne*, dopo aver utilizzato a lungo una metodologia grammaticale-traduttiva comune anche all'apprendimento del *latino* e del *greco antico* per scopi formativi e di accesso ai testi scritti, ha vissuto nella seconda metà del Novecento una serie impressionante di *sperimentazioni*, legate anche all'avvento di *nuove tecnologie* (si pensi al laboratorio linguistico, al computer, alla videoregistrazione, a internet) e alla possibilità di applicare nella didattica i risultati di ricerche maturate anche in ambiti diversi (linguistica, psicolinguistica, sociolinguistica, antropologia, scienze della comunicazione, neuroscienze, tecnologia ecc.).

Vista la rapida obsolescenza e perfino l'abbandono per scarsi risultati di alcuni dei metodi più in voga nel secolo scorso (si pensi alle tecniche meccanicistiche del metodo audio-linguale o all'uso del laboratorio linguistico per l'apprendimento in gruppo), è stato messo in discussione anche il *ruolo del docente di lingue*, che è riemerso però rinnovato e più flessibile, pronto a confrontarsi con nuovi pubblici, nuovi strumenti didattici, nuove metodologie.

Anche la realizzazione dell'Unione Europea innesca una spinta al rinnovamento che, partendo dall'Europa, coinvolge il resto del mondo, creando reti di contatti fra ricercatori, docenti e apprendenti, quali mai prima d'ora si erano avute, sia grazie a internet, sia grazie alla caduta di barriere politiche che in passato avevano frammentato anche il mondo scientifico.

I primi anni del terzo Millennio vedono affermarsi, in linea di massima, queste tre tendenze di fondo delle metodologie per l'apprendimento guidato delle lingue moderne:

- più attenzione all'individuo;
- più attenzione al contesto;
- più attenzione ai fenomeni del contatto linguistico e culturale.

Le *nuove migrazioni* e i *programmi di mobilità accademica*, con i conseguenti trasferimenti di persone, incrementano il numero di coloro che continuano la propria istruzione in Paesi diversi da quello in cui hanno iniziato lo studio. Oltre alle questioni del contatto linguistico, emergono problemi dovuti alle diverse aspettative e ai diversi stili di apprendimento che caratterizzano certe culture rispetto ad altre. Una delle esigenze emergenti è dunque quella di più ampio *confronto fra metodologie nella didattica della L2 in contesti linguistici e culturali diversi* (al di fuori del Nord-Europa e del Nord-America, a cui si riferiscono la maggior parte delle riflessioni teoriche più ampiamente diffuse nell'ultimo secolo). La rapida sintesi offerta sopra, infatti, dimostra il monopolio quasi assoluto della cultura occidentale in questo ambito (oltre ad una evidente prevalenza maschile fra i più importanti teorici della lingua e della didattica della L2, proprio in un settore in cui invece la presenza femminile è preponderante, sia fra i docenti che fra gli allievi). La presenza di tanti studenti europei che studiano lingue in altre parti del mondo e viceversa l'eccezionale afflusso di studenti asiatici, sudamericani e africani verso l'Europa e il Nord-America mettono in contatto aspettative, stili di apprendimento e *background* culturali diversi che già incrinano molte certezze e che risalteranno ancora di più con l'espandersi della didattica integrata plurilingue a livello planetario.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALLER J., *Learning Another Language Through Action: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos California), Sky Oaks Productions, 1977
- ALLER J.L., *How to Do Things with Words*, London, Oxford University Press, 1962
- BIBBONI P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994
- BIBBONI P.E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1999
- BIBBONI P.E., *Elementi di glottodidattica. Guida all'esame di concorso*, Brescia, La Scuola, 1985
- BIBBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002
- BONVILLER R., GRINDER J., *The Structure of Magic I: A Book about Language and Therapy*, Palo Alto, CA: Science & Behavior Books, 1975
- BREDEL C., LINDQVIST C. (eds.), *Approaches to Third Language Acquisition*, in "International Review of Applied Linguistics in Language Teaching", 48 (2-3), special issue (in stampa)
- BREUER R.S., *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen, Anwendung, Kritik, Perspektiven*, Berlin-München, Langenscheidt, 1990
- BRESCO J.-C., *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, 2005
- BRETONI C., *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- BROOKFIELD L., *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America, 1942
- BROGELLO E., *Seicento anni di insegnamento delle lingue straniere. Storia della glottodidattica*, Chieri, TTS, 1996
- BUONALAGHI B. (cur.), *Tre secoli di glottodidattica*, numero monografico di "Scuola e Lingue Moderne", 25, 1987
- CANGIÀ C., *L'altra glottodidattica*, Firenze, Giunti, 1998
- CARONNA M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET, 2001
- CASANDRO M., MAFFEI S., *Didattica per progetti*, in BENUCCI A. (cur.), *Sillabo di italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2007, pp. 235-269
- CHACE-MURCIA M., *Language Teaching Methods from the Ancient Greeks to Gattegno*, relazione tenuta alla TESOL Convention, Los Angeles, 1978
- CHILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- COMMISSIONE EUROPEA, *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, (White Paper), Brussels, 1995
- CONOGLIO M., CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo: il Cooperative Learning*, Roma, LAS, 1996
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line all'indirizzo <http://culture.coe.fr/langues>
- CONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET, 2002
- CRIDER P.S., *Introducing Applied Linguistics*, London, Penguin, 1973. Ed. it. *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983
- CRISTE D., CAVALLI M., CRIŞAN A., VAN DE VEN P.-H., *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation? - DERLE* (con glossario), Strasbourg, Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques, 2007. Disponibile on line: [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Prague07\\_Terminologie\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Prague07_Terminologie_FR.doc)
- CUMMINS J., *Bilingualism and Minority Language Children*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1981
- CUMMINS J., *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Los Angeles, California Association for Bilingual Education, 1996
- CURRAN C., *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River, Apple River Press, 1976
- DANESI M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988
- DANESI M., *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra, 1998
- DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000



- DESIDERI P. (cur.), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche a scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- DILTS R., *Roots of Neuro-Linguistic Programming*, Capitola (CA), Meta Publications, 1983
- DI PIETRO R. J., *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, New York, Cambridge University Press, 1987
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S., *Language Two*, New York, Oxford University Press, 1982. Ed. it. *La seconda lingua* (con introduzione di Anna Giacalone Ramat), Bologna, il Mulino, 1985
- FABRO F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio, 1996
- FREDDI G., *Glottodidattica: fondamenti, metodi, tecniche*, Torino, UTET Libreria, 1994
- GALLI DE' PARATESI N., *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1981
- GATTEGNO C., *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*, New York, Educational Solutions, 1976
- GIRAUD C., *Évolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993
- GUMPERZ J.J., HYMES D. (cur.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York-London, Holt, Rinehart and Winston, 1972
- HÖLSCHER P., PIEPHO H.E., ROCHE J., *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen und Spracherwerb*, Oberursel, 2006
- HYMES D., *On Communicative Competence*, in PRIDE J.B., HOLMES J. (cur.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269-293. Trad. it. *La competenza comunicativa*, in RAVAZZOLI F. (cur.), *Universali linguistiche*, Milano, Feltrinelli, 1979
- JAFRANCESCO E. (cur.), *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del Portfolio. Atti del XII Convegno nazionale ILSA (Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati), Firenze, 18 ottobre 2003*, Roma-Atene, Edilingua, 2004
- KAGAN S., *Cooperative Learning: Resources for Teachers*, Riverside (CA), University of California, 1992
- KELLY M. et al., *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*, Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture, 2002
- KRASHEN S., TERRELL T.D., *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon, 1983
- LEWIS M., *Implementing the Lexical Approach: Putting a Theory into Practice*, Hove, Language Teaching Publications, 1997
- LEWIS M., *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications, 1993
- LONG M.H., *Face to Face*, London, Evans, 1977
- LONG M.H., DOUGHTY C.J. (eds.), *Handbook of Language Teaching*, Oxford, Blackwell, 2009
- LOZANOV G., *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, New York, Gordon and Breach, 1978
- MARIANI L., *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- MARSH D., *Clil/Emile - The European Dimension*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2002
- MASLOW A., *Motivation and Personality*, New York, Harper, 1954
- MEZZADRI M., *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe*, Perugia, Guerra, 2004
- MEZZADRI M., *Il 'saper apprendere' nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, in "SeLM", pp. 4-8, 2006
- MEZZADRI M., (cur.), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, UTET, 2006
- NOFRI C., *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il laboratorio linguistico*, Roma, Novacultur, 2009
- NORTH B., *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*, New York, Peter Lang, 2000
- NUNAN D. (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992
- PICHIASSI M., *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia, Guerra, 1999

## 2. Approcci e metodi per l'insegnamento della L2

- BRINEMANN M., *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins, 1998
- BRINCA C., *Metodi in glottodidattica*, in DE MARCO A. (2000), pp. 175-207
- BRINCELLI G., *La glottodidattica umanistica non è fantascuola*, in LATINI N. (cur.), *Il metodo suggestopedico*, numero monografico di "SeLM", 4, 2003, pp. 2-3
- BRINCELLI G., *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994
- BRINCEU N., *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press, 1987
- BRINCENT L.F. et al. (eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Lang, 2005
- BRINCELINO G.P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1992
- BRINEN M.J., LAMB T., VIEIRA F., *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*, (con CD), Dublin, Authentik, 2007
- BRINRICHARDS J.C., RODGERS T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986
- BRINRIECH R., CHANTEREL J., *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Strasbourg, Council of Europe, 1977
- BRINROGERS C., *Bringing together Ideas and Feeling in Learning. A Humanistic Education Sourcebook*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall, 1975
- BRINROGERS C., *On Becoming a Person*, Boston, Houghton-Mifflin e London, Constable, 1961
- BRINROGERS M., SHAW P. (eds.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt, Lang, 1993
- BRINROGERS J., *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969  
trad. it. *Atti linguistici*, Torino, Boringhieri, 1976)
- BRINROGERS J.R., *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, London, Cambridge University Press, 1969
- BRINROPLICI S., *Approcci e metodi nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2*, in DIADORI P., GENNAI C. e ROGERS C. (cur.), *Progettazione didattica per l'italiano L2*, Perugia, Guerra (in stampa)
- BRINROPLICI S. (ed.), *Intercultural Competence. A New Challenge for Teachers and Teacher Trainers in Europe*, vol. I: *The Secondary School*, Aalborg, Aalborg University Press, 1995
- BRINROBNETO C. (cur.), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998
- BRINROBLAIR B., McGRATH I., LAMB T. (eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions. A Critical Appraisal of Autonomy in Teaching and Learning*, Harlow, Essex, Longman, 2000
- BRINROBLEN R.E., *Cooperative Learning*, New York, Longman, 1983
- BRINROBLEN R.E., SHARAN S., KAGAN S., *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, New York, Plenum, 1985
- BRINROBLEN E.W., *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, 1990
- BRINROBLEN R., *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1982
- BRINROBLEN M., *Che cosa offre il Quadro Europeo di Riferimento all'insegnante?*, in "In.it.", 15, 2005, pp. 4-14
- BRINROVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002
- BRINROVETTI M.S., *L'apprendimento cooperativo*, Roma, Carocci, 2004
- BRINROZZI L., *Alcuni passi nella suggestopedia moderna*, in CILIBERTI A. (cur.), *Un mondo di italiano*, Perugia, Guerra, 2008, pp. 165-177
- BRINROWSON H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1978
- BRINROWLENS D.A., *Notional Syllabuses*, London, Oxford University Press, 1976
- BRINROWLENS D., *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*, London-Glasgow, Collins, 1990
- BRINROWP C., *Unterricht, handlungsorientierter*, in HALLER D., MEYER H. (cur.), *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1986



### 3. Tecniche per l'insegnamento della L2

Pierangela Diadori

#### 3.1. INTRODUZIONE

Come abbiamo visto nel Cap. 2, un "approccio", che rappresenta la filosofia di fondo in base alla quale il docente affronta le scelte relative all'insegnamento, può realizzarsi in uno o più "metodi", per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono resi applicativi. A sua volta un metodo si serve di varie "tecniche", che l'insegnante seleziona e utilizza nel contatto diretto con l'allievo secondo gli obiettivi didattici individuati: l'approccio può rivelarsi giusto o sbagliato, il metodo coerente o incoerente con l'approccio, ma le tecniche possono solo essere efficaci o inefficaci in termini di apprendimento (cfr. Balboni 1999: 100).

Questa organizzazione gerarchica approccio-metodo-tecnica risale a una intuizione del linguista Edward Anthony (1963), ripresa da Richards e Rodgers (1986: 19) e poi, fra gli altri, da Danesi (1988), Balboni (1991, 1998, 2008), Lewis (1992), Omaggio Hadley (1993), Larsen-Freeman (2000), Zanola (2000).

Dal punto di vista etimologico tutte e tre queste espressioni possono essere ricondotte alle scelte metodologiche del docente:

- *Approccio*: dal lat. tardo *adpropiare* "avvicinarsi", indica il complesso di principi teorici che indicano al docente il modo per affrontare le questioni relative all'insegnamento della L2;
- *Metodo*: dal gr. *methodos* "via (*hodos*) che conduce oltre (*metà*)", indica la via (il piano procedurale) per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, secondo l'approccio scelto dal docente;
- *Tecnica*: dal gr. *technè* "arte, abilità nel fare qualcosa", indica la strategia con cui il docente decide di mettere in pratica quanto è stato progettato a livello di metodo e approccio.

Facciamo alcuni esempi di *tecniche glottodidattiche* che più spesso sono associate a specifici *metodi* (a loro volta filiazioni di altrettanti *approcci*, Tab. 1):

Tab. 1. Esempi di tecniche associate a metodi e approcci glottodidattici.

Approccio	Metodo	Tecniche
deduttivo	grammaticale-traduttivo	<ul style="list-style-type: none"><li>• comprensione e memorizzazione delle regole</li><li>• riflessione sulla L2 (in L1)</li><li>• confronto fra le regole della L2 e quelle della L1</li><li>• riconoscimento delle regole nei testi</li><li>• memorizzazione di liste di parole in L2 e L1</li><li>• applicazione del lessico e delle regole nei testi</li><li>• dettato</li><li>• traduzione di testi</li><li>• retroversione</li></ul>

### 3. Tecniche per l'insegnamento della L2

traduttivo	diretto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• immersione linguistica (uso solo della L2 in classe)</li> <li>• abbinamento di immagini e oggetti al lessico in L2 (tecniche ostensivo-descrittive)</li> <li>• domande polari del docente / risposte sì-no degli allievi</li> <li>• attività sulla pronuncia e l'intonazione</li> <li>• attività di imitazione, con ripetizione individuale e corale di parole e frasi</li> <li>• memorizzazione di canzoni e filastrocche</li> <li>• lettura ad alta voce</li> <li>• pratica creativa della lingua</li> </ul>
	audio-orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• attività inizialmente solo orali</li> <li>• pratica manipolativa della lingua</li> <li>• focus su esercizi di fonologia e morfologia</li> <li>• attività su parole e frasi</li> <li>• creazione di automatismi attraverso batterie di esercizi orali e scritti basati sul principio "modello-stimolo-risposta-feedback" (<i>pattern-drills</i>)</li> </ul>
comunicativo	situazionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• drammatizzazioni di dialoghi in classe</li> <li>• simulazioni di interazioni (<i>role-play</i>)</li> </ul>
	nozionale-funzionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• attività varie, secondo il livello, i bisogni e le preferenze degli apprendenti</li> <li>• uso della L2 per esprimere funzioni comunicative in contesti significativi per l'apprendente</li> <li>• attività basate su testi</li> <li>• cloze (testo con parti mancanti da ricostruire in base alla comprensione del senso generale)</li> <li>• dettato</li> <li>• riordino di parti di un testo in disordine</li> <li>• abbinamento (di parti di testo, di parti di frasi)</li> <li>• <i>role-play</i></li> </ul>
	<i>Strategic Interaction</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• simulazioni di interazioni basate su copioni interazionali</li> <li>• rappresentazione di ruoli in base al contesto, agli scopi comunicativi, alle caratteristiche psicologiche (uso di <i>flash-cards</i>)</li> </ul>
	<i>Project Work</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• obiettivi concreti da realizzare usando la L2 nel contatto con testi e con parlanti nativi</li> </ul>

Tuttavia non esistono sempre rapporti biunivoci. Facciamo l'esempio del *dettato*: questa tecnica, tipicamente associata all'apprendimento guidato di una L2, è una delle classiche attività che vengono proposte nell'ambito del metodo grammaticale-traduttivo per le lingue moderne con lo scopo di esercitare la capacità di associare la forma fonica a quella grafica delle parole (in questo caso si prevede una prima lettura a voce alta del brano da parte del docente a tutta la classe, seguita dalla dettatura delle singole parole a ritmo lento, scandendo una parola alla volta, per concludere poi il tutto con una riletture del brano da parte del docente per permettere agli allievi di rivedere e eventualmente autocorreggere il proprio elaborato prima di consegnarlo al docente per la correzione finale).

Come giustamente ricorda Paolo Balboni (1999: 143) si tratta di "una tecnica che varia di oggetto a seconda delle lingue in cui avviene il dettato": se nell'italiano, nello spagnolo o nel finlandese (in cui la grafia riproduce in buona parte le caratteristiche foniche della lingua) si può veramente considerare una tecnica di fissaggio dell'ortografia, che dire del tedesco (in cui è necessario riconoscere il valore dei sostantivi per scriverli con la maiuscola), del francese (in cui di solito le finali di parola non vengono pronunciate e dipendono dal ruolo che la parola ha nella frase) o ancora di più dell'inglese (in cui i casi di omofonia e grafia diversa possono essere risolti solo se viene compreso a fondo il senso della frase e del testo)? Se nel caso dell'italiano, per esempio, l'allievo sarà fortemente concentrato sulla *forma* delle parole (forma fonica, forma grafica), ben più orientato al *senso* del messaggio e alle caratteristiche gene-



rali del discorso sarà chi svolge invece un dettato in inglese, sebbene si tratti comunque di un esercizio complesso che richiede una abilità integrata, con una concentrazione simultanea a livello ricettivo e produttivo (*comprensione orale e produzione scritta*). Per questo si è assistito a un recupero del dettato anche come tecnica usata per realizzare i vari metodi che si rifanno all'approccio comunicativo.

Come in molti altri casi, poi, anche questa tecnica può avere diverse *varianti*: dalla *dettatura parola per parola* (proposta spesso ad allievi principianti o per fissare la grafia di una L2 che usa un alfabeto diverso dalla L1 degli studenti), all'*autodettato* di un testo audioregistrato (che ripropone quello che accade nella realtà quando si trascrive una lezione registrata o una canzone), al *dettato-cloze* (in cui l'insegnante detta solo parte di una frase lasciando agli allievi il compito di completarla secondo quanto reputano più opportuno in base al senso del discorso).

### 3.2. TECNICHE E COMPITI VS ATTIVITÀ ED ESERCIZI

Abbiamo scelto l'esempio del dettato per mettere in luce come una stessa tecnica possa cambiare prospettiva in base alle lingue in gioco, alle modalità di presentazione e agli obiettivi di apprendimento. Ora cercheremo di chiarire la duplice prospettiva in base alla quale possiamo analizzare una tecnica glottodidattica, anche in modo da evidenziare alcune questioni terminologiche recenti che rischiano di confondere chi si è avvicinato da poco alla letteratura specifica di questo settore di studio.

In primo luogo ci preme chiarire che una tecnica didattica può essere considerata e analizzata da due punti di vista:

- dal *punto di vista dell'apprendente* è un mezzo per praticare la L2 sotto la guida e il controllo del docente o anche in autoapprendimento (purché ci siano gli strumenti per l'autovalutazione);
- dal *punto di vista del docente* è un mezzo per realizzare le finalità del metodo didattico adottato e soprattutto per aiutare e facilitare l'apprendimento della L2 dei propri studenti (tenendo conto di tutte le variabili di cui abbiamo parlato al Cap. 1).

Riprendiamo dunque la definizione che Paolo Balboni (1999) associa al concetto di "tecnica" nel campo dell'insegnamento della L2:

**TECNICA:** "Una tecnica è un'attività di classe attraverso cui il materiale linguistico viene presentato agli studenti e da questi analizzato, elaborato, (ri)prodotto; altre tecniche riguardano le modalità di riflessione sulla lingua o la valutazione."

In realtà, lo stesso tipo di indicazioni metodologiche si trovano nei saggi più recenti anche sotto il nome di "attività" (Balboni 2008) o di "compiti" (QCER 2001), mentre non è raro trovare anche la definizione di "esercizi", specialmente per le attività più manipolative o ripetitive (dal latino *exercere* "sollecitare a fare, addestrare," derivato da *ex* + *arcere* "spingere fuori"). Proprio il corrispondente tedesco di "esercizio", del resto, è il termine usato da Bausch, Christ e Krumm nel loro manuale di didattica delle lingue moderne, in cui dedicano un ampio spazio ad una accurata disamina di tipologie di esercizi nella sezione dal titolo *Übungen* (2003: 277-320). Per evitare che tutti questi termini siano usati come sinonimi o assumano di volta in volta il significato che un singolo autore vorrà attribuire loro, ci sembra corretto riflettere su questo problema terminologico alla luce della duplice prospettiva riportata sopra:

- dal *punto di vista dell'apprendente* potremo così parlare di *attività* o *esercizio*;
- dal *punto di vista del docente* potremo invece parlare di *tecnica* o *compito*, considerando la rilevanza della capacità di progettazione, di gestione del tempo e delle fasi di svolgimento delle attività, di cui dovrebbe dar prova un docente di qualità.

Riportiamo di seguito alcuni esempi di *tecniche glottodidattiche* ideate per permettere agli allievi di svolgere delle attività comunicative basate sul principio del *vuoto di informazioni* (*information gap*): si tratta qui di tecniche che secondo il *QCER* potrebbero essere definite *compiti comunicativi* (*communicative tasks*, cfr. anche Nunan 1989) in opposizione ai "compiti pedagogici" (*pedagogical tasks*) che rispecchiano piuttosto esercizi di fissaggio, ripetizione, memorizzazione o manipolazione della lingua. Data la complessità delle attività proposte (che assumono a volte anche la caratteristica della gara fra gruppi), riportiamo una serie di simboli (Fig. 1) che ci saranno utili per schematizzare in forma grafica lo svolgimento e i passaggi necessari per arrivare alla conclusione dei compiti comunicativi proposti alle Figg. 2-5 (gli esempi sono tratti da Diadori 1987).

Fig. 1. Legenda

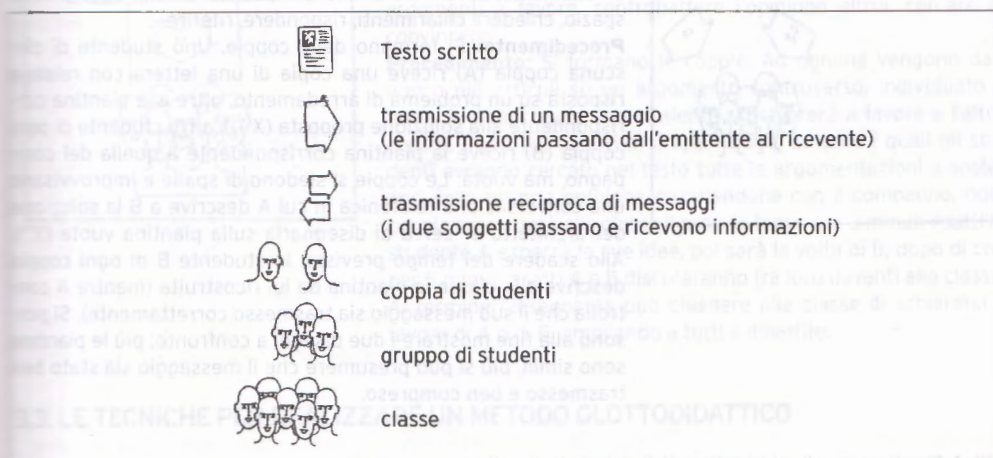
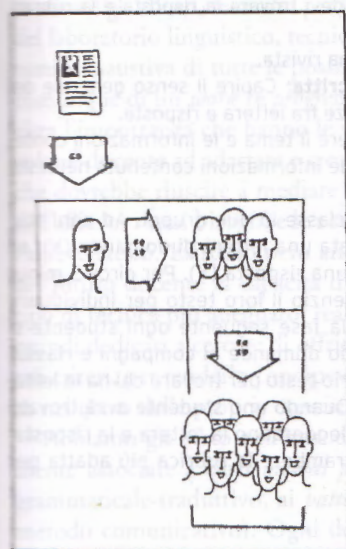


Fig. 2. Scambiarsi oralmente informazioni dedotte da un testo.



**Situazione:** Hai letto su un giornale la recensione di una mostra e ne informi un gruppo di amici con l'intenzione di andarla a vedere insieme.

**Testo:** Articolo di presentazione di una mostra, tratto da una rivista.

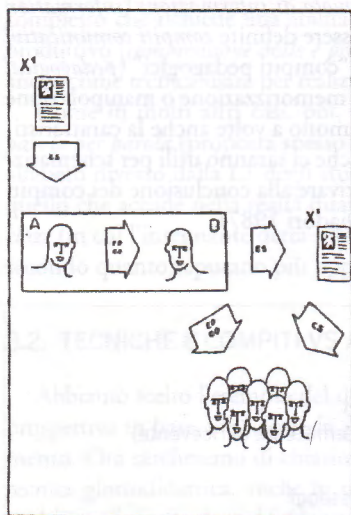
**Attività di comprensione scritta:** Cercare informazioni sconosciute, memorizzarle e prendere appunti.

**Atti comunicativi:** Riassumere informazioni, correggere errori fatti da altri nella comprensione del messaggio.

**Procedimento:** Si formano dei piccoli gruppi. Uno studente per gruppo esce dall'aula e riceve una copia (uguale per tutti) della recensione di una mostra, che leggerà più volte velocemente prendendo, se vuole, degli appunti. Scaduto il tempo vengono ritirati i testi, ciascuno torna al suo gruppo e riassume ai compagni tutti i dettagli relativi alla mostra. L'attività si interrompe appena uno dei gruppi avverte l'insegnante di aver correttamente recepito il messaggio. Uno studente di questo primo gruppo (tranne chi aveva letto la recensione) riassume alla classe quello che gli è stato riferito sulla mostra. Gli altri gruppi, intanto, controllano se ciò che dice è esatto: se infatti non commette nessun errore guadagna 5 punti, altrimenti deve cedere un punto al gruppo che ha giustamente contestato l'errore.



Fig. 3. Scambiarsi informazioni attraverso uno schema dedotto da un testo.



**Situazione:** Tempo fa avevi scritto ad una rivista per chiedere consiglio su un problema di arredamento per la casa di una tua amica. Oggi è stata pubblicata la risposta con tanto di piantina dettagliata. Telefoni alla tua amica e le descrivi la soluzione. Lei, in base alla tua descrizione, cercherà di ridisegnare la piantina e ne parlerà poi alla sua famiglia.

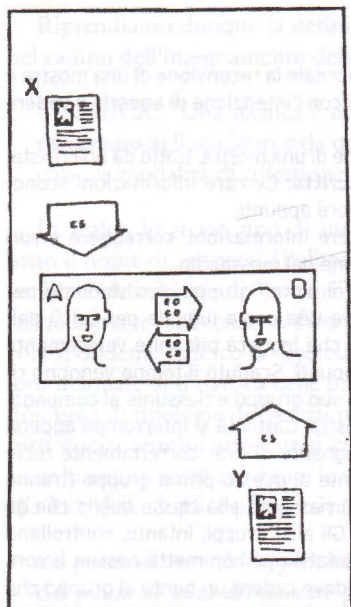
**Testo:** Lettera e risposta su un problema di arredamento.

**Attività di comprensione scritta:** Cercare informazioni, confrontando il testo e la piantina allegata alla risposta.

**Atti comunicativi:** Descrivere una soluzione a un problema di arredamento, descrivere ambienti e posizione degli oggetti nello spazio, chiedere chiarimenti, rispondere, riferire.

**Procedimento:** Si formano delle coppie. Uno studente di ciascuna coppia (A) riceve una copia di una lettera con relativa risposta su un problema di arredamento, oltre alla piantina corrispondente alla soluzione proposta (X'). L'altro studente di ogni coppia (B) riceve la piantina corrispondente a quella del compagno, ma vuota. Le coppie si siedono di spalle e improvvisano una conversazione telefonica in cui A descrive a B la soluzione dell'architetto e cerca di disegnarla sulla piantina vuota (X''). Allo scadere del tempo previsto, lo studente B di ogni coppia descrive alla classe la piantina da lui ricostruita (mentre A controlla che il suo messaggio sia trasmesso correttamente). Si possono alla fine mostrare i due disegni a confronto: più le piantine sono simili, più si può presumere che il messaggio sia stato ben trasmesso e ben compreso.

Fig. 4. Rimettere in ordine logico le parti di un testo in disordine.



**Situazione:** Lavori per la redazione di una rivista e scopri che le "lettere dei lettori" e le relative risposte sono state messe in disordine. Insieme ai tuoi colleghi devi trovare la risposta e la rubrica corrispondente.

**Testo:** Lettere dei lettori di una rivista.

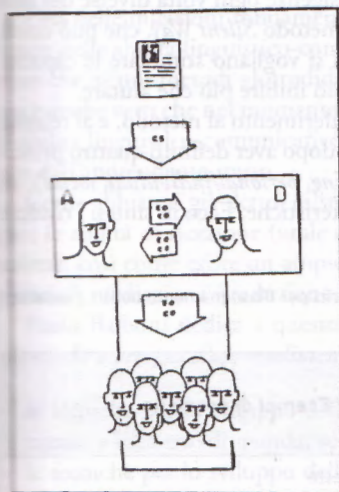
**Attività di comprensione scritta:** Capire il senso generale del testo e stabilire corrispondenze fra lettera e risposta.

**Atti comunicativi:** Riassumere il tema e le informazioni contenute nel testo, informarsi sulle informazioni contenute nel testo di altri.

**Procedimento:** Si divide la classe in due gruppi. Ad ogni studente del gruppo A viene data una lettera di domanda (X), ad ogni studente del gruppo B una risposta (Y). Per circa 5 minuti gli studenti leggono in silenzio il loro testo per individuare l'argomento e lo scopo, nella fase seguente ogni studente si muoverà nella classe facendo domande ai compagni e riassumendo il contenuto del proprio testo per trovare chi ha la lettera corrispondente alla sua. Quando uno studente avrà trovato il proprio partner, insieme rileggeranno la lettera e la risposta, scegliendo un titolo per entrambe e la rubrica più adatta per ospitarle.



Fig. 5. Discutere sui pro e sui contro di un argomento presentato da un testo



**Situazione:** Hai letto un articolo su un tema di attualità e ne parli a un amico. Scoprite di avere idee opposte in proposito, perciò, quando vi trovate con gli altri amici del gruppo, ciascuno di voi due esprime le proprie ragioni a favore o contro quell'argomento, per cercare di convincere gli altri.

**Testo:** articolo di una rivista su un tema controverso.

**Attività di comprensione scritta:** localizzare nel testo le informazioni a sostegno della propria tesi e riflettere sul tema centrale dell'articolo cercando altre argomentazioni per rafforzare la propria tesi.

**Atti comunicativi:** esporre la propria opinione motivandola con argomenti a favore, controbattere l'opinione altrui, cercare di convincere.

**Procedimento:** Si formano le coppie. Ad ognuna vengono dati uno o più articoli su un argomento controverso. Individuato il tema, in ogni coppia uno studente si schiererà a favore e l'altro contro. Dopo 7-8 minuti di preparazione, durante i quali gli studenti avranno cercato nel testo tutte le argomentazioni a sostegno della propria opinione discutendone con il compagno, ogni coppia presenterà alla classe il proprio tema: per 3 minuti esatti lo studente A esporrà le sue idee, poi sarà la volta di B, dopo di che per 5 minuti esatti A e B discuteranno fra loro davanti alla classe. Al termine l'insegnante può chiedere alla classe di schierarsi a favore di A o di B, ampliando a tutti il dibattito.

### 3.3. LE TECNICHE PER REALIZZARE UN METODO GLOTTODIDATTICO

Esistono innumerevoli manuali di tecniche per l'insegnamento della L2, organizzati di solito sotto forma di *elenchi di procedure* (sul tipo degli esempi riportati alle Figg. 2-5 con le relative spiegazioni): tecniche per lo sviluppo delle diverse abilità, tecniche basate sul gioco, tecniche per motivare gli allievi, tecniche per l'insegnamento in classi ad abilità differenziate, tecniche per l'uso del laboratorio linguistico, tecniche per l'uso di internet e degli audiovisivi ecc. Offrire una panoramica esaustiva di tutte le possibili tecniche didattiche è impossibile, anche perché si tratterebbe comunque di un *work in progress*, vista la continua evoluzione delle tecnologie utilizzabili e anche vista l'importanza che hanno le variabili individuali nell'apprendimento che spingono di volta in volta il docente ad adattare e creare procedure sempre nuove. La chiave di volta è infatti il docente, che dovrebbe riuscire a mediare fra tali variabili (per esempio lo stile di apprendimento preferito dell'allievo, i suoi bisogni e le sue motivazioni) e gli obiettivi didattici predefiniti e concordati con l'allievo stesso. Esistono però anche varie *classificazioni basate su criteri logici*, utili per sviluppare nel futuro docente la capacità di selezionare e adattare creativamente al proprio caso concreto il tipo di tecnica più adeguato, realizzabile e gradito ai propri studenti. I prossimi paragrafi saranno quindi dedicati a cercare di offrire al docente in formazione iniziale una mappa mentale basata su tali criteri, per renderlo consapevole e capace di procedere autonomamente ad un suo ampliamento nel corso delle proprie esperienze di insegnamento e di studio.

Abbiamo già visto nell'introduzione di questo capitolo alcuni esempi di tecniche tradizionalmente associate a certi *metodi per l'insegnamento della L2* (si pensi alla traduzione nel metodo grammaticale-traduttivo, ai *pattern drills* nel metodo audio-orale meccanicistico, al *role-play* nel metodo comunicativo). Ogni descrizione di un metodo didattico dedica un certo spazio anche alle tecniche più adeguate per realizzarlo (cfr. il Cap. 2 e la relativa bibliografia). Anche un'attenta riflessione sulle tecniche utilizzabili alla luce di un metodo può essere istruttiva, visto che le tecni-



che sono esportabili e adattabili a contesti diversi e possono perciò contribuire a creare quella rete di opzioni a cui attinge il docente di qualità per far fronte alle esigenze ogni volta diverse dei suoi allievi: si pensi alla tecnica del “silenzio del docente”, tipica del metodo *Silent Way*, che può essere ripresa e utilizzata in qualsiasi contesto di insegnamento in cui si vogliono stimolare le capacità euristiche degli allievi, senza fornire un continuo *feedback* che può inibire più che aiutare.

Un esempio per organizzare in maniera logica le tecniche in riferimento al metodo, e al relativo approccio, ci viene fornito da Joyce, Weil e Calhoun (2000), che dopo aver definito quattro principali “famiglie di modelli teorici” (*behavioral, information-processing, personal/individual, social*), ne hanno indicato le applicazioni strategiche (cioè le tecniche) caratteristiche. Ecco in sintesi i risultati della loro ricerca (Tab. 2):

**Tab. 2.** Esempi di tecniche glottodidattiche associate a famiglie di modelli teorici per l'insegnamento della L2 (adattato da Joyce, Weil e Calhoun 2000).

Famiglie di modelli teorici per la didattica della L2	Descrizione dei tratti peculiari e degli obiettivi	Esempi di tecniche
<i>Behavioral</i> (basate sui principi del comportamentismo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cambiare il comportamento dell'apprendente mediante continuo <i>feedback</i></li> <li>• trasmettere la cultura</li> <li>• sviluppare abilità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• istruzioni dirette</li> <li>• batterie di esercizi di manipolazione meccanica</li> <li>• tecniche di martellamento, ripetizione, memorizzazione, fissaggio</li> <li>• programmi informativi per la ripetizione e la manipolazione delle strutture linguistiche</li> </ul>
<i>Information-processing</i> (orientate all'elaborazione delle informazioni)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potenziare i processi del pensiero logico</li> <li>• ricerca di informazioni</li> <li>• formulazione di ipotesi</li> <li>• pensiero creativo</li> <li>• controllo dei risultati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensiero induttivo: trovare e organizzare informazioni</li> <li>• sviluppare concetti: aiutare ad elaborare le informazioni riorganizzandole a livello concettuale</li> <li>• memorizzazione: tecniche per la memorizzazione e l'assimilazione delle informazioni</li> <li>• organizzazione logica: fornire le strutture cognitive per comprendere materiali complessi</li> <li>• ricerca scientifica: insegnare come raccogliere e analizzare i dati per verificare ipotesi e teorie</li> <li>• pensiero euristico: impegnare gli studenti nel ragionamento (formulazione di ipotesi, verifica di fenomeni in base al principio causa- effetto, attività di <i>problem-solving</i> ecc.)</li> </ul>
<i>Personal/Individual</i> (orientate all'individuo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• considerare i tratti peculiari degli apprendenti</li> <li>• attività metacognitive per lo sviluppo delle risorse interne</li> <li>• aiutare gli apprendenti a vedere i fenomeni in modo nuovo e da prospettive diverse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tecniche non-direttive</li> <li>• tecniche di facilitazione</li> <li>• sviluppo dell'auto-stima</li> </ul>
<i>Social</i> (orientate alla socializzazione)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• costruire comunità di apprendimento che traggano vantaggio dall'interazione fra gli apprendenti</li> <li>• sviluppare abilità sociali e collaborative</li> <li>• principi dell'apprendimento fra pari</li> <li>• principi dell'apprendimento mediante osservazione (tirocinio)</li> <li>• principi dell'apprendere facendo (<i>learning by doing</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• attività a coppie o in gruppo</li> <li>• tecniche di tipo collaborativo</li> <li>• investigazioni di gruppo</li> <li>• giochi</li> <li>• lavoro per progetti</li> <li>• inchieste</li> <li>• revisione fra pari</li> </ul>



### 3.4. LE TECNICHE PER SVILUPPARE LE ABILITÀ LINGUISTICO-COMUNICATIVE IN L2

Una delle questioni fondamentali nell'apprendimento/insegnamento della L2 riguarda lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative (cfr. su questo il Cap. 4 di questo volume). Abbiamo visto che alcuni metodi glottodidattici privilegiano alcune abilità rispetto ad altre (cfr. il Cap. 2), ma è anche vero che nel momento in cui si mette in primo piano l'apprendente con i suoi bisogni, le abilità linguistico-comunicative da sviluppare saranno essenzialmente quelle più utili o desiderate dall'apprendente stesso.

Come abbiamo già detto, esistono pubblicazioni specifiche con elenchi di tecniche per sviluppare le abilità di ricezione (orale e scritta), di produzione (orale e scritta), di interazione (orale e scritta), così come esiste un ampio filone di studi che riguarda le tecniche per l'acquisizione delle abilità di mediazione (traduzione, interpretazione).

Paolo Balboni dedica a questo argomento un'ampia parte del suo volume dal titolo *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico* (1991: 11-77), distinguendo:

- le tecniche per lo sviluppo delle *abilità ricettive*: comprensione scritta e orale (*cloze*, accoppiamento e incastro, domanda, scelta multipla, griglia, transcodificazione dal testo all'immagine);
- le tecniche per lo sviluppo delle *abilità produttive*: produzione scritta e orale (progettazione di testi, creazione di testi per destinatari specifici, lavoro sui generi comunicativi, transcodificazione dall'immagine al testo);
- le tecniche per lo sviluppo delle *abilità integrate*: dialogare (drammatizzazione, *role-taking*, *role-making*, *role-play*, simulazioni globali, dialogo aperto), prendere appunti scritti da testo orale, prendere appunti scritti da testo scritto (tecniche di selezione, gerarchizzazione, riorganizzazione scritta delle informazioni), riassumere oralmente da testo scritto o orale, riassumere per scritto da testo scritto o orale (ricerca dei nuclei informativi, contrazione del testo, riduzione del testo, riassunto a incastro, riassunto a lunghezza fissa o a dimensione progressivamente ridotta, dettato/composizione), scrivere sotto dettatura (dettato a voce, dettato preregistrato, dettato di materiale noto, dettato *impromptu*, dettato a incastro, dettato/composizione, dettato/trascrizione), traduzione (traduzione come analisi comparativa, traduzione come lettura intensiva, traduzione *impromptu*).

Una rivisitazione delle stesse problematiche si trova in un altro volume di Paolo Balboni (2008: 102-161), in cui, parlando dello sviluppo delle abilità ricettive, produttive e di interazione, si offrono spunti di attività da realizzare nella classe di L2:

- per le *abilità ricettive*: esplorazione del paratesto, comprensione estensiva, ricerca di informazioni specifiche, ascolto selettivo finalizzato all'apprendimento, lettura analitica finalizzata all'apprendimento, transcodificazione, *Total Physical Response*, completamento di testi mutilati (procedura *cloze* e varianti), ricomposizione di dialoghi, incastro di paragrafi di un testo in prosa, riordino di testi, incastro tra testo visivo e battute verbali di un fumetto, ricostruzione di una frase a partire dai suoi sintagmi, ricostruzione di una frase a partire dalle singole parole, accoppiamento lingua-immagine, ascolto plurilingue, intercomprensione fra lingue romanze, domande referenziali, domande inferenziali, domande a scelta multipla, ascolto di canzoni, visione di sequenze di film e pubblicità in L2 e in L1;
- per le *abilità produttive*: *brain-storming* e costellazione (o "diagramma a ragno"), progettazione di un testo (autobiografia reale o immaginaria, narrazione di una storia o di un evento, cambiamento di genere o di registro), ricopiatura come ri-produzione, composizione scritta condotta in gruppo su schermo, giornale di classe o della scuola, romanzo collettivo;
- per le *abilità di interazione orale*: drammatizzazione (recita di un copione imparando le battute



a memoria o leggendole), *role-taking* (recita improvvisando su un canovaccio di atti comunicativi), *role-play* (recita libera, rispettando la situazione e gli scopi comunicativi generali dei personaggi), *role-making* (recita in base a un ruolo da interpretare liberamente), scenario (situazione potenzialmente conflittuale in cui simulare un copione interazionale), cambio di ruolo (dibattito a due su un tema controverso, scambiando poi le parti), *role-play* letterario, storico o filosofico (i personaggi da interpretare sono figure note agli studenti), dialogo aperto, telefonata o videoconferenza con parlanti nativi o non nativi,

- per le *abilità di interazione scritta*: scambio di lettere, scambio di e-mail, scambio di sms, chat e forum sincrono on line con parlanti nativi o non nativi, decrittazione di sms, tandem linguistico.

A queste abilità fondamentali (che rispecchiano l'impostazione del *QCER*), Balboni aggiunge un'ulteriore abilità, relativa alla capacità di trasformazione di testi, a cui associa una serie di tecniche fra cui anche la traduzione (2008: 162-191):

- tecniche per lo sviluppo delle *abilità di trasformazione di testi*: riassumere e parafrasare (contrazione di un testo, selezione delle informazioni, stesura del riassunto, riflessione sulla riassumibilità, parafrasi di un pensiero, parafrasi di un testo linguistico), trascrivere e scrivere sotto dettatura (trascrizione, auto-dettato, dettato cloze), prendere appunti (ricostruzione differita del testo originale partendo dagli appunti), tradurre (traduzione scritta; traduzione orale; retrotraduzione; traduzione di dialoghi di film, di canzoni, di pubblicità; traduzione diacronica).

Karl-Richard Bausch, Herbert Christ e Hans-Jurgen Krumm (2003: 277-320) procedono diversamente nella loro rassegna di tecniche (da loro definite *Übungen*, cioè "esercizi"), suddivisi in:

- esercizi di pronuncia;
- esercizi di vocabolario;
- esercizi di grammatica;
- esercizi di lettura;
- esercizi di scrittura;
- esercizi di comprensione orale;
- esercizi di comprensione audiovisiva;
- esercizi comunicativi;
- esercizi interattivi;
- esercizi creativi;
- esercizi per la comunicazione interculturale;
- esercizi per la mediazione linguistica.

Riprendiamo in particolare le ultime categorie, a cui ci sembra utile associare, come esempi, le tipologie di tecniche individuate dagli autori:

- esercizi di *comprensione audiovisiva*: per esempio attività di comprensione orale di un'audioguida relativa a un'opera d'arte, attività di comprensione di una sequenza filmata;
- esercizi *interattivi*: scambio di informazioni per riempire vuoti di conoscenze reciproche; elaborazione di progetti di gruppo, soluzione collettiva di problemi; progettazione, realizzazione e valutazione di simulazioni di gruppo;
- esercizi *creativi*: attività ludiche, giochi con il vocabolario e con le regole di grammatica, scrittura creativa, uso ludico del teatro, rappresentazioni sceniche, canzoni e filastrocche, uso creativo di lingua e immagini, mappe mentali, aggiungere qualcosa di nuovo a un testo esistente, met-

- **esercizi** in collegamento parole, frasi o testi apparentemente scollegati; riordinare in modo diverso creando nuove associazioni di idee; trovare soluzioni diverse ad un problema;
- **esercizi per la comunicazione interculturale**: analisi di testi letterari scritti in L2 da autori di provenienza diversa, analisi (a partire dai risultati ottenuti mediante inchieste, questionari, interviste) dei valori specifici di varie culture a confronto, degli aspetti culturali della pubblicità e degli annunci, del diverso modo di gestire lo spazio, il tempo, la cortesia, i saluti, i movimenti del corpo; stereotipi, tabù e diverso modo di interagire a livello pragmatico nella comunicazione interculturale;
- **esercizi per la mediazione linguistica**: esercizi di strategia (varianti semantiche e opzioni traduttive diverse), analisi comparativa di convenzioni testuali diverse tra L1, L2, L3 ecc., confronto delle opzioni traduttive in più lingue a partire dallo stesso prototesto, analisi di testi omologhi in lingue diverse, completamento di parti mancanti di una traduzione messa a confronto con il prototesto, analisi di film doppiati e sottotitolati (confronto tra sonoro e sottotitoli, sonoro originale e doppiaggi ecc.).

Altrettanto ricco di esempi di tecniche dettagliatamente descritte è il manuale di Jeremy Harmer per la didattica dell'inglese L2 (1991), in cui si offrono esempi pratici per lo sviluppo delle abilità produttive e ricettive, per le attività comunicative, per l'apprendimento del lessico e delle strutture linguistiche. Riportiamo qui un esempio di tecnica orientata all'*interazione in classe* che si basa sull'uso di una *griglia* per realizzare un *sondaggio* (1991: 107, la traduzione è nostra):

**QUESTIONARI.** I questionari sono un modo utile per incoraggiare la pratica di specifiche forme linguistiche in maniera interessante e motivante. In questo esempio gli studenti si faranno reciprocamente delle domande sui film che hanno (o hanno) visto e sulle loro opinioni in proposito. L'insegnante e gli studenti discutono su alcuni dei film più recenti. Poi gli studenti ricevono una griglia di questo tipo:

Titolo del film	Metti una crocetta se l'hai visto	Metti una crocetta se
		Ti è piaciuto molto Ti è piaciuto poco Non ti è piaciuto

Ogni studente chiede all'altro per esempio: "Hai visto il film XY?", "Ti è piaciuto?", "Come ti è sembrato?". Come suggerisce la griglia, mettono poi una crocetta dove opportuno. Quando avranno riempito il questionario scriveranno una breve relazione del tipo: "La maggior parte dei membri della classe ha visto il film X, ma la maggior parte di loro non lo ha considerato un buon film. Il film che tutti hanno visto e a cui tutti hanno dato un giudizio positivo è invece il film Y...".

Per aiutare il docente in formazione iniziale ad una *riflessione personale e continua* sulle tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative in L2, ci sembra utile proporre una *griglia da completare*, in cui siano distinte le tecniche che prevedono lo svolgimento di *attività solo orali*, *attività solo scritte*, *attività orali e scritte*. Ne forniamo un esempio alla Tab. 3, in cui abbiamo trascritto alcune delle tecniche presentate in questo paragrafo, lasciando però anche molti spazi vuoti da completare da parte del docente stesso nel corso della propria esperienza didattica.



Tab. 3. Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità linguistiche.

	orale	scritto	orale/scritto	
<b>Abilità ricettive</b>	Domande orali per la comprensione orale	Domande scritte per la comprensione scritta	Domande scritte per la comprensione orale	
	Cloze orale per la comprensione orale	Cloze scritto per la comprensione scritta	Cloze scritto per la comprensione orale (dettato-cloze)	
	Accoppiamento di immagini, lettere o numeri (in base alla comprensione di un testo orale)	Accoppiamento di parole o frasi scritte (in base alla comprensione di un testo scritto)	Accoppiamento di parole o frasi scritte (in base alla comprensione di un testo orale)	
		Incastro di parti scritte di testo scritto	Incastro di parti scritte di testo orale	
		Domanda a scelta multipla per la comprensione di un testo scritto	Domanda a scelta multipla per la comprensione di un testo orale	
		Griglia	Griglia	Griglia
		Transcodificazione (comprensione orale e risposta iconica)	Transcodificazione (comprensione scritta e risposta iconica)	
<b>Abilità produttive</b>		Produzione di un testo scritto su traccia scritta	Monologo su traccia scritta	
		Transcodificazione (produzione orale in base a un input iconico)		
<b>Abilità integrate e trasformazione di testi</b>			Dettato	
		Presenza di appunti da testo scritto	Presenza di appunti da testo orale	
	Riassunto orale da testo orale	Riassunto scritto da testo scritto	Trascrizione di un testo audio	
	Parafrasi orale di un testo orale	Parafrasi scritta di un testo scritto	Dettato cloze	
			Letture ad alta voce di un testo scritto	
			Ripetizione orale di un testo memorizzato	
<b>Abilità di interazione</b>	Role-play	Scambio di lettere	Drammatizzazione su copione	
		Scambio di e-mail	Role-taking su canovaccio scritto	
	Dialogo aperto	Scambio di sms		
	Role-making	Decrittazione di sms		
	Scenario	Chat e forum sincroni on line		
	Telefonata	Tandem linguistico		
	Videoconferenza			
	Tandem via skype			
<b>Abilità di mediazione</b>	Chuchotage	Traduzione scritta	Traduzione orale di un testo scritto	
	Interpretazione consecutiva	Analisi di più traduzioni scritte dello stesso testo	Confronto fra dialogo filmico e sottotitoli in altra lingua (L1-L2)	
		Retrotraduzione		



### 35. LE TECNICHE PER L'ACQUISIZIONE DEL LESSICO E DELLA GRAMMATICA IN L2

L'apprendimento di una L2 avviene sotto l'influsso di una serie di variabili (descritte al Cap. 1) e procede anche in relazione alle *ipotesi* che il soggetto elabora sul funzionamento del suo *sistema linguistico* (da cui derivano le caratteristiche e il progressivo mutare della sua "interlingua", ovvero della sua varietà di apprendimento della L2, di cui parleremo ai Capp. 12 e 19).

Nel *metodo* grammaticale-traduttivo tutti gli sforzi del docente sono rivolti allo sviluppo dell'acquisizione delle regole della L2 attraverso la descrizione del suo lessico e della sua grammatica, costantemente confrontata con la L1 degli apprendenti e praticata attraverso tecniche di tipo *deduttivo*: dalla regola generale (illustrata, chiarita, esemplificata dal docente usando la L1 degli studenti) alla sua osservazione nei testi, fino alla sua memorizzazione (attraverso tecniche mnestiche lasciate alla scelta individuale degli studenti) e alla sua applicazione nelle attività di lettura, traduzione, dettatura. Il passaggio successivo all'appropriazione del sistema linguistico della L2 in questo *metodo* viene lasciato allo studente e al suo personale incontro con i testi, i contesti e le situazioni di immersione linguistico-culturale nel Paese in cui la L2 è lingua veicolare.

Il fatto che l'approccio comunicativo abbia prepotentemente immesso nella classe di L2 le procedure dell'oralità, delle funzioni e degli atti comunicativi, delle abilità ricettive e produttive, scritte, delle competenze linguistiche ma anche sociolinguistiche e pragmatiche, in una prospettiva interculturale oltre che interlinguistica, non toglie nulla all'importanza che la memorizzazione e l'acquisizione del lessico e della grammatica ancora rivestono nell'apprendimento della L2. A questo tema, infatti, viene dedicato ampio spazio negli stessi saggi di studio sulle tecniche didattiche di cui abbiamo parlato in precedenza.

Paolo Balboni (1991: 81-105) descrive per esempio le "tecniche per l'acquisizione delle regole" dicendo:

- le *tecniche per l'induzione delle regole, per la creazione e la verifica di ipotesi*: osservazione guidata *a priori*, osservazione guidata *in itinere*;
- le *tecniche per la fissazione delle regole e per il loro reimpiego*: esercizi strutturali (*pattern drills*, *pattern games*, coppie minime, ripetizione regressiva), tecniche di reimpiego guidato o libero;
- le *tecniche per la riflessione sulla lingua*: tecniche di natura insiemistica (inclusione e esclusione, cioè creazione di insiemi omogenei a partire da un insieme caotico; seriazione e riordino di elementi di un insieme caotico in base a un dato parametro; sequenziazione di elementi di un insieme caotico in base al parametro "tempo"), tecniche di esplicitazione (p.es. dei connettivi o dei pronomi presenti in un testo), tavole di combinazione e sostituzione (cioè griglie contenenti elementi di una frase che restano invariati e altri che possono essere sostituiti), tecniche di manipolazione, riempimento di spazi vuoti (a livello di frase), identificazione delle devianze.

Quasi venti anni dopo, le tecniche sull'acquisizione del lessico e della grammatica in L2 vengono così rielaborate dallo stesso autore (Balboni 2008: 44-101):

- *tecniche per l'acquisizione del lessico*: accoppiamento di parola e immagine, diagrammi a ragno e mappe lessicali, diagrammi a ragno per la grammatica della formazione lessicale, puzzle, lettura ripetuta nel tempo, sostituzione di parole con perifrasi, lessico specialistico attraverso il *CLIL*, arricchimento del lessico attraverso il confronto interlinguistico, denominazione, definizione, mappe concettuali della polisemia, sinonimi/antonimi, iperonimi/iponimi, co-occorrenze e combinazioni obbligate, connotazione, parole emozionali, neologizzazione, uso "soversivo" del lessico, attivazione di memorie diverse: cinestetica, visiva, musicale, ritmica;
- *tecniche per l'acquisizione della grammatica*: lavoro su insiemi (inclusione, esclusione, seria-



zione), esercizi strutturali (imitazione, ripetizione, *pattern drills* linguistici, pragmlinguistici e ludici), manipolazione (ricomposizione di frasi spezzate, esplicitazione dei pronomi, scelte multiple grammaticali, coppie minime per la correzione fonetica, lavoro sull'intonazione, correttezza ortografica), analisi grammaticale (analisi intralinguistica o interlinguistica, analisi logica tradizionale o valenziale, analisi testuale), creazione di una grammatica personalizzata, riflessione sulla lingua (sociolinguistica, funzionale, pragmatica), lavoro sulle grammatiche non verbali (gestualità, vestemica ecc.).

### 3.5.1. Il lessico

L'idea di dedicare un'attenzione particolare al *lessico* ci sembra importante perché se pensiamo alle nostre esperienze di apprendenti ricorderemo che proprio attraverso le prime parole acquisite in L2 nella loro forma fonica e grafica siamo stati in grado di cominciare il lungo percorso di avvicinamento alla lingua e cultura obiettivo (si pensi al metodo *Lexical Approach* che proprio su questo basa i suoi principi di fondo: cfr. il Cap. 2). L'obiettivo di aiutare un soggetto ad acquisire il lessico di una L2 comporta scelte fondamentali da parte del docente (quali vocaboli, in quale progressione, con quali modalità di presentazione ecc.), nella consapevolezza che ogni nuova parola della L2 andrà ad innestarsi in una rete di processi cognitivi diversi da persona a persona, si collegherà ai bacini lessicali di altre lingue note, metterà in moto i diversi tipi di memoria di cui dispone la mente umana (a breve, medio e lungo termine, episodica, procedurale ecc.) e sarà soggetta ai limiti individuali legati alla capacità di memorizzazione, immagazzinamento e recupero delle informazioni nuove. Gradualmente il lessico diventerà lessico-grammatica nella mente dell'apprendente, creando una serie di associazioni opzionali o obbligate intorno ad ogni parola o gruppo di parole acquisite in L2. Gradualmente si affievolirà anche l'urgenza di seguire la lezione con il vocabolario alla mano o di agganciare mentalmente ogni parola nuova in L2 ad un suo corrispondente in L1 o in altra lingua nota.

Non fa quindi meraviglia che siano innumerevoli i saggi dedicati alle tecniche di insegnamento del vocabolario in L2. Riportiamo, come esempio, alcuni dei suggerimenti forniti da Jeremy Harmer (1991: 153-180), dopo aver ricordato l'importanza di selezionare il lessico in base a criteri di frequenza e di utilità per gli apprendenti:

- tecniche basate *sul significato, sull'uso, sulla formazione e sugli aspetti grammaticali* del lessico;
- tecniche *per il riconoscimento o l'uso produttivo del lessico*;
- tecniche *per la memorizzazione del lessico* (associazioni di idee, abbinamento parole/immagini ecc.);
- tecniche *per la scoperta delle regole di formazione del lessico* (prefissi, suffissi, etimologia, parentele linguistiche);
- tecniche *per la presentazione di parole nuove* (oggetti reali, immagini, mimo, enumerazione, spiegazione, traduzione, uso di simboli fonetici, parole nuove in contesto, uso guidato del dizionario).

Altre tipologie di "esercizi sul vocabolario" vengono fornite da Bausch, Christ e Krumboltz (2003: 280-283), che distinguono le tecniche per l'acquisizione della L2 e quelle per la riflessione sulla L2:

- a. *per l'acquisizione della L2* (compiti pedagogici):
  - esercizi *per il riconoscimento e la comprensione del lessico*: tecnica "sandwich", con le nuove forme inserite in un testo di forme note; tecniche inferenziali per il riconoscimento del vocabolario potenziale; lavoro sugli internazionalismi, sugli schemi di costruzione del lessico, sulle regole di composizione per tipologie testuali;



- **esercizi per il fissaggio del lessico:** liste di vocaboli in contesti tipici, abbinati a definizioni o alla traduzione in L1; creazione di relazioni semantiche fra vocaboli attraverso liste, diagrammi, grafici e insiemi; creazione di collegamenti lessicali con la L1 o altre lingue note: per somiglianza, per contrasto, "falsi amici" ecc.; mnemotecniche basate su processi mentali di tipo analogico, tassonomico ecc.
- **esercizi per l'uso del lessico:** ripetizione orale, dialoghi, traduzione, produzione di testi intorno a parole-chiave.

5. **per la riflessione sulla L2** (compiti metalinguistici e metacognitivi):

- **esercizi per lo sviluppo della consapevolezza delle caratteristiche del lessico:** tecniche per il riconoscimento di regolarità e eccezioni nella formazione delle parole, per il confronto con diverse modalità di formazione delle parole in altre lingue;
- **esercizi per lo sviluppo della consapevolezza dei processi di apprendimento del lessico:** tecniche per aiutare gli studenti a individuare le proprie difficoltà di apprendimento del lessico e gli stili di apprendimento preferiti, confrontandoli con quelli degli altri (mediante questionari, interviste ecc.);
- **esercizi di autoaiuto lessicale:** tecniche di parafrasi, sinonimia, uso di iperonimi, richiesta di aiuto e spiegazioni, uso di codici non verbali, uso dei dizionari, strategie di evitamento, recupero dell'etimologia, trattamento della polisemia, delle espressioni idiomatiche, delle forme irregolari.

## 3.5.2. La grammatica

Una netta separazione fra lessico e grammatica non è possibile, ma dalla letteratura recente in lingue sul tema delle tecniche glottodidattiche questi due aspetti sono di solito trattati ciascuna a parte. In realtà lessico e grammatica sono intrinseci alla L2 e l'esigenza di una loro separazione dall'obiettivo di facilitare e accelerare (per quanto possibile) l'apprendimento: "destrutturare" la lingua in elementi discreti (lessicali, morfologici, sintattici, fonologici ecc.) è un primo passo che permette al docente di ricomporre il mosaico delle forme e delle funzioni della L2 insieme agli studenti, attraverso le tecniche didattiche ritenute via via più adeguate.

Gli esercizi di grammatica hanno una lunga tradizione: non è il caso qui di riproporre gli esempi ben noti, tipici ancora oggi della didattica del latino e del greco antico, così come delle lingue moderne secondo il metodo grammaticale-traduttivo o secondo quello audio-orale meccanicistico. Usando un procedimento di tipo deduttivo (dal generale al particolare) questi metodi si servono di regole, eccezioni, esempi (a livello di parole o frasi) come strumenti privilegiati per presentare agli studenti batterie di esercizi focalizzati, di volta in volta, su un particolare aspetto formale della L2.

La focalizzazione sulla forma costituisce comunque un momento cruciale dell'apprendimento della L2: lo dimostra l'attenzione che viene dedicata a questo tipo di attività anche nella letteratura più recente. Riportiamo come esempio le tipologie di "esercizi di grammatica" proposte da Bausch, Christ e Krumm (2003: 283-287), che tengono conto di quanto di utile a questo scopo sia stato trasmesso (in termini di prototipi di tecniche) dai vari metodi glottodidattici. Descrivere tutti i tipi di *esercizi grammaticali* con le relative varianti è pressoché impossibile, secondo gli autori, per questo è preferibile individuare le *operazioni più frequenti* che, con tali esercizi, gli studenti sono chiamati a svolgere:

- **scegliere:** per es. individuare una struttura grammaticale in un testo (attenzione focalizzata);
- **rispondere:** per es. rispondere a domande aperte o chiuse di argomento grammaticale (focus sulle conoscenze esplicite sulla lingua);



- *rappresentare*: per es. usare certe parole o certe strutture in una simulazione orale (reimpiego libero delle strutture);
- *riempire / sostituire / eliminare*: per es. riempire gli spazi vuoti in una frase (manipolazione delle strutture) o in un testo (comprensione globale del testo da cui fare inferenze per l'attività di *cloze*);
- *creare*: per es. produrre lingua in base ad impulsi visivi (reimpiego guidato o creativo delle strutture della lingua);
- *imitare*: per es. riprodurre i suoni di una parola, di una frase, di una canzone; trascrivere un testo; imitare i comportamenti non verbali ecc.
- *risolvere un problema*: per es. cruciverba grammaticali o altri giochi linguistici;
- *riordinare*: per es. creare elenchi, gruppi o gerarchie ordinate di elementi lessicali o grammaticali in L2;
- *confrontare*: per es. descrivere immagini simili, paragonare persone o luoghi (per esercitare determinate strutture della L2).

Come nel paragrafo precedente, concludiamo con una *griglia da completare* per aiutare il docente in formazione iniziale ad una *riflessione personale e continua* sulle tecniche didattiche per l'*acquisizione del lessico e della grammatica della L2*, in cui sia possibile riportare anche le attività (solo orali, solo scritte o orali e scritte) previste nel loro svolgimento (Tab. 4). In questo caso abbiamo individuato tre dimensioni fondamentali che possono essere associate alle tecniche didattiche progettate e realizzate dal docente in classe a questo scopo:

- dimensione *euristica*: tecniche per la scoperta individuale delle regole;
- dimensione *mnestica*: tecniche per il fissaggio delle regole e delle forme foniche o grafiche;
- dimensione *cognitiva*: tecniche per la riflessione guidata sul funzionamento della L2.

Tab. 4. Tecniche didattiche per l'acquisizione del lessico e della grammatica della L2.

	orale	scritto	orale/scritto
<b>La scoperta</b>		Regolarità nella formazione delle parole	
		Eccezioni nella formazione delle parole	
		Riconoscimento delle devianze	
<b>Il fissaggio</b>	Ripetizione di parole, frasi, battute orali	Trascrizione di parole, frasi, testi scritti	Letture ad alta voce di parole, frasi, battute, testi scritti
	Trasformazione orale di parole, frasi, testi scritti (modello, stimolo, risposta)	Trasformazione scritta di parole, frasi, testi scritti (modello, stimolo, risposta)	Trasformazione orale di parole, frasi, testi scritti (modello, stimolo, risposta)
		Cruciverba grammaticale	
<b>La riflessione</b>	Analisi delle curve intonative rese graficamente al computer	Griglia con elementi strutturali ricorrenti	
		Uso di colori abbinati a elementi morfosintattici	

### 3.5. LE TECNICHE PER LE FASI DELL'UNITÀ DI LAVORO IN L2

La scelta della tecnica didattica da utilizzare nella classe di L2 dipende, come abbiamo visto, dall'abilità linguistico-comunicativa da sviluppare, dagli aspetti lessicali e grammaticali della L2 su cui focalizzare il proprio intervento didattico, ma anche dal momento in cui il docente intende proporre le attività durante la lezione. Riprendiamo, a questo proposito, l'elenco di tecniche che **Balboni** propone in relazione alle fasi dell'*unità didattica* (1991: 109-124):

- **motivazione**: elicitazione, esplorazione delle parole-chiave, esplorazione del paratesto;
- **globalità**: guida al primo incontro con il testo e alla sua comprensione globale mediante domande a scelta multipla, griglie, transcodificazioni, ascolto / ripetizione, ascolto / lettura silenziosa, ascolto / lettura / ripetizione ad alta voce;
- **analisi**: procedura *cloze*, attività di incastro, dettato;
- **sintesi**: *role-play*, reimpiego guidato e creativo delle strutture, esercizi strutturali, tecniche di **passaggio**, dialoghi aperti, riassunti, passaggio da un genere comunicativo a un altro, produzione di testi, giochi;
- **riflessione**: griglie e tabelle;
- **controllo**: domande a scelta multipla, transcodificazione, incastri, *cloze*, griglie da completare;
- **rinforzo (di singoli aspetti carenti)**: ripetizione, drammatizzazione, esercizi strutturali;
- **recupero (di carenze generalizzate)**: domande inferenziali, *cloze*, incastri, dialoghi aperti, riassunti, produzione, passaggio da un genere comunicativo a un altro.

Recentemente il modello operativo dell'unità didattica è stato rielaborato e integrato nel modello dell'*unità di lavoro* (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009), che meglio si adatta a una didattica della L2 centrata sul testo (come suggerisce il *QCER*), tenendo conto anche dei nuovi contesti didattici in cui il docente può essere costretto ad articolare il suo intervento:

- l'**incontro lezione** (dai 45 minuti alle 3-4 ore);
- l'**unità didattica** propriamente detta (che si sviluppa in due-tre incontri con la classe più il lavoro a casa, per un totale di 6-8 ore);
- il **modulo** (composto da più unità didattiche, con lo stesso gruppo-classe);
- la **didattica a distanza** (che non permette un'articolazione sequenziale delle attività come quella tipica dell'unità didattica).

L'unità di lavoro va intesa come iperonimo che garantisce una maggiore flessibilità e adattabilità a contesti didattici diversi, articolandosi in tre momenti fondamentali: l'introduzione, lo svolgimento e la conclusione. In questo micropercorso di apprendimento guidato della L2 si possono trovare in maniera meno rigida le fasi sopra descritte:

- **introduzione** (motivazione, contestualizzazione);
- **svolgimento** (globalità – analisi – sintesi);
- **conclusione** (controllo e eventuale rinforzo o recupero).

Come nei paragrafi precedenti, riportiamo di seguito una *griglia da completare* per aiutare il docente in formazione iniziale ad una *riflessione personale e continua* sulle tecniche didattiche più adeguate alle *varie fasi in cui si articola l'unità di lavoro* in una classe di L2, in cui sia possibile riportare anche le attività (solo orali, solo scritte o orali e scritte) previste nel loro svolgimento (Tab. 5).



Tab. 5. Tecniche didattiche e fasi dell'unità di lavoro.

	orale	scritto	orale/scritto
<b>Introduzione (motivazione, contestualizzazione)</b>	<i>Brain-storming</i>	Costellazioni (o <i>clusters</i> o <i>spidergrams</i> )	<i>Brain-storming</i> e costellazioni
	Elicitazione e esplorazione delle parole-chiave		Elicitazione ed esplorazione delle parole-chiave
	Esplorazione del paratesto		Esplorazione del paratesto
<b>Svolgimento (incontro globale con il testo, analisi, sintesi/ fissaggio, sintesi/ reimpiego creativo, riflessione)</b>		Guida alla comprensione globale di un testo scritto mediante domande scritte chiuse, griglia, transcodificazione	Guida alla comprensione globale di un testo orale o audiovisivo mediante domande scritte chiuse, griglia, transcodificazione
		Analisi del testo scritto mediante cloze	
		Analisi del testo scritto mediante tecniche di incastro, abbinamento	
		Fissaggio mediante attività scritte relative al testo (trascrizione, riassunto, parafrasi)	Fissaggio mediante drammatizzazione del dialogo
	Reimpiego creativo mediante attività orali di role-play, project-work ecc.	Reimpiego creativo mediante attività di produzione scritta a partire dal testo (trasformazione di registro o di genere, finali alternativi ecc.)	
	Riflessione orale sugli aspetti linguistici o culturali incontrati nel testo	Riflessione individuale scritta mediante tecniche euristiche	Riflessione (mediante griglie, tabelle o costellazioni) sugli aspetti linguistici o culturali incontrati nel testo
<b>Conclusione</b>		Domande scritte a scelta multipla (per la comprensione di un testo scritto)	Domande scritte a scelta multipla (per la comprensione di un testo orale)
	Transcodificazione	<i>Cloze</i>	
		Incastro	Incastro di battute scritte (sulla base di un testo orale)
		Produzione di un testo scritto su traccia	Monologo su traccia scritta
			Dettato

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BRONFENBRENER U.M., *Approach, method, technique*, in "English Language Teaching", 17 (1963), pp. 63-67
- BRONFENBRENER P.E., *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991
- BRONFENBRENER P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET, 1998
- BRONFENBRENER P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002
- BRONFENBRENER P.E., *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET, 2008
- BRUNNEN K.R., CHRIST H., KRUMM H.J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel, Francke, 2003
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>
- DANESI M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988
- DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000
- DE ORSI P., *Esperienze nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda: comprensione scritta come stimolo per l'interazione linguistica*, in *Lingua letteraria e lingua dei media nell'italiano contemporaneo*, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 180-197
- EMMER J., *The Practice of English Language Teaching*, London-New York, Longman, 1991
- EMMER J., WEIL M., CALHOUN E., *Models of Teaching*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 2000
- EMMER J., FREEMAN D., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2000
- EMMER J., HILL J., *Practical Techniques for Language Teaching*, Hove, Language Teaching Publications, 1992
- EMMER J., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989
- EMMER J., HADLEY A., *Teaching Language in Context*, Boston (MA), Heinle & Heinle, 1993
- EMMER J., *Metodi in glottodidattica*, in DE MARCO A. (2000), pp. 175-207
- EMMER J., RODGERS T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986
- EMMER J., BORNETO C. (cur.), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998
- EMMER J., ZANOLA M.T., *Tecniche didattiche e glottotecnologie*, in DE MARCO A. (2000), pp.141-153



## 4. La "questione abilità"

Maria Catricalà e Annarita Guidi<sup>1</sup>

### 4.1. UNA PREMESSA

Quali sono le esercitazioni più adatte a sviluppare una specifica abilità linguistica? Come si può aiutare l'apprendente ad ascoltare e a parlare in maniera più efficace e quanto può essere proficuo far svolgere mirate attività di lettura o scritte? Questi interrogativi accompagnano da sempre la riflessione sulle lingue e sulla didattica delle lingue.

Basta soffermarsi anche rapidamente su ciò che si è scritto a riguardo fin dall'antichità per capire che il ruolo centrale delle cosiddette abilità è stato sempre riconosciuto come fondante e fondamentale nella disciplina e che ogni singola attività ha assunto, in varie fasi e secondo differenti filosofie, un diverso spazio e una propria specifica rilevanza per la «costruzione» di ogni tipo di «itinerario» di programmazione didattica (Lavinio 2002: 117). Così se alcuni, come Quintiliano nella sua *Institutio oratoria* (90 d.C. circa), sono arrivati a teorizzare che il possesso della *recte loquendi et scribendi ratio* non può essere raggiunto se non attraverso un affinato studio dell'*actio*, altri, seguendo l'esempio di Magno Ausonio e del suo *Liber prorepticus* (340 d.C. circa), hanno considerato primario dedicarsi intensamente solo alla lettura; e altri ancora hanno ribadito, come Erasmo da Rotterdam nel *De ratione studii* (1512, par. 6), che per impossessarsi di una lingua sono necessari la pratica e il contatto con coloro che la usano. Dal XVII secolo in avanti, è stato poi anche scritto e riscritto da molti che – come sostiene Claude Lancelot nel suo *Nouvelle méthode pour apprendre le grèque* (1645) – ad essere fondamentale negli studi linguistici è la conoscenza della grammatica e la familiarità con la frase; ma è stata ribadita altrettanto perentoriamente anche la tesi opposta di John Locke, che nel suo *Some Thoughts Concerning Education* (1639) dimostrava «quanto sia importante non dare noia al fanciullo con la grammatica e sia ben più opportuno parlargli direttamente e fargli leggere ripetutamente un libro facile e piacevole»<sup>2</sup>. Con l'avvio dell'era industriale e il processo di alfabetizzazione del mondo occidentale, d'altra parte, riguardo a questi temi hanno trovato un riscontro sempre maggiore le neonate metodologie pedagogiche: ad es. quelle di Heinrich Pestalozzi e del suo *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801), in cui si specificava che si deve partire dall'insegnamento dei nomi, cui deve seguire l'insegnamento basato sulla capacità di produrre suoni attraverso la nomenclatura relativa alle qualità di un oggetto e alle azioni<sup>3</sup>. A fine secolo (1880), il grammatico italiano Paolo Nigra arrivò persino a prescrivere qualche pionieristico

1 I Parr. 1, 2, 4, 5 e 6 sono stati scritti da Maria Catricalà. Il Par. 3 è stato scritto da Annarita Guidi.

2 Nella *Readability Research*, le cui origini si collocano all'inizio del '900, è centrale la correlazione tra leggibilità del testo e grado di istruzione; ad es., si ritiene che la comprensione venga facilitata dall'uso di testi associati a un *grade level* inferiore a quello del lettore, quando il livello di interesse è basso. Per il ruolo del testo come «fonte di problemi» per l'apprendente (le caratteristiche linguistico-comunicative devono cioè essere superiori a quelle del livello di apprendimento) cfr. VEDOVELLI (2002: 138-139).

3 La distinzione tra sistemi cognitivi *rule-based* e *similarity-based* spiegherebbe oggi i diversi processi di elaborazione di aggettivi e nomi: cfr. i dati sperimentali sull'acquisizione di queste classi di parole nei bambini in SASSOON (2010).



esercizio mnemonico di collegamento comando verbale/attività motoria (come brevettato da Asher nel più recente *Total Physical Response*)<sup>4</sup>.

Come si evince da questo breve *excursus*, il tema delle abilità implica anche la necessità di domandarsi per quale portale far breccia nella mente dell'apprendente e quale chiave di volta sensoriale e logica sia più opportuno impiegare per ottenere dei buoni risultati rispetto al ciclo bisogno-mete-obiettivi (in cui l'osservazione del comportamento degli apprendenti è preliminare alla progettazione dei curricoli: Giacalone Ramat 2002: 14) e alla strutturazione di un sillabo, in considerazione di fattori sia esterni (es. le condizioni di partenza degli studenti) sia interni (es. la teoria linguistica di riferimento: Lavinio 2002: 121). Anche in relazione a questo interrogativo, come è noto, non tutti sono stati e sono d'accordo. Ritengono, infatti, alcuni che il «sapere linguistico» (inteso come comprensione e compartecipazione: De Mauro 2008: VIII) debba includere e porre al centro il saper ascoltare e parlare, così come avviene nei sillabi processuali basati su attività e compiti; altri considerano più importante il saper leggere e scrivere; per altri, infine, la maggiore attenzione va riposta nelle ulteriori competenze (definite ad es. in termini di obiettivi cognitivi, come il sapere metalinguistico), misurabili secondo le più disparate gradazioni, da quelle generiche fino alle scale dei livelli e alla traduzione quantitativa dei dati qualitativi.

Controversa da sempre, la tematica delle abilità si può dunque ascrivere a pieno titolo fra le tante *vexatae quaestiones* della tradizione linguistico-pedagogica e dell'attuale dibattito glottodidattico. Infatti, anche se oggi molti nodi sono stati sciolti e la metodologia scientifica messa a punto nell'ambito della linguistica acquisizionale (Chini 2002; Giacalone Ramat 2003) ha permesso di chiarire gli aspetti peculiari di ciascuna abilità, rimane vario il peso specifico che i differenti approcci assegnano ad ognuna di esse. Le distinzioni sono così nette che si potrebbero classificare i metodi trasversalmente, secondo una tipologia che non dia conto solo delle abilità selezionate, ma anche della priorità che alcune acquisiscono all'interno di un certo tipo di sillabo procedurale. Se infatti l'ascolto/parlato e la lettura/parlato, rispettivamente nel *Community Language Learning* e nel *Silent Way*, sono abilità fondanti ed esclusive, nel *Total Physical Response* l'ascolto e il movimento occupano lo stesso ruolo; in altri approcci vengono esercitate tutte e quattro le abilità, ma secondo un diverso ordine (ad esempio il *Natural Approach*<sup>5</sup> postula uno stadio di riproduzione, in cui si svilupperebbero le abilità ricettive di ascolto e comprensione, e un successivo stadio di produzione iniziale) e con una rilevanza non sempre uguale (ad es. il *Communicative Language Teaching* assegna priorità all'ascolto e favorisce soprattutto attività di lettura di testi non letterari, vicini al registro informale). Agli antipodi in questo senso si collocano, da un lato, la centralità della socializzazione e del parlato in metodi come il *Project Work* o l'*Interazione Strategica*, e dall'altro la priorità del circuito lettura/scrittura<sup>6</sup> dell'*Approccio Lessicale* o del metodo grammatico-traduttivo del *Progetto EuRom*<sup>4</sup> 7.

Ma vediamo più da vicino come e quando possa essere utile impiegare la forza euristica dell'idea di abilità e quali siano i punti che, seppur critici, devono essere chiari – al di là d'ogni questione metodologica – a chiunque si occupi di didattica della lingua italiana.

4 Si vedano alcuni esempi in KELLY (1969), CATRICALÀ (1994).

5 Secondo i fautori di questo approccio, sia l'idea di fondo che prevede per l'apprendente una L2 le stesse tappe percorse nell'apprendimento della L1 (inclusa la fase del silenzio), sia un'altra serie di considerazioni specifiche (come quella sull'input comprensibile e sul rapporto ansia e apprendimento/acquisizione) dovrebbero condurre a una sola conseguenza: chi non rinuncia a stimolare la produzione da parte degli studenti e non si limita a fornire solo *input* rischierebbe addirittura di ottenere pessimi risultati nello sviluppo del loro apprendimento. Per le obiezioni a questa tesi di Krashen, cfr. PALLOTTI (1998: 326-332) e PIVA (2002: 200-202).

6 L'abilità di lettura e comprensione è addirittura esclusiva nel cosiddetto *Reading Method* elaborato negli anni Venti, cui si contrapporrà la priorità assoluta del parlato nel metodo meccanicistico audio-orale. A quest'ultimo è connessa proprio la distinzione delle quattro abilità (lettura, scrittura, ascolto e parlato) e di tecniche didattiche e di verifica specifiche per ciascuna di esse. Tale aspetto metodologico viene ripreso dai modelli successivi (PIVA 2002: 185).

7 Per un aggiornamento più completo e per importanti dettagli riguardanti approcci e metodi si rinvia a DIADORI e VICOZZI (in questo volume) e a PIVA (2002). Sui modelli didattici cfr. DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI (2009).



## 4.2. COME SI DEFINISCONO, CONTANO E CLASSIFICANO LE ABILITÀ

Il termine "abilità" (connesso notoriamente al latino *habeo* e al concetto dell'ottenere con facilità) è stato usato a lungo nella didattica linguistica del Novecento per designare le quattro fondamentali capacità di ricezione e di produzione dei messaggi verbali. Il termine risulta, anziché logorato, ancora più ricco di valenze e sfaccettature alla luce della ricerca neurolinguistica e degli sviluppi raggiunti dagli studi sul gene FOXP2 (Dehaene 2009: XIV e oltre). Infatti, ora che il funzionamento della "scatola nera" dei sistemi linguistici e del loro apprendimento comincia ad essere finalmente osservabile, si sono potuti enucleare (più chiaramente di quanto non fosse avvenuto prima) i tratti distintivi dell'ascolto e della lettura, del parlare e dello scrivere. La distinzione tra le abilità permane anche all'interno del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (QCER 2001) e, se da un lato sembra qui apparire più sfumata, dall'altro vi compare definita entro una cornice più pragmatica. Infatti, il concetto originariamente "quadripartito" di abilità è stato riconfigurato nella più vasta area della competenza linguistico-comunicativa, del «saper fare» e delle «attività linguistiche», così come nel seguente schema (ivi: 26).

<b>Comprensione</b>	Ascolto
	Lettura
<b>Parlato</b>	Interazione
	Produzione orale
<b>Scritto</b>	Produzione scritta

Dalla prospettiva didattica e linguistica è emersa la necessità di introdurre ulteriori distinzioni tra le molte forme di attività connesse alle quattro aree tradizionali e sono state elaborate, quindi, altre tipologie<sup>8</sup>. Le attività di interazione e mediazione, in particolare, rappresentano i punti più avanzati nell'apprendimento di comprensione e produzione: «*Learning to interact involves more than learning to receive and produce utterances*» (ivi: 14). È noto infatti che il saper interagire è un sapere complesso, in grado di evidenziare l'effettiva integrazione<sup>9</sup> delle diverse abilità, in quanto attività di scambio comunicativo cui partecipano almeno due individui; lo stesso può dirsi dell'attività di mediazione, che comporta una rielaborazione o riformulazione di un testo, mirata a rendere possibile la comunicazione tra persone che non interagiscono direttamente (es. interpretariato, traduzione, sintesi). Così, insieme alle abilità tradizionalmente intese, sono state disposte più chiaramente le abilità integrate in cui le prime vengono a coniugarsi tra loro e a completarsi con altri

<sup>8</sup> Come nota DIADORI (2002: 100-104), possono essere tracciate distinzioni anche tenendo conto, ad esempio, del canale e differenziando così abilità orali, scritte e scritte-orali (rispettivamente, parlare al telefono o ascoltare la radio, scrivere una lettera o leggere un racconto, seguire un programma televisivo sottotitolato o conversare in chat).

<sup>9</sup> Sulla parzialità dell'impostazione del QCER rispetto alla classificazione della attività cfr. VEDOVELLI (2002: 44-46). L'autore nota che nel documento europeo la ricezione è intesa solo come «ciò che avviene quando il destinatario/ricevente del messaggio è il punto conclusivo del processo: lettura silenziosa, passiva fruizione dei media [...] ecc.», così come le attività di produzione risultano essere «solo di tipo monodirezionale». Questa visione non tiene conto dei risultati della ricerca linguistica e mostra possibili implicazioni applicative fuorvianti.



aperti sia formali, sia esperenziali<sup>10</sup>. Ciò ha consentito di evidenziare che, per esempio, all'interno del parlato si possono trovare anche il saper gesticolare o gestire un dialogo e una comunicazione di gruppo o pubblica, e trasversalmente all'ascolto, alla scrittura e alla lettura si collocano vari tipi di articolazione dei testi, dalle sintesi alle espansioni, alle parafrasi, alla traduzione, alla capacità di prendere appunti o di trascrivere un dettato; per non parlare dell'ulteriore spazio che l'integrazione di abilità ha trovato col trasmesso e nella capacità di utilizzare i media per veicolare informazioni attraverso messaggi sincretici.

Una ulteriore differenziazione viene poi da una vasta letteratura di lingua anglosassone, tipicamente dualistica, che all'interno dell'idea di abilità distingue tra *ability* (quella che il QCER definisce oggi *language activity*) intesa come competenza, conoscenza procedurale (*know how*), e *skill*, intesa come applicazione della competenza, esecuzione concreta e sequenziale di ciò che si è strategicamente delineato in fase progettuale e sul piano ideativo. Ad esempio, rispetto alla produzione orale e scritta, l'apprendente deve possedere *skill* cognitive (pianificazione del testo), linguistiche (formulazione), fonetiche (articolazione) o manuali (scrittura a mano o al computer); rispetto all'ascolto e alla lettura, sono necessarie *skill* uditive o visive (percezione e discriminazione degli stimoli, es. segmentazione della catena fonica in una stringa di elementi dotata di significato), fonetiche o ortografiche (accesso lessicale), semantiche (comprensione), cognitive (interpretazione)<sup>11</sup>. Si bracciano invece tutte le aree di attività le cosiddette *study skill* (es. comprendere gli scopi di un compito assegnato, cooperare efficacemente all'interno di gruppi, essere consapevoli dei propri bisogni, limiti e risorse di apprendente: QCER 2001: 107-108).

Per quanto questo genere di classificazioni sia utile dal punto di vista euristico e per la possibilità di programmare interventi didattici mirati, non si può ovviamente credere che nella realtà ogni singola capacità sia gestibile a compartimenti stagni, oggi che si è superata persino la jakobsoniana visione dell'alternativo passaggio di ricezione/trasmmissione e che la dicotomia emittente/ricevente è stata sostituita con vari tipi di rappresentazioni circolari e spiraliformi<sup>12</sup>. Anche nel passare a descrivere più da vicino le peculiarità di ciascuna delle quattro abilità primarie questa tendenza non va dimenticata e deve, anzi, essere valorizzata nell'analisi delle tante sfaccettature di ognuna. Così, quando si parla di *ascolto*, non si può trascurare che la ricca sinonimia presente nella lingua italiana, come in molte altre (per es.: fr. *écouter/entendre/sentir*; sp. *escuchar/sentir/entender*; ingl.

<sup>10</sup> La competenza linguistico-comunicativa, che permette di agire attraverso strumenti linguistici (QCER 2001: 9), può essere descritta attraverso tre aree generali: conoscenza dichiarativa (sapere: conoscenza del mondo, *know that*), competenza procedurale (saper essere: stili cognitivi, valori, atteggiamenti), saper apprendere (cfr. i concetti di *study skill* e *heuristic skill*: QCER 2001: 107-108). È evidente che tali competenze possono essere raggiunte attraverso un processo di apprendimento spontaneo, sia guidato; questo vale anche per la distinzione tra competenza linguistica (organizzata secondo i livelli di analisi lessicale, grammaticale, semantico, fonetico, ortografico), sociolinguistica (es. uso di registri, marcatori, formule di cortesia e popolari quali proverbi e modi di dire) e pragmatica, identificabile nella competenza discorsiva (es. principio di cooperazione, distinzione dato/nuovo) e funzionale (dalle micro-funzioni degli enunciati – es. chiedere, rispondere, esprimere atteggiamenti – alle macro-funzioni dei tipi testuali, es. argomentare, descrivere, narrare: QCER 2001: 108-130). Ad esempio la competenza grammaticale, cioè le conoscenze relative ad elementi (es. morfemi e parole), categorie (es. numero e genere), strutture (es. clausole e proposizioni), processi (es. affissazione, nominalizzazione), relazioni (es. accordo), può essere sviluppata sia in maniera induttiva (esponendo gli apprendenti a testi), sia attraverso l'uso di paradigmi, esercizi formali, metalinguaggio. Sul continuum apprendimento spontaneo (in cui l'elaborazione linguistica avviene mediante analisi induttiva dell'input) / apprendimento formale (in cui si attuano soprattutto processi deduttivi) / apprendimento misto (in cui l'input facilita lo sviluppo di aspetti, come la lettura e la scrittura, che possono risultare trascurati nell'apprendimento spontaneo) cfr. BETTONI (2001) e DE MARCO e WETTER (2002: 37-41).

<sup>11</sup> Nella letteratura psicolinguistica sulla lettura tali *skill* corrispondono, rispettivamente, agli stadi della pre-categorizzazione (vedere), della categorizzazione (leggere) e della post-categorizzazione (comprendere). Com'è noto, alcune delle *skill* considerate (es. abilità fonetica di identificare e memorizzare suoni nuovi) rappresentano fattori cognitivi individuali che possono incidere sul percorso di acquisizione (CHINI 2005: 63). Per una disamina dei processi coinvolti nell'elaborazione del linguaggio cfr. LAUDANNA e VOGHERA (2006).

<sup>12</sup> È stato DANCE (1967) a elaborare un modello della comunicazione a spirale; sull'opportunità di utilizzare una rappresentazione analoga per i percorsi di sviluppo delle abilità cfr. LAVINIO (2002: 119).



to listen/to hear; ted. *hören/gehor/fühlen*; esperanto *auskulti/audi/senti*), rifletta una vasta gamma di modalità diverse del puro *sentire* o *udire*; senza considerare che l'ascolto può essere variamente definito sull'asse conscio/inconscio (Barthes 1978), in base al grado di partecipazione (ascolto "egocentrico", "empatico", "simpatico"), al tipo di motivazione (ascolto "tecnico-informativo" o "critico-valutativo") o di modalità pragmatica (ascolto "attento", "autentico" e "inferenziale"). Ugualmente, "leggere" può avere tanti significati: *in primis* quello etimologico, di "raccolgere" e "scegliere", poi quello storico di pratica sociale, quello privato di esperienza individuale e gestuale e persino quello politico di trasgressione. La lettura può essere vista come movimento oculare, come costruzione e verifica di aspettative e ipotesi, come tappa fondamentale nel processo di apprendimento e di astrazione simbolica. Si può poi parlare della lettura di immagini, di un'opera d'arte, di un film, di un contatore, della mano e di una situazione. In considerazione del concetto di *lector in fabula* si potrebbe arrivare addirittura a sostenere che le letture possibili siano infinite, ma in termini più comuni e scientifici è invece possibile individuare un certo numero di tipi, ad es. "orientativa" vs. "analitica" vs. "riassuntiva"; "attenta" vs. "non attenta"<sup>13</sup>; "referenziale" vs. "inferenziale" (Ellero, Malfermoni 1994). E si possono individuare stili e tecniche ben precisate: dallo *scanning* al *search reading-skimming* (o "lettura riassuntiva" e "lettura-studio"), dal *receptive reading* al *responsive reading* (dette anche, rispettivamente, "selettiva" e "mirata", "globale" o "cursoria", "analitica" e "critico-valutativa": cfr. Catricalà 2000). Nella produzione orale le possibilità di modificare il cosiddetto "parlato agito" non sono meno numerose, potendo includere l'argomentare e il dissertare, il chiacchierare e il ciarlare, il conversare e il dialogare, il discorrere e il discutere, il gridare e il mormorare, lo scambiare due parole e il far quattro chiacchiere. Se pensiamo, poi, anche solo a quanto diverse siano state le tecniche impiegate per dipanare nei secoli chilometri e chilometri di fili del discorso scritto oppure a quale grande varietà di spazi e luoghi sempre nuovi e sempre più estesi abbiano occupato trame e ordini testuali e cotestuali fino all'abbrivio nei mari della ipertestualità, riaffiorano subito alla memoria tipiche immagini di *stylus*, pennini e calamai, piccole-grandi invenzioni, come quella del famoso Monsieur Biros, odori di gomme, lapis, inchiostro e il ricordo dei luoghi della scrittura in cui, tra banco, quaderno e giornalino di classe, è avvenuta la nostra personale conquista del segno scritto, dallo scarabocchio alle aste, al grafema e alla calligrafia. Oggetti e sensazioni possono moltiplicarsi e accavallarsi nell'autodiacronia personale di ciascuno come nella storia collettiva, al punto che non ci si stupisce neppure di poter dire che qualcosa sia stato scritto col sangue o in cielo, a caratteri d'oro o nel nostro destino, o che esistano corsi di scrittura d'ogni tipo e per ogni genere di destinatario, da quella "zen" a quella "tecnico-razionale", da quella "informativa" a quella "creativa". Anche in termini glottodidattici ciascuna abilità può essere definita, inoltre, vs. le altre ed è proficuo far notare che sono assenti nello scritto molte delle caratteristiche del parlare faccia a faccia, quali: lo spessore sonoro, ritmico e intonativo; la non correggibilità; l'integrazione dei fattori paralinguistici; la visibilità del destinatario; la deitticità; la mancanza di pianificazione; i vincoli di velocità imposti dall'emittente; la possibilità di inviare segnali di feed-back immediati.

Ma al di là di queste ed altre eventuali distinzioni utili anche nel cosiddetto processo matematico (Titone 1994), va considerato che base comune alle varie forme e modalità di ricezione/produzione di messaggi verbali è, ovviamente secondo il punto di vista glottodidattico, il sapere linguistico, un sapere trasversale all'interno del quale ogni abilità viene considerata come processo di ricerca, comprensione, interpretazione/costruzione del significato del testo. Ovviamente ciò non ci con-

<sup>13</sup> Quello dell'attenzione, da sempre ritenuto un tema di grande rilevanza per la didattica, è stato studiato solo di recente in maniera scientifica ed è così emerso quanto i suoi meccanismi siano strettamente connessi a quelli dei processi percettivi e, quindi, anche alle abilità: si pensi anche solo al noto effetto Stroop, per cui la mente non riesce (o impiega più tempo) a leggere una parola indicante un colore se l'inchiostro adottato è diverso, oppure a quanto siano rilevanti per la memoria modelli per nodi con cui ci rappresentiamo mentalmente i codici semantici (BAGNARA 1984).



di fare chiarezza *tout court*, ma è legittimo considerare che tale sapere, corrispondente in parte a quella che è stata chiamata *expectancy grammar* (cioè capacità di prevedere globalmente *where, when, who, why*, può essere verbalizzato in un determinato contesto e secondo una struttura testuale (Oller 1979) e strettamente legato anche al concetto di *thinking for speaking* (Slobin 2003)<sup>14</sup> e di *emergent grammar* (che evidenzia la dimensione sociale, discorsiva ed esperienziale delle strutture linguistiche e della grammatica come prodotto della comprensione e della comunicazione e sottolinea come i significati risultino dinamicamente dal processo di continua negoziazione tra gli interlocutori: Hopper 1998) sia segmentabile secondo i livelli d'analisi dei sistemi linguistici in capacità di a) percezione a livello fonologico e grafematico (es. delle coppie minime distintive, dell'accento, dell'intonazione, delle pause e della punteggiatura); b) decodifica delle informazioni veicolate attraverso strategie morfosintattiche (es. i marcatori di tempo o genere numero oppure l'ordine delle parole negli enunciati); c) conoscenze semantico-lessicali (es. meccanismi di formazione delle parole o di pertinentizzazione fra costellazioni di sinonimi, iperonimi e iponimi, di composti e di famiglie di parole); d) capacità di costruzione/decostruzione dei testi secondo i requisiti fondamentali di coesione, coerenza, unitarietà e completezza e la gestione delle forme e dei legamenti anaforici o cataforici che ne garantiscono il funzionamento (dalla coesione semantica, per esempio, a quella di successione temporale); e) conoscenze di regole pragmatiche e di contestualizzazione dei messaggi in situazioni diverse e interculturalmente marcate.

### 4.3. UNA RIFLESSIONE SULLA LETTURA

Saper leggere non significa soltanto decodificare i grafemi e convertirli in suoni, ma corrisponde notoriamente a comprendere e a fare associazioni e integrazioni tra ciò che è scritto sulla pagina e le conoscenze già in nostro possesso. È stato per questo affermato in maniera illuminante da Smith (1973) che leggere significa produrre ulteriori testi, concetto illustrato dalla tradizionale metafora del «trade off», per cui maggiore è l'informazione non visiva («behind the eyeball») in possesso del lettore, minore sarà l'entità dell'informazione visiva necessaria per la lettura e la comprensione. Alla luce dei risultati più recenti della ricerca, gli elementi che appaiono oggi fondamentali anche rispetto alla didattica delle lingue fanno riferimento innanzitutto al modello teorico e operativo di testo. Come abbiamo visto nel Par. 4.2, non solo è necessario considerare quanto il significato di «lettura» sia oggi cambiato (Simone 1990), dunque quanto sia indispensabile, dal punto di vista metodologico, adottare un modello di testo che superi le dicotomie più classiche come *verbale* vs. *scritto*, *scritto* vs. *parlato*, *autentico* vs. *non autentico*<sup>15</sup>. È importante anche considerare quali siano i possibili aggiornamenti dei parametri con cui si selezionano oggi i testi da utilizzare nei contesti di insegnamento/apprendimento e con cui si costruiscono le scale di complessità testuale.

Se l'abilità di lettura è una questione sia di processo (meccanismi cognitivi), sia di prodotto (il testo come concetto centrale nel QCER: v. Par. 4.5), le connesse problematiche riguardano, in ogni caso, la leggibilità dei testi. È noto che in inglese è possibile distinguere tra *legibility* e *readability* e che mentre il primo concetto ha un significato più fisico, meccanicistico, l'altro ne ha uno più intellettuale, correlato alla comprensione. Considerare tale distinzione significa non trascurare le caratteristiche tipografiche dei testi, né quelle di utilizzo di forme più o meno basiche del lessico, d'impiego di una sintassi più o meno articolata e involuta (grado di subordinazione e

<sup>14</sup> Secondo lo studioso, è difficile affermare che gli enunciati siano un riflesso della realtà (oggettiva o percepita), in quanto ciascuna lingua fornisce ai parlanti un set limitato di opzioni per la codifica delle caratteristiche di oggetti ed eventi. Il concetto di *thinking for speaking* corrisponde alla selezione di quei tratti che, al contempo, consentono di costruire una contestualizzazione di un evento e sono codificabili nella lingua. Si vedano ad esempio i diversi tipi di «significato relazionale» (es. locativi spaziali) e i risultati cross-linguistici sulla loro codifica nei bambini (SLOBIN 2006).

<sup>15</sup> Cfr. su quest'ultimo punto la discussione in VEDOVELLI (2002: 73-112) e il relativo concetto di «non-testo».



incassamento, lunghezza delle proposizioni, uso di elementi anaforici non ancorati chiaramente ai propri referenti o antecedenti: *QCER* 2001: 164-166)<sup>16</sup>, ecc. Saper leggere è allora anche saper decodificare il linguaggio retorico (si vedano ad es. le ipotesi e i dati sperimentali sulla lettura e la comprensione del linguaggio metaforico e idiomatico in Cacciari 1991; Levorato *et al.* 2004; Catricalà 2009), sebbene la valutazione dei parametri correlati a questo aspetto di natura cognitiva non sia condivisa da tutti. Tale problematica ha, comunque, consentito di superare la visione tradizionale della leggibilità così come impostata nei *Readability Studies* (cfr. ad es. le note formule di Flesch 1948 e Lucisano e Piemontese 1988), che dava conto quasi esclusivamente di una serie di fattori quantitativi e strutturali, come la lunghezza delle parole e delle frasi. Sempre più spesso, oggi, la leggibilità viene ad essere correlata a parametri qualitativi e cognitivi, meno standardizzabili ma capaci di cogliere aspetti cruciali dell'interazione tra le caratteristiche individuali e quelle del testo. Tra questi parametri si trovano, sul versante del lettore/apprendente: la memoria (Palladino 2005); la familiarità con i generi e le specie testuali (es. comico e *trickster tale* vs. *cartoon* vs. *gag*)<sup>17</sup> che possono essere presenti nella cultura della L2 ma non in quella della L1; la capacità di inferire i significati impliciti, le presupposizioni e le implicature. Sul versante del testo, tali parametri includono: il grado di retoricità e idiomaticità<sup>18</sup>; la sua correlazione con la concretezza/astrattezza e la frequenza di determinate costruzioni e con i giudizi metalinguistici (ad es. di familiarità) del lettore/apprendente<sup>19</sup>.

Alla luce del paradigma cognitivo, insomma, non solo il concetto di leggibilità si rivela come ancora attuale e diversamente attualizzabile, mentre il *QCER* rimette al centro il concetto di meta-cognizione (componente fondamentale, insieme alla decodifica e alla comprensione, della lettura: Garner 1987) con le sue nuove implicazioni metodologiche. È altresì auspicabile e possibile continuare a cercare i legami tra i percorsi acquisizionali<sup>20</sup> e le azioni didattiche di selezione e uso del testo (e dei testi)<sup>21</sup>, inteso come concetto e struttura fondante dell'apprendimento linguistico e «terreno in gran parte ancora inesplorato dell'italiano» (Giacalone Ramat 2003: 15).

16 Rispetto alle linee operative fornite dalle formule di leggibilità (per una rassegna cfr. CATRICALÀ e GUIDI in preparazione), il *CEFR* specifica che non sempre la semplificazione sintattica corrisponde a una facilitazione per il lettore: è il caso in cui tale processo comporta l'eliminazione di ridondanze e indizi importanti per l'elaborazione della rete di significati sottesa al testo.

17 Se la comprensione è mediata dall'applicazione delle categorie implicate dall'appartenenza del testo alla sua classe tipologica fondamentale e dalla correlata costruzione di un sistema di aspettative e ipotesi, è lecito affermare che micro- e macrofunzioni dei testi si strutturano in frame e «meta-frame» (SIMONE 2000). Tali set di conoscenze possono spiegare, ad esempio, le differenze tra lettori di diversi *language proficiency levels* (GARNER 1987).

18 Questo fattore è al centro della ricerca condotta dall'unità di Roma Tre, coordinata da Maria Catricalà, per il progetto PRIN «Lingua, lettura e parametri di accesso», mirato a definire nuovi parametri di leggibilità dell'italiano e dell'italiano L2 alla luce dei cambiamenti che coinvolgono tanto lo scenario sociolinguistico del Paese, quanto il sistema mediatico e della comunicazione pubblica, come insieme di processi di comunicazione che «lanciano testi in aree di notevole ampiezza della società» (VEDOVELLI 2002: 107) indifferenziate dal punto di vista linguistico e culturale.

19 La familiarità è notoriamente una delle dimensioni della prototipicità (DIRVEN e VERSPOOR 1999: 42-44), la quale rappresenta un fattore che incide sull'acquisizione di L2 (es. le forme lessicali più facilmente trasferite alla L2 sono quelle dal significato e dagli usi più prototipici, non quelle con significati metaforici o marginali: cfr. CHINI 2005).

20 Sulla base dell'idea che «la conoscenza dei processi naturali di sviluppo della L2 sia un requisito preliminare per la comprensione dei meccanismi linguistici e cognitivi all'opera anche nell'apprendimento scolastico o misto» (GIACALONE RAMAT 2003: 14).

21 Si veda LO DUCA (2003) per una proposta di percorso di apprendimento centrato sulla narratività, rispettoso delle modalità e delle fasi naturali dell'acquisizione (es. l'applicazione iniziale di strategie lessicali che rispecchiano il bisogno di esplicitzza e trasparenza) e articolato in livelli propedeutici (es. uno stadio avanzato che prevede l'ampliamento del repertorio dei generi testuali narrativi e del repertorio lessicale e sintattico necessario per l'ancoraggio temporale). Per una disamina delle ricerche sulla testualità nelle varietà di apprendimento dell'italiano e sullo sviluppo delle abilità testuali (es. narrative) in L1 e in L2 cfr. CHINI *et al.* (2003).



#### 4.4. IL RUOLO DELLE ABILITÀ NELLA COSTRUZIONE DI CURRICOLI E SILLABI

Il concetto di consapevolezza, centrale nel *QCER* (2001), ha una chiara implicazione per la didattica delle lingue. Il Quadro Comune, anziché fornire una serie di prescrizioni, dovrebbe fungere da mappa che favorisce l'elaborazione autonoma di scale, descrittori delle competenze e indicatori di livello da parte dei docenti, i quali sarebbero chiamati a porsi come interfaccia tra gli strumenti didattici, le caratteristiche degli apprendenti e i contesti di insegnamento/apprendimento (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009). Sulla base di un approccio orientato all'azione, ciascun docente può utilizzare la struttura di parametri e categorie fornita dal *QCER* per definire, in termini concreti e dettagliati, i bisogni «presenti» e «pragmatici futuri» (Balboni 2002: 91) degli apprendenti: quali saranno i domini<sup>22</sup> e i correlati ruoli e situazioni con cui dovranno confrontarsi una volta completato il loro percorso; quali compiti dovranno svolgere e quali temi e contenuti essere in grado di gestire; quanta e quale conoscenza del mondo e della cultura target è loro necessaria; quali tipi di testo dovranno produrre o comprendere (con i relativi tratti retorici e linguistici); se potranno limitarsi ad ascoltare e leggere o se sarà loro necessario anche parlare e scrivere (*QCER* 2001: 43-44). È questa la prima tappa di un ciclo che prevede la definizione di mete educative a lungo termine (come l'autopromozione), non direttamente verificabili, e mete glottodidattiche, legate alle diverse valenze della lingua (comunicativa, pragmatica, matematica ed espressiva), che devono infine trasformarsi in obiettivi circoscritti, verificabili e speculari ai bisogni comunicativi (Diadori 2002: 99). Sono gli obiettivi a definire, attraverso i contenuti del sillabo (es. vocaboli, testi, atti comunicativi) quali «capacità di esecuzione (*performance*) di abilità, operazioni linguistico-comunicative e competenze» l'apprendente dovrà esibire. Le abilità, intese come attività, vengono allora a svolgere una duplice funzione: da un lato rappresentano gli indicatori per la descrizione dei vari livelli; dall'altro definiscono l'apprendente come attore sociale, capace di condividere una comprensione profonda dei contesti (culturali, pragmatici, mentali<sup>23</sup>) e di utilizzare la lingua e le sue strutture per comunicare, svolgere attività e raggiungere scopi, utilizzando strategie comunicative che corrispondono anzitutto all'applicazione di principi metacognitivi (*QCER* 2001: 57). Questi, trasversali alle attività di produzione, ricezione, interazione e mediazione, sono definibili come *pre-planning* (prefigurare la ricezione e la produzione degli interlocutori, es. considerare la relazione tra lo stile e i destinatari nella produzione scritta), *execution* (es. utilizzare nel parlato parafrasi o espressioni formulari della L2 altamente accessibili, le cosiddette *islands of reliability*: *QCER* 2001: 63), *monitoring* (es. controllare il comportamento non verbale dell'interlocutore durante l'interazione parlata), *repair* (es. avere una lista di *favourite mistakes* e autocorreggerli durante la revisione di un testo prodotto in situazioni non interattive).

Rispetto allo scopo di calibrare le abilità che vanno sviluppate, quelle che io chiamo le *tabelle di marcia* delle attività da svolgere nel processo di apprendimento/insegnamento di una lingua, e cioè sillabi, curricoli, moduli o unità didattiche, dovranno allora rispondere, alla luce del *QCER*,

<sup>22</sup> I domini (*QCER* 2001: 45-49) corrispondono a "sfere d'azione" o "aree di interesse" (personale, pubblica, educativa, professionale) che consentono al docente di selezionare temi e attività, compiti e testi. Tale classificazione è strettamente legata alla motivazione: ad esempio, un apprendente della scuola media superiore potrebbe essere interessato a sviluppare competenze che gli consentano di costruire e curare relazioni e interessi personali, mentre un universitario potrebbe mirare a implementare le sue abilità di argomentazione e di comprensione del discorso scientifico. In un caso, il docente potrà dare spazio ad attività di interazione correlate ai membri della rete sociale primaria (parenti, amici) e ad attività che prevedano la comprensione di articoli, lettere, racconti; nell'altro, l'attività didattica potrà essere orientata all'interazione con docenti e studenti, alla produzione di presentazioni e abstract, alla ricerca di un lavoro (lettura degli annunci, preparazione del curriculum e del colloquio), eccetera.

<sup>23</sup> Il concetto di contesto mentale fa riferimento alle differenze interindividuali dovute a diverse percezioni e interpretazioni del contesto esterno (es. modalità di categorizzazione). Il *QCER* (2001) suggerisce ai docenti di definire il grado di consapevolezza interculturale che gli apprendenti devono raggiungere, cioè la misura in cui saranno chiamati ad adeguarsi al contesto mentale dell'interlocutore negoziando significati, mettendo in atto strategie di riparazione, ecc.



da una parte a criteri di globalità (ad es. sviluppare le capacità metacognitive in tutte le aree di attività), dall'altra a criteri di modularità, bilanciamento e parzialità (Vedovelli 2002: 49). Ovvero, gli obiettivi glottodidattici determineranno profili di competenza «controllati, dove la capacità può essere maggiore in determinate aree rispetto ad altre», ed eventualmente «finalizzati alla cura solo di determinate abilità», in un'ottica di «sillabo tridimensionale» che incrocia abilità e funzioni della lingua (Balboni 2002: 95-98). Attraverso la rappresentazione della competenza linguistica, il *QCER* consente ai docenti – incrociando la dimensione verticale dei livelli e quella orizzontale dei domini – di segmentare in unità progressive i sillabi e i materiali didattici; è interessante notare a questo proposito come il Framework delinea un progressivo distacco da un quadro comunicativo *context-embedded* (Mezzadri 2004: 46). Come si vede nella Scala globale dei livelli comuni di riferimento (*QCER* 2001: 24-25), da un insieme strutturato di attività legate al dominio personale, a sfere di relazioni immediate, a bisogni concreti e a compiti quotidiani (livello A1 e A2) si passa gradualmente all'uso di abilità sempre più *high-grade* (es. sostenere le proprie opinioni in una discussione) e sempre più svincolate dal contesto: dalla produzione e comprensione di testi dapprima familiari, poi più complessi e legati al dominio pubblico (livello B1 e B2) fino alle capacità di strutturazione e rielaborazione di qualsiasi tipo di input linguistico e di testo in domini anche professionali. L'unità didattica deve essere vista, dunque, come «struttura categoriale» (Vedovelli 2002: 135) da proiettare sui rapporti interattivi e comunicativi, la cui natura dipende strettamente dalle forme del contesto di apprendimento; nel modello di unità proposto dall'autore, l'input testuale è il centro dell'attività di insegnamento in quanto strumento di comunicazione (che gli apprendenti possono leggere in silenzio o ad alta voce, o ascoltare) e di interazione (sul quale possono, ad esempio, discutere e confrontarsi) e modello di lingua (a partire dal quale impostare un'attività di produzione orale o scritta). Saranno gli obiettivi connessi ai diversi livelli a determinare se input e output comunicativi dovranno, di volta in volta, essere costituiti da moduli e lettere, da trasmissioni radiofoniche o resoconti di esperienze, da articoli scientifici e relazioni.

Rispetto alle caratteristiche della L2, nel delineare il ruolo delle diverse attività nel sillabo e la relazione tra gli obiettivi glottodidattici e quelli comunicativi dei testi utilizzati, non si può inoltre trascurare il fatto che la lingua *target* sia prevalentemente scritta o parlata. Se si considera, per esempio, il caso estremo del greco classico o del latino, appare evidente che, nonostante esse possano essere insegnate come lingue parlate e vive, per entrare nel mondo culturale, filosofico e immaginario di chi veramente le ha usate per secoli, è necessario attingere al patrimonio dei loro testi scritti. Questo è in parte vero anche per l'italiano, rimasto a lungo più scritto che parlato: solo con l'unificazione politica, la nascita di un esercito, di una scuola statale e la diffusione dei media (De Mauro 1963), infatti, in questi ultimi due secoli la nostra lingua ha cominciato ad essere tessuta da milioni di parlanti e ad essere forgiata, secondo l'utopia del *Convivio* dantesco, come “buon pane nelle sporte piene”. Ne deriva che, nella prassi didattica:

- a. essendo lo scarto tra grafemi e fonemi molto più ridotto per l'italiano che non per altre lingue (come ad es. l'inglese o il francese), le attività mirate alla lettura e alla scrittura possono servire anche da rinforzo e da supporto all'ascolto e alla pronuncia di suoni e sillabe. Nella definizione dei *curricoli* ciò consente, ovviamente, la creazione di circuiti fra testi *pivot* variamente modulati e la gestione di attività differentemente tarate sull'asse diamesico molto più osmotiche, facilmente interfacciabili;
- b. per la conservatività che ha caratterizzato l'italiano, si possono prevedere escursioni diacroniche senza temere di offrire esempi incomprensibili rispetto alla realtà linguistica odierna.

Il risvolto della medaglia di questa situazione è che l'italiano scritto, specie se diacronicamente marcato, possa essere molto diverso nella sintassi, nell'ordine delle parole, nel lessico e negli stilemi



italiano d'uso medio (Sabatini 1985) e contemporaneo (Lorenzetti 2002) e possa, quindi, mettere dei modelli aulici, tecnici e diastraticamente elevati, molto lontani dalla autenticità «bocchina» del nostro parlare comune (Nencioni 1983). D'altra parte, una consapevolezza della funzione diacronica e diafasica è espressamente prevista dal QCER (2001: 26-27) per quanto riguarda, ad esempio, la lettura a livello C1 e C2: dunque, ancora una volta, la costruzione del percorso di apprendimento è strettamente correlata ai bisogni e agli scopi (ad es. utilizzare la lingua in contesti specialistici come quello medico, o per studiare un corpus di opere letterarie)<sup>24</sup> dell'apprendente, nonché alle sue caratteristiche (fattori interni). Riguardo a questi ultimi, se consideriamo ad esempio l'età, nella didattica di una L2 ai bambini – sia che si appartenga alla scuola primaria e si ritengano prioritari il linguaggio egocentrico e la motricità, sia che ci si senta vygot- skiani convinti e si riporti alla parola interattiva lo sviluppo intellettuale (Freddi 1999) – è chiaro che le abilità di ascolto e parlato debbono prevalere su quelle del leggere e dello scrivere e che, comunque, tutte possono essere inserite in attività che includano la drammatizzazione, l'uso del computer o il gioco (Semplici in questo volume). Riguardo invece allo stile di apprendimento, con questo si intende il modo tipico di una personalità di percepire, affrontare e valutare un compito e di manipolare un'informazione (Ciliberti 2001; Villarini 2002; Chini 2005). Gli stili possono essere sensoriali (uditivo, visivo, cinestesico), socio-affettivi (introverso/estroverso; individualista/collaborativo), cognitivi (analitico/globale; sequenziale/convergente); inoltre, nella didattica di una L2 si distingue tra stile dipendente e indipendente dal campo. Infine, la conoscenza dei bisogni dell'apprendente è fondamentale in quanto è su di essi, oltre che sugli interessi, che si basa la motivazione e da loro dipende il maggiore o minore impegno a raggiungere un certo obiettivo, nel quale può rientrare l'interesse a svolgere una certa attività mirata, come comprendere un testo. Il CEFR sottolinea la necessità di incoraggiare gli apprendenti a esprimere idee e opinioni entro un compito di comprensione (sulla relazione tra «funzione personale» e motivazione nei materiali didattici cfr. Balboni 2002: 76), e quella di inserire compiti di comprensione di testi entro altri tipi di attività (Vedovelli 2002: 105) proprio al fine di sostenere la motivazione. Sui fattori cruciali della relazione tra motivazione e apprendimento si vedano, oltre alle prime e più note indagini svolte dalla Treccani (1989) e dalla Fondazione Agnelli (1992), le rassegne di Masgoret e Gardner (2003) e Dörnyei (2003) e gli studi di De Mauro et al. (2002), Bracci e Filippone (2004), Wu (2007), Rubenfeld et al. (2007).

#### 4.5. LE ESERCITAZIONI E LE TECNICHE MIRATE A SVILUPPARE LE ABILITÀ

A fronte dell'amplessima varietà di tecniche didattiche per lo sviluppo delle diverse abilità è utile tenere presente, da un lato, il concetto di abilità integrata (cfr. Par. 4.2), dall'altro la formalizzazione dei tratti dell'apprendimento così come rappresentata dalla progressione per livelli comuni di riferimento (cfr. Par. 4.4). Per quanto riguarda la produzione orale, le attività mirate possono andare, ad esempio, dal parlato spontaneo (il monologo o il dialogo a catena) a quello supportato da un testo scritto (l'esposizione basata su appunti o scalette), dall'abilità integrata della lettura ad alta voce alla descrizione di un'esperienza; ciò che fa la differenza tra i diversi livelli è, ovviamente, il grado di fluenza e flessibilità, sistematicità e dettaglio, chiarezza, accuratezza e controllo, coerenza e coesione del testo prodotto dall'apprendente (QCER 2001: 58-60).

<sup>24</sup> Sulla correlazione tra bisogni comunicativi e attività mirate a sviluppare determinate abilità in diverse tipologie di apprendenti italiano L2 si veda VEDOVELLI (2002: 148-193). Ad esempio, nel caso di un adulto straniero immigrato in Italia, alla macroarea "accoglienza e regolarizzazione" sono legati certi tipi di testo (es. parlato faccia a faccia, lettura di scritte e cartelli, compilazione di moduli) e atti comunicativi (domandare, spiegare, leggere testi contenenti anche livelli tecnico-specialistici di lingua); alla macroarea "abitazione" afferiscono annunci e contratti, scrittura di lettere e argomentazione delle proprie ragioni, ecc.



Nella produzione scritta, l'apprendente può essere chiamato a compilare un modulo, ma anche a produrre un saggio o una relazione, o ancora a cimentarsi con la scrittura creativa. Ciò che cambia, in questo caso, non è solo l'insieme dei requisiti testuali, ma anche la capacità di adattare il proprio stile alla *readership* e al *reader in mind* (cioè all'insieme dei lettori reali e potenziali) e di gestire temi più o meno familiari o di interesse dell'apprendente (ad esempio, il livello A non prevede che la capacità di produrre singole proposizioni, mentre ciò che marca la differenza tra il livello B e quello C è l'abilità di scrivere testi ben strutturati a prescindere dall'argomento: QCER 2001: 61-63). Guardando invece alla comprensione, l'ascolto presenta un altrettanto vasto *range* di variabilità, sia in termini di testi e supporti (conversazioni tra *native speakers*, discorsi e avvisi pubblici, mass media, istruzioni per raggiungere un determinato luogo), sia in termini di scopi (selezione dell'idea principale, di specifiche informazioni, delle implicature, ecc.) e a questo proposito appaiono particolarmente proficue le possibilità offerte dall'utilizzo di corpora e banche dati dell'italiano parlato (es. De Mauro et al. 1993, Cresti e Moneglia 2008) e trasmesso (es. Maraschio e Stefanelli 2003). Analogamente, la lettura può essere orientata a scopi diversi ma si configura, sempre e comunque, in forma di estrazione di informazioni dal testo (*reading for meaning*: Smith 1973) e non solo come decodifica. Le differenze tra i livelli del QCER sono peraltro marcate secondo parametri relativi sia al testo, sia al lettore (es. capacità di adattare la velocità di lettura al testo e agli scopi<sup>25</sup>). Rientrano nel primo gruppo invece: il tipo di testo (dagli orari ai menù, dagli elenchi alle pubblicità, fino ai documenti ufficiali, agli articoli scientifici e alle opere letterarie); le caratteristiche del lessico contenuto nel testo, sia strutturali/quantitative (frequenza, internazionalità), sia psicolinguistiche (familiarità, concretezza), sia retorico-cognitive (metaforicità, idiomatilità: si pensi alla differenza tra un testo letterario e un articolo di cronaca, o a quella tra una sceneggiatura e un verbale).

Chiaramente, lo scenario delineato dalle nuove tecnologie dell'informazione, da *old e new media* e dalla ristrutturazione dei circuiti di comunicazione e fruizione di vecchi e nuovi «oggetti leggibili» (Rak 2007) rende necessario considerare anche le attività di ricezione audio-visiva<sup>26</sup> e quindi i compiti mirati a sviluppare l'abilità di comprendere, ad esempio, i contenuti principali di un notiziario, i temi di un programma televisivo di approfondimento o di un'intervista, l'intreccio narrativo e i dialoghi più o meno standard di un film o di una fiction. Inoltre, come abbiamo visto, le attività relative alla produzione e alla comprensione confluiscono in quelle di interazione orale (es. forme di cooperazione verbale, come riparare un oggetto insieme ad altre persone) e scritta (es. stesura congiunta di progetti) in cui l'accento, com'è facilmente intuibile, viene posto sulla capacità di scambiare informazioni, opinioni e punti di vista, e di gestire la dimensione colloquiale, connotativa e idiomatica dei significati (es. ironia, *humor* verbale, formule di cortesia, di apertura e chiusura, di presa di turno, espressione delle emozioni). Anche qui, ovviamente, la dimensione meta-cognitiva è centrale: si pensi alla capacità di riconoscere la distanza comunicativa tra sé e l'interlocutore (*information/opinion gap*: QCER 2001: 84) e di identificare le presupposizioni per pianificare le proprie mosse conversazionali<sup>27</sup>, o alla capacità di chiedere e fornire efficacemente dei chiarimenti per riparare un *misunderstanding*. Altrettanto importanti sono, in ogni caso, tutte le esercitazioni mirate a implementare le abilità euristiche (QCER 2001: 108), come l'utilizzo delle nuove tecnologie (es. fare una ricerca in un database) che comporta, ovviamente, la capacità di utilizzare le conoscenze di cui si è già in possesso per gestire in maniera efficace quelle nuove. Sono del resto i fattori cognitivi (oltre che quelli af-

25 Sulla velocità di elaborazione come fattore trasversale rispetto ai compiti cognitivi (cfr. MYERSON e HALE 2003).

26 Sulla distinzione tra visione sequenziale (tipica della fruizione di media alfabetici, come il libro) e non sequenziale o simultanea (tipica dei media non alfabetici, come la televisione) e tra i correlati atteggiamenti cognitivi (proposizionale vs. non proposizionale) cfr. SIMONE 2000.

27 Sul concetto di mosca conversazionale si veda GOFFMAN 1981; per quello di mosca forte cfr. ORLETTI 2000.



festivi, come la motivazione, e quelli ovviamente linguistici: v. sopra) a determinare il grado di difficoltà potenziale di un determinato compito per un certo apprendente, dunque a marcare le differenze interindividuali: la familiarità con un genere testuale (es. il romanzo giallo) o uno script (es. inoltrare una richiesta a una certa istituzione), ma anche le *skill* di apprendimento e interculturali (QCER 2001: 160-161). Le caratteristiche specifiche di un'attività mirata possono invece essere manipolate direttamente dal docente per modificarne il grado di facilità o difficoltà: tra queste vi sono il supporto (la misura in cui vengono fornite istruzioni e informazioni che aiutano a contestualizzare il compito da svolgere) e la prevedibilità (la misura in cui i parametri del compito variano durante l'esecuzione: ad esempio, produrre un testo caratterizzato da relativa staticità, come la descrizione di una scena, comporta un carico cognitivo minore rispetto alla produzione di un testo narrativo, come un racconto caratterizzato da variazioni dinamiche a livello di personaggi, ambientazioni, ecc.). Altrettanto cruciale è, ovviamente, il tipo di risposta richiesta all'apprendente (es. attività verbale/non verbale, comprensione globale/selettiva, riassunto/rielaborazione del testo letto/produzione di un nuovo testo, tempo a disposizione per lo svolgimento del compito).

È insomma evidente che, se alcune esercitazioni – come il cloze per la comprensione o il role-taking (Balboni 2002) per l'interazione – possono effettivamente essere mirate ad attivare un'abilità in maniera più specifica di altre, tutte sono in realtà destinate a far manipolare materia linguistica coniugando al contempo fasi e canali differenti di comprensione e produzione. È in questo senso che va visto il ruolo centrale del testo nell'apprendimento/insegnamento linguistico alla luce del concetto di grammatica testuale (Catricalà 1994) e delle innovazioni introdotte dal QCER (2001: 93), che intende il testo come «any piece of language, whether a spoken utterance or a piece of writing, which users/learners receive, produce or exchange». Comune a ciascuna attività rimane l'obiettivo di rendere l'apprendente sempre più consapevole delle differenti fasi di elaborazione dei testi/messaggi; la procedura dinamica che ci consente di configurarle in sistema può essere rappresentata in vari modi. Qui di seguito (pag. 120) si riporta lo schema da me proposto all'interno del quale il testo è la risultante di un processo di selezione "diatestuale" fra le potenzialità offerte dal codice in termini strutturali e funzionali<sup>28</sup>. Il concetto di «regola diatestuale» (Catricalà 2004) è utile non solo per descrivere le relazioni tra norme, scopi e tipologie testuali, ma anche per progettare le attività didattiche connesse: si pensi alla relazione tra norma statistica e caratteristiche del testo "scritto per essere letto" (es. il parlato recitato dei media audiovisivi) e a come questa può essere utilizzata per riflettere sulle dimensioni colloquiali, gergali o stereotipe della lingua target; oppure al rapporto tra variazione diafasica e (rappresentazione dei) tratti paralinguistici (comunicazione non verbale, es. mimica facciale); o alla relazione tra norma prescrittiva e uso della lingua in tipi di testo più o meno "rituali" (es. cerimoniali vs. commenti sportivi: QCER 2001: 95).

La gestione delle informazioni, la loro classificazione fra dato/non dato o tema/rema, la loro gerarchizzazione e le corrispondenti strategie di topicalizzazione, focalizzazione, sintesi, metamorfosi ed espansione del nucleo informativo (Simone 2005, Capp. 6 e 7) consentono di lavorare in questa prospettiva trasversalmente su tutte le abilità.

<sup>28</sup> Si indica qui solo il diasistema (termine coniato da Uriel Weinreich nel 1953 per indicare un sistema, dunque un insieme strutturato in cui ogni elemento è correlato con tutti gli altri, ma caratterizzato dalla compresenza di più opzioni in uno stesso punto) della lingua italiana, ma è chiaro che per un apprendente o un bilingue i magazzini di memoria sono almeno due e che il modo di rappresentare visivamente la loro correlazione è fondamentale per impostare una corretta comprensione dei processi.



<b>diasistema</b>	>	<b>norma</b>	>	<b>testo</b>	<b>funzione</b> (Jakobson)
		sistemica		narrativo	espressiva
		statistica		descrittivo	conativa
		sociolinguistica		argomentativo	referenziale
<b>elemento</b>	<	prescrittiva	<	prescrittivo	fatica
fonema				ottativo	metalinguistica
morfema					poetica
lessema				<b>requisito</b>	
frase				coesione	<b>funzione</b> (Austin)
				coerenza	locutoria
<b>varietà</b>				completezza	illocutoria
diacronica				unitarietà	perlocutoria
diatopica					
diamesica					
diafasica					
diastatica					

Resta al docente e all'apprendente, così come si sottolinea nel *QCER* (2001: 175-176), il compito di definire tappe e percorsi di apprendimento/insegnamento e privilegiare eventualmente una singola componente (es. competenza linguistica), o piuttosto sviluppare una *multidimensional curriculum* con un insieme di "plurilingual and pluricultural competences". A chi si chiede come dovrà riposizionarsi il docente in considerazione di queste nuove dinamiche, sono state già fornite molte risposte precise, alcune delle quali sono riportate in questo stesso volume da Maggini. La mia è che oggi più che mai non si debba smettere di ricercare il proprio *stile cognitivo* in qualità di apprendenti, quanto non si deve rinunciare in nessun caso a costruirsi e a ricostruirsi il proprio *stile didattico*, continuando a rivendicare sempre e comunque il diritto di seguire un solo ed unico approccio o, all'opposto, di combinare le metodologie e le tecniche più varie secondo una propria individuale alchimia, nella quale una abilità potrà persino sparire o diventare ingrediente esclusivo, purché ciò avvenga non solo secondo modelli già sperimentati, ma anche in base a una idea forte, ad una convinzione che si fa progetto e strategia didattica.

#### 4.6. PER APPROFONDIRE

A proposito delle abilità la bibliografia è ormai molto vasta e ci limitiamo a elencare, senza alcuna pretesa di esaustività, alcuni fra gli studi più noti e altri fra quelli più recenti.

Per l'ascolto, una bibliografia aggiornata si trova in Flowerdew e Miller (2005) e Grassi (2007); per gli aspetti specificamente glottodidattici si vedano anche Tixi (1994), Beretta e Gatti (1999), Cardona (2007). Rimangono classici illuminanti Barthes (1978) e Baldini (1988).

BALDINI M. (cur.), *Educare all'ascolto*, Brescia, La Scuola, 1988

BARTHES R., *Ascolto*, s.v. in *Enciclopedia Einaudi*, vol. I, pp. 982-991, 1978

BERETTA N., GATTI F., *Abilità di ascolto*, Torino, Paravia, 1999

CARDONA M., (cur.), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET, 2007

FLOWERDEW J., MILLER L., *Second Language Listening: Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005

GRASSI R., *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra, 2007

LAENG M., MOPPI A., *Il registratore audio. Esempi di impieghi didattici*, in *Sussidi audiovisivi e scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1989

#### 4. La "questione abilità"

SIMONE R., *Sentire e ascoltare*, in *Vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993  
TIXI M., *Le abilità orali*, modulo n. 5 MILLIA, Genova, Ministero Pubblica Istruzione e IRRSAE Liguria, 1994

La bibliografia relativa al *parlato* appare oggi vastissima, anche in seguito alla costituzione dei corpora (come De Mauro et al. 1993, Maraschio e Stefanelli 2003, Cresti e Moneglia 2008). Un ricco insieme di riferimenti si può trovare in Albano Leoni et al. (2005), così come nelle riflessioni di De Mauro (1970), Sornicola (1980), Nencioni (1983), Sabatini (1985) che forniscono chiavi interpretative utilissime e ancora valide. Per approfondire le *questioni prettamente glottodidattiche* si può partire da Sobrero (1993). Per approfondire le problematiche inerenti al *paradigma pragmatico* si rinvia a Bazzanella (1994), Orletti (2000), Carnegie (2007).

- ALBANO LEONI F., CUTUGNO F., PETTORINO M., SAVY R., (cur.), *Il Parlato Italiano. Atti del Convegno Nazionale*, Napoli, D'Auria, 2004  
BAZZANELLA C., *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia, 1994  
CARNEGIE D., *Come parlare in pubblico e convincere gli altri*, Milano, Bompiani, 2007  
CRESTI E., MONEGLIA M. (cur.), *Base dati di parlato spontaneo distribuite in rete da LABLITA: Corpus stammerjohann, primo corpus di parlato italiano*, 1 DVD-rom, Firenze, Laboratorio linguistico del Dipartimento di italianistica, Università di Firenze, 2008  
DE MAURO T., *Tra Thamos e Teuth*, in "Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani", 11 (1970)  
DE MAURO T. et al., *LIP. Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etaslibri, 1993  
MARASCHIO N., STEFANELLI S., *Lessico italiano radiofonico (1995-2003)*, Firenze, Accademia della Crusca, 2003  
NENCIONI G., *Parlato-parlato, parlato scritto, parlato recitato*, nel suo *Di scritto e di parlato*, Bologna, Zanichelli, 1983  
ORLETTI F., *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci, 2000  
PIAZZA R. (cur.), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1995  
SABATINI F., *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, 1985  
SASSON G.W., *A Cognitive Root for a Word Class Distinction*, paper presentato alla seconda conferenza internazionale TRIPLE *Word Classes. Nature, Typology, Computational Representations*, Dipartimento di Linguistica, Università di Roma Tre, 24-26 marzo 2010  
SOBRERO A., *Il parlato a scuola, vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993  
SORNICOLA R., *Sul parlato*, Bologna, il Mulino, 1980

Sulla lettura e la comprensione rimangono classiche l'opera di Smith (1973) e le riflessioni in Simone (1990). Una bibliografia aggiornata è presente in Dehaene (2009). Per la prospettiva didattica un valido punto di partenza si trova in Ellero e Malfermoni (1994), Pieri e Pozzo (2008).

- CACCIARI C. (cur.), *Teorie della metafora*, Milano, Cortina, 1991  
CATRICALÀ M., *Il 'lettore-lettore' tra norme e forme del comunicare*, in *Lettore e oltre...confine*, Atti del Corso di formazione e aggiornamento per lettori di lingua italiana all'estero a cura del MAE, MPI e USS, Siena, Università per Stranieri, 2000  
CATRICALÀ M., *Synesthetic Phenomenologies and the Linguistic Researches: a Reading Comprehension Test*, in JOSÉ DE CORDOBA M., HUBBARD E., RICCÒ D., DAY S. (cur.), *Actas del III Congreso Internacional de Sinestesia Ciencia y Arte. Parque de la Ciencia de Granada, 26-29 aprile 2009*, Granada, Ediciones Fondazione Internacional Artecittà, 2009  
DEHAENE S., *I neuroni della lettura*, Milano, Cortina, 2009



- ELLERO P., MALFERMONI G., *Le abilità di lettura*, modulo n. 6 MILIA, Genova, Ministero Pubblica Istruzione e IRRSAE Liguria, 1994
- FLESCH R., *A New Readability Yardstick*, in "Journal of Applied Psychology", 32 (1948), pp. 221-233
- GARNER R., *Metacognition and Reading Comprehension*, Norwood, Ablex, 1987
- LEVORATO M.C., NESI B., CACCIARI C., *Reading Comprehension and Understanding Idiomatic Expressions. A Developmental Study*, in "Brain and Language", 91 (2004), pp. 303-314
- LUCISANO P., PIEMONTESE M.E., *GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in "Scuola e città", 3 (1988), p. 31
- PALLADINO P., *Learning a Second Language: the Role of Verbal Memory from an Experimental Psychological Perspective*, in BAICCHI A., BROCCIAS C., SANSÒ A. (cur.), *Modelling Thought and Constructing Meaning*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp. 222-228
- PIERI M.P., POZZO G. (cur.), *Educare alla lettura. Processi, strategie, pratiche in L1 e L2/LS*, Roma, Carocci Faber, 2008
- SIMONE R. (cur.), *Un mondo da leggere*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1990
- SMITH F., *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart & Wiston, 1973

Tra le opere classiche sulla scrittura e l'apprendimento si veda Krashen (1984). Per una bibliografia aggiornata cfr. Seriani (2003) e Hyland (2003). Per la prospettiva didattica si vedano Lavinio (1995), Calzetti e Panzeri Dosaggio (1995), Cini (1998).

- BENVENUTO G., *Insegnare a riassumere*, Torino, Loescher 1989
- CALZETTI M.T., PANZERI DONAGGIO L. (cur.), *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1995
- CATRICALÀ M., *La metamorfosi del testo scritto*, in PALLOTTI G., *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani, 1999
- CINI L., *Strategie di scrittura, Quaderno per il livello intermedio dell'italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1998
- HYLAND K., *Second Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003
- KRASHEN S.D., *Writing: Research, Theory and Applications*, Oxford, Pergamon, 1984
- LAVINIO C., *Le abilità di scrittura*, modulo n. 7 MILIA, Genova, Ministero Pubblica Istruzione e IRRSAE Liguria, 1995
- SERIANNI L., *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino, 2003
- SIMONE R., *Maistock*, Firenze, La Nuova Italia, 1989

Sulla storia della didattica delle lingue, le abilità, la comunicazione e la motivazione, si rinvia a:

- BRACCI L., FILIPPONE A., *Il ruolo della motivazione e dell'input nell'autoapprendimento: il caso di una studentessa albanese*, in "Rassegna italiana di linguistica applicata", 2-3 (2004), pp. 95-111
- CATRICALÀ M., *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione*, Firenze, Accademia della Crusca, 1994
- CORDA A., MARELLO C., *Lessico: insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra, 2004
- DANCE F.E.X., *A Helical Model of Communication*, in DANCE F.E.X. (cur.), *Human Communication Theory. Original Essays*, London, Holt, Rinehart & Winston, 1967
- DIRVEN R., VERSPOOR M. (cur.), *Introduzione alla linguistica: un approccio cognitivo* (edizione italiana a cura di BERSANI BERSELLI G., SOFFRITTI M., ZANETTIN F.), Bologna, CLUEB, 1999
- DEBETTO G., ELLERO P., *Sviluppo delle abilità integrate*, modulo n. 14 MILIA, Genova, Ministero Pubblica Istruzione e IRRSAE Liguria, 1996
- DÖRNYEI Z., *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*, in "Language Learning", 53 (2003), pp. 3-32
- FABRO F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglottia*, Roma, Astrolabio, 1996
- FREDDI G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino, UTET, 1999
- GENTNER D., GOLDIN-MEADOW S. (cur.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*, Cambridge, MIT Press, 2003
- GOFFMAN E., *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1981

#### 4. La "questione abilità"

- HOPPER P., *Emergent Grammar*, in TOMASELLO M. (1998), pp. 155-175
- KELLY G., *25 Centuries of language Teaching*, Londra, Rowley 1969
- KLEIN W., *Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986
- LAUDANNA A., VOGHERA M. (cur.), *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma-Bari, Laterza, 2006
- LASGORET A.M., GARDNER R.C., *Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: a Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*, in "Language Learning", 53 (2003), pp. 167-210
- MYERSON J., HALE S., *The Difference Engine: a Model of Diversity in Spedeed Cognition*, in "Psychonomic Bulletin and Review", 10 (2003), pp. 262-288.
- OLLER J.W., *Language Tests*, Londra, Longman, 1979
- PUCCELLI G., *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino, Utet, 2004
- RAK M., *Mercato e romanzo*, Napoli, Liguori, 2007
- REBINFED S., SINCLAIR L., CLEMENT R., *Second Language Learning and Acculturation: the Role of Motivation and Goal Content congruence*, in "Canadian Journal of Applied Linguistics", 10 (2007), 3, pp. 308-322
- SCOCONE R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- SCOCONE R., *Fondamenti di linguistica*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- SOBIN D.I., *Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity*, in GENTNER D., GOLDIN-MEADOW S. (2003), pp. 157-192
- SOBIN D.I., *The Child Learns to Think for Speaking: Puzzles of Crosslinguistic Diversity in Form-meaning Mappings*, in "Studies in Language Sciences", 7 (2006)
- TOTONE R., *Il contributo semiotico alla teoria didattica*, in "Versus. Quaderni di studi semiotici", maggio-dicembre (1994), 68-69 (*Semiotica e educazione*), pp. 45-58
- TOMASELLO M. (ed.), *The New Psychology of Language*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 1998
- WU M.F.M., *The Relationships between the Use of Metacognitive Language-Learning Strategies and Language-Learning Motivation among Chinese-Speaking ESL Learners at a Vocational Education Institute in Hong Kong*, in "Asian EFL Journal", 9 (2007), 3

#### REFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- IGNARA S., *L'attenzione*, Bologna, Il Mulino, 1984
- ILBONI P.E., *Le sfide di Babele*, Torino, UTET, 2002
- LEITONI C., *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- CHINI M., *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, in DE MARCO A. (2002), pp. 45-69
- CHINI M., FERRARIS S., VALENTINI A., BUSINARO B., *Aspetti della testualità*, in GIACALONE RAMAT A. (2003), pp. 179-219
- CHINI M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005
- LIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/languages>
- BEHAENE S., *Reading in the brain*, New York, Penguin, 2009
- DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, 2002
- DE MARCO A., WETTER M., *L'apprendimento di una prima e di una seconda lingua*, in DE MARCO A. (2002), pp. 21-44.
- DE MARCO T., *Lezioni di linguistica teorica*, Roma-Bari, Laterza, 2008



- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni, 2002
- DIADORI P., *Bisogni, mete e obiettivi*, in DE MARCO A. (2002), pp. 87-115
- DIADORI P. (cur.), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2010
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- GIACALONE RAMAT A., *Presentazione*, in DE MARCO A. (2002), pp. 13-14
- GIACALONE RAMAT A., *Premessa*, in GIACALONE RAMAT A. (2003), pp. 13-16
- GIACALONE RAMAT A. (cur.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003
- LAVINIO C., *Programmazione e selezione dei contenuti*, in DE MARCO A. (2002), pp. 117-139
- LO DUCA M.G., *Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: "narrare" in italiano L2*, in GIACALONE RAMAT A. (2003), pp. 254-270
- LO DUCA M.G., *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci, 2006
- LORENZETTI L., *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 2002
- MEZZADRI M., *Il quadro comune europeo a disposizione della classe*, Perugia, Guerra, 2004
- PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998
- PIVA C., *Metodi in glottodidattica*, in DE MARCO A. (2002), pp. 175-207
- PORCELLI G., *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, UTET, 1999
- SERRA BORNETO C. (cur.), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci, 1998
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002
- VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci, 2002
- VILLARINI A., *Le caratteristiche dell'apprendente*, in DE MARCO A. (2002), pp. 71-86

## 5. Ruoli e aree disciplinari di riferimento per il docente di L2

Massimo Maggini

### 5.1 RUOLI

Alla luce delle moderne e più aggiornate teorie glottodidattiche il ruolo del docente di L2 è profondamente mutato rispetto al passato: non costituisce più un modello d'lingua omogeneo cui il discente deve uniformarsi passivamente secondo un approccio monodirezionale dell'insegnamento/apprendimento. Le teorie pedagogiche più innovative sottolineano la centralità del discente nel processo d'apprendimento, il rapporto interattivo e bidirezionale tra allievo e docente nell'atto didattico e la mutata natura delle componenti di un'azione d'apprendimento in contesto guidato.

#### 5.1.1. Facilitatore

Il docente di L2 svolge il ruolo primario di facilitatore dell'apprendimento linguistico: deve, cioè, creare tutte quelle condizioni che in una classe di lingua possono aiutare il discente nel suo sforzo di apprendimento. Facilitare l'apprendimento dell'allievo comporta un uso accorto e consapevole delle tecniche d'insegnamento, implica una corretta gestione delle tecnologie educative (cfr. Cap. 7) e richiede un maturo trattamento psicologico delle relazioni interpersonali (cfr. Cap. 6).

L'insegnante di lingua può oggi fare tesoro di tutte le precedenti esperienze pedagogico-didattiche, tutte le riflessioni teorico-pratiche che sono maturate nel corso della storia dei metodi e degli approcci in relazione alle teorie dell'apprendimento. In particolare si è rivelata feconda di suggerimenti la stagione dei metodi umanistici-affettivi per il suo forte orientamento psicologico umanistico.

L'insegnante deve prestare la massima attenzione non solo alla sfera cognitiva del discente, ma anche a quella psicologico-affettiva. Quindi la *centralità dell'allievo*, già sottolineata prima dal metodo cognitivo e successivamente enfatizzata dall'approccio comunicativo, deve essere intesa non solo in termini di bisogni linguistici da soddisfare, ma anche di stili cognitivi di apprendimento, inclinazioni e interessi personali, di atteggiamenti verso l'apprendimento in generale e in particolare verso la lingua e cultura da apprendere, nonché di equilibri psicologici interni da rispettare.

Creare delle condizioni favorevoli all'apprendimento significa tenere conto di tutti i fattori che possono contribuire al successo o al fallimento degli sforzi personali dell'allievo nel corso del processo di acquisizione linguistica. L'ansia, la paura di sbagliare e di perdere la faccia, la competitività sono spesso degli ostacoli da superare nei percorsi di apprendimento.

Il *filtro affettivo* dei discenti deve essere continuamente monitorato, l'intervento psico-pedagogico del docente deve essere finalizzato a ottimizzare le condizioni del contesto d'insegnamento. L'insegnante deve generare fiducia in se stessi, guidare processi di autonomia sempre crescenti, animare processi collaborativi fra gli allievi.

L'*ambiente classe* creato dall'insegnante in collaborazione con i discenti deve avere le caratte-



ristiche idonee al perseguimento degli obiettivi pedagogici. Deve essere un ambiente rilassato, cooperativo, nel quale le tensioni che spesso si generano quando un individuo misura se stesso in relazione ad obiettivi formativi vengono governate senza eccessiva difficoltà. L'insegnante deve dunque essere sempre in grado di governare i conflitti che si generano in una classe, conflitti interpersonali e interculturali.

### 5.1.2. Organizzatore, regista e animatore

Il docente di lingua riveste anche il ruolo di regista delle attività didattiche di classe.

L'insegnante di L2 è altresì *animatore delle attività* di classe. Partecipa attivamente agli scambi interattivi di natura didattica, esemplifica scenari e ruoli che gli studenti devono interpretare, stimola e incoraggia in modo dinamico i compiti d'apprendimento.

L'insegnante di lingua deve anche sapere *organizzare l'apprendimento linguistico autonomo*, deve conoscere le tecniche e le strategie dell'autoapprendimento, deve sapere ideare i compiti di autoapprendimento che i discenti devono svolgere fuori della classe.

Il docente di lingua deve conoscere e sapere organizzare i nuovi ambienti di apprendimento, quali le risorse *on-line*, i laboratori linguistici, gli ambienti di apprendimento multiculturali.

Un'altra capacità richiesta a chi si occupa d'insegnamento di una lingua non materna è di sapere organizzare le attività didattiche basate sull'*apprendimento interattivo*. Organizza la classe in piccoli gruppi, attribuendo a ciascun gruppo compiti e tempi d'apprendimento. Stabilisce le regole del *lavoro di gruppo* (uso della seconda lingua, modalità di lavoro), verifica se ci sono problemi di comunicazione e d'apprendimento, fissa gli obiettivi didattici in collaborazione con i discenti. In particolare deve conoscere e sapere applicare in classe le tecniche e le strategie che governano l'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*)<sup>1</sup>.

### 5.1.3. Consulente linguistico e negoziatore di conoscenze

Se chi insegna una seconda lingua rinuncia ad ergersi a modello e ad unico interprete del sapere linguistico, non viene meno però il ruolo di *consulente linguistico*. Il rapporto tra docente e allievi non è paritario per quanto concerne le conoscenze sulla lingua d'apprendimento; chi insegna offre le proprie competenze e conoscenze a chi apprende quando se ne presenta l'esigenza e l'opportunità. Il modo di trasmettere le proprie conoscenze deve considerare diversi fattori: l'età dell'apprendente, le conoscenze possedute da chi apprende, la situazione di classe (rapporto tra i discenti), la natura della richiesta d'aiuto.

L'insegnante deve essere in grado anche di tacere per *lasciare la parola agli allievi*. Se pare forse eccessivo il suggerimento di Gattegno nel metodo silenzioso (*Silent Way*, Gattegno 1972) in relazione al ruolo prevalentemente *silenzioso* dell'insegnante, è anche opportuno però ridurre i tempi del parlato esplicativo del docente in classe, lasciando liberi gli studenti di porre domande, di formulare ipotesi e di scambiarsi valutazioni durante le attività didattiche.

L'interazione didattica fra insegnante e allievi dovrebbe essere orientata a favorire i processi di apprendimento linguistico, il *parlato dell'insegnante (teacher talk)* dovrebbe adeguarsi ai livelli di competenza linguistica degli allievi per favorirne la comprensione, l'accesso all'interazione e in ultima analisi all'apprendimento. L'interazione orale didattica fra docente di lingua non materna e apprendenti deve abbandonare ogni modalità verticale di trasmissione delle conoscenze, deve invece essere orientata a semplificare o a rendere accessibile l'*input* linguistico a cui sono esposti i discenti.

<sup>1</sup> In ambito italiano il pedagogista che si è maggiormente occupato di apprendimento cooperativo è MARIO COMOGLIO (1996, 2000).



Le conoscenze dell'insegnante di lingua non materna sono varie, inerenti alla pragmalinguistica, alla sociolinguistica, alla grammatica della lingua da insegnare, alle discipline antropologiche e culturali collegate alla *lingua oggetto di insegnamento*, e tali conoscenze devono essere applicate e adattate in modo appropriato al contesto d'insegnamento e ai bisogni formativi degli allievi.

#### 5.1.4. Sperimentatore e ricercatore

Un altro importante ruolo rivestito da chi insegna una seconda lingua è quello di sperimentatore e di ricercatore.

Il docente deve sperimentare nel lavoro didattico di classe le proprie ipotesi pedagogico-linguistiche, deve verificare il progetto curricolare elaborato con i propri allievi in una costante negoziazione pedagogica. La *forma mentis* dell'insegnante è quindi quella dello *sperimentatore*, aperta all'innovazione e al cambiamento. Nel lavoro pedagogico di classe il docente acquisisce nuovi elementi di conoscenza inerenti le caratteristiche dei propri allievi, controlla se gli obiettivi didattici prefissati sono adeguati ai ritmi di apprendimento, verifica il gradimento da parte dei discenti delle attività e compiti assegnati lungo il processo di acquisizione. In ultima analisi il docente deve essere in grado, sulla base degli opportuni riscontri, di fare dei cambiamenti, di adeguare il progetto d'insegnamento alla realtà delle azioni d'apprendimento che si susseguono nella classe di lingua. Il lavoro di ricerca dell'insegnante di lingua non materna deve essere sempre finalizzato a risolvere i problemi dell'insegnamento/apprendimento linguistico.

L'esperienza professionale del docente di lingua si deve continuamente alimentare tramite l'*auto-riflessione*, la sua competenza professionale si basa su un ciclo continuo di pratica e di riflessione sulla pratica<sup>2</sup>.

Si deve essere disponibili a mettere in discussione il proprio lavoro anche accettando le *osservazioni dei colleghi* – è importante sapere lavorare in squadra –, ci deve essere la consapevolezza che non esistono schemi pedagogici precostituiti e applicabili ad ogni situazione d'insegnamento/apprendimento e che ogni scelta didattica in classe è il risultato di una pratica riflessiva su se stessi, di discussioni e confronti con i colleghi, di negoziazioni con i bisogni dei discenti e con gli obiettivi curricolari che sono stati assegnati dall'istituzione presso la quale si opera.

L'insegnante di lingua deve farsi promotore di pratiche di *ricerca-azione* non solo per rimuovere dei problemi inerenti all'apprendimento linguistico individuati all'interno della classe, ma anche per verificare l'efficacia d'innovazioni pedagogiche-didattiche adottate, per saggiare nuove tecniche e procedure d'insegnamento. La ricerca-azione richiede delle rigorose procedure, delle precise e distinte fasi di realizzazione e varie strumentazioni di raccolta dati e di osservazione<sup>3</sup>. Osservare, riflettere e agire rappresentano le tre fasi chiave del percorso base della ricerca-azione. Nella fase di osservazione si pianifica il percorso di ricerca-azione, si raccolgono i dati, si monitorano gli allievi e l'ambiente di insegnamento/apprendimento, nella fase di riflessione si analizzano e si interpretano i dati raccolti, si valutano e si capiscono i problemi e nella fase di azione si incorporano i risultati dell'indagine effettuata nella prassi educativa didattica.

#### 5.1.5. Esperto di didattica

L'insegnante di lingua non materna deve sapere svolgere il ruolo di esperto di didattica: deve identificare e valutare i bisogni linguistico-comunicativi e le motivazioni di apprendimento dei

<sup>2</sup> Questo modello di pratica riflessiva (*reflective practitioner model*) è suggerito dagli autori del *Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (KELLY e GRENFELL 2004, traduzione italiana in P. DIADORI 2010). Cfr. Cap. 10.

<sup>3</sup> Per il tema della ricerca-azione cfr. JAFRANCESCO 2003.



propri allievi. Sulla base dei bisogni e delle motivazioni di apprendimento deve essere capace di adattare gli approcci didattici, deve sapere elaborare nuovi *curricoli e sillabi* o adattare quelli esistenti.

Il docente di lingua deve essere in grado di *analizzare criticamente i materiali didattici* e di utilizzarli adeguandoli al contesto di insegnamento/apprendimento, deve essere capace di progettare nuovi materiali, di ideare e organizzare un'unità di lavoro, di applicare le tecniche glottodidattiche, di promuovere compiti e attività di comunicazione linguistica<sup>4</sup>. Deve essere in grado di *selezionare testi e renderli accessibili* e comprensibili sul piano didattico. L'insegnante di lingua deve sapere reperire e organizzare le risorse didattiche *off-line* e *on-line* e saperle utilizzare in modo appropriato nell'insegnamento linguistico.

### 5.1.6. Educatore

Chi insegna una seconda lingua non è solo un educatore linguistico, ma deve anche rivestire il ruolo di educatore culturale. La lingua che s'insegna veicola sempre dei contenuti culturali. Come si afferma nel *QCER* «la lingua non è solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura»<sup>5</sup>. Compito dell'insegnante è di offrire la massima varietà possibile in campo linguistico e culturale. Nozioni fondamentali quali la competenza plurilingue e la competenza pluriculturale elaborate dal *QCER* devono guidare gli insegnanti nella scelta dei propri materiali in modo da riflettere nel modo più ampio possibile la pluralità linguistica e culturale.

Il *contatto tra lingue e culture diverse* nella classe deve favorire la comprensione interculturale. Il docente di lingua attraverso il proprio insegnamento deve promuovere dei *valori sociali e culturali*<sup>7</sup> basati sul rispetto per le diversità linguistiche e culturali.

L'insegnante deve fare capire agli allievi, attraverso il *confronto interculturale* promosso nella classe, che l'apprendimento di un'altra lingua e cultura è fonte di arricchimento personale, di un ulteriore sviluppo positivo delle abilità cognitive e della personalità, che il superamento dei pregiudizi e degli stereotipi culturali aumenta le capacità relazionali dell'individuo. Educare gli allievi a *guardare la realtà da prospettive diverse*, a considerare il punto di vista culturale degli altri alla stessa stregua del proprio, a sviluppare interesse e curiosità verso tutto ciò che è distante dai propri parametri culturali sono compiti fondamentali di ogni insegnante di lingua non materna.

### 5.1.7. Valutatore

L'insegnante di lingua non materna assolve anche al ruolo di *valutatore delle competenze linguistiche* dei propri discenti. Deve conoscere ed essere capace di adattare i diversi modi di registrare i progressi degli apprendenti e di analizzarne i punti di forza e di debolezza. Deve sapere fra le varie modalità di valutazione quali sono le più adatte a soddisfare i bisogni dell'apprendente e quali sono le più appropriate e praticabili nella cultura pedagogica del sistema scolastico in cui opera. L'insegnante di lingua deve anche vagliare quali sono, tra le *varie modalità di valutazione*, quelle più efficaci, per l'effetto retroattivo, a migliorare le attività di insegnamento.

4 Le nozioni di *compiti* e di *attività* di comunicazione linguistica a cui si fa riferimento sono quelle specificate nel *QCER*, pubblicato in rete nel 1996, successivamente stampato in inglese nel 2001 e tradotto in italiano nel 2002.

5 Citazione tratta dal *QCER* (trad. it. 2002: 7).

6 Nel primo capitolo del *QCER* si affrontano i concetti di plurilinguismo e di competenza plurilingue e pluriculturale (trad. it. 2002: 5-7).

7 Nel *Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (KELLY e GRENPELL 2004; traduzione italiana di DIADORI P. 2010) una sezione è dedicata ai valori che gli insegnanti di lingue dovrebbero promuovere.



Il docente di lingua può coinvolgere e sostenere gli apprendenti nelle *procedure di autovalutazione*<sup>8</sup> che possono integrare efficacemente i test e la valutazione dell'insegnante.

Deve essere in grado di *elaborare test* o esami scritti e orali, di utilizzare forme di valutazione *alternativa*, di valutazione in itinere e di valutazione formativa. Deve essere anche capace di valutare i lavori degli studenti eseguiti in qualità di progetti (*project work*<sup>9</sup>).

### 5.1.8. Tecnologo dell'informazione e della comunicazione nella didattica

Un ultimo fondamentale ruolo rivestito dai docenti di lingue è quello di tecnologo dell'informazione e della comunicazione nella didattica. Il sapere di chi usa le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) non deve essere solo un sapere tecnico, ma deve assumere una valenza pedagogica in quanto l'insegnante deve promuovere un *uso integrato delle tecnologie* nel quadro generale degli obiettivi di apprendimento linguistico. Il mondo della rete non è un mondo accessorio alla vita degli allievi, è il loro mondo reale di vita ordinaria; gli insegnanti di lingue non devono tenere separato questo mondo, devono farlo vivere in classe, utilizzando gli strumenti conoscitivi che la rete mette a disposizione. Le *modalità reticolari di apprendimento* possibili in Internet devono diventare gli strumenti e le modalità di apprendimento della classe di lingua.

L'*autonomia degli apprendenti* può essere incoraggiata, stimolata e rafforzata mediante le tecnologie informatiche: la reticolarità della rete permette la differenziazione e la personalizzazione dei percorsi formativi.

Chi insegna una seconda lingua deve essere anche capace di utilizzare le tecnologie informatiche per *organizzare il proprio lavoro*, usando:

- le risorse e le banche dati in rete,
- la posta elettronica per comunicare con i propri colleghi e con gli allievi,
- gli applicativi del pacchetto *MS Office* (*Word, Power point* ecc.),
- i motori di ricerca, i siti web dedicati all'italiano L2,
- le risorse *on-line* per reperire materiali linguistici, culturali e didattici.

L'uso delle tecnologie informatiche nella classe di lingua può permettere un rapporto di maggiore parità tra allievi e docenti: l'insegnante potrà valorizzare gli aspetti pedagogico-linguistici dell'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, gli studenti potranno valorizzare le conoscenze e le abilità acquisite in quanto *utenti multimediali*.

## 5.2. AREE DISCIPLINARI DI RIFERIMENTO

I docenti d'italiano L2 che non sono di madrelingua devono possedere una buona *padronanza linguistica*<sup>10</sup> e impegnarsi a mantenerla e a migliorarla continuamente. Ma per insegnare una L2 non è sufficiente conoscerne bene la grammatica, padroneggiare con disinvoltura le regole d'uso di questa lingua come un parlante nativo. Le competenze linguistiche e quelle glottodidattiche sono i requisiti inscindibili della professionalità di un insegnante di L2.

Quali sono i saperi che deve possedere chi si occupa di insegnare una seconda lingua? Quali conoscenze teoriche astratte, applicate e operative possono contribuire alla comprensione dei

<sup>8</sup> Nel QCER è reperibile una griglia di autovalutazione basata su descrittori dei sei livelli comuni di competenza linguistica (trad. it. 2002: 34-35).

<sup>9</sup> Per la didattica per progetti cfr. QUARTELLA 1999.

<sup>10</sup> Un insegnante di lingua seconda dovrebbe avere raggiunto almeno il livello C1 (alto livello di competenza previsto dal QCER).



processi di apprendimento/insegnamento linguistico? Principalmente i contributi arrivano dalle scienze del linguaggio, dalle scienze dell'educazione, dalle scienze psicologiche, dalle scienze della comunicazione. Tutte queste aree disciplinari forniscono contributi alla *didattica delle lingue moderne* che ha quindi una forte *natura interdisciplinare*<sup>11</sup>, tuttavia le ricerche di tutte queste discipline interessano solo se finalizzate al campo che è proprio della glottodidattica, un campo che indaga la natura dei processi di apprendimento/insegnamento linguistico e che cerca di risolvere i problemi connessi all'apprendimento di una seconda lingua.



Segue ora una descrizione e una specificazione più dettagliata delle discipline che fanno parte delle scienze del linguaggio, delle scienze dell'educazione, delle scienze psicologiche e delle scienze della comunicazione.

### 5.2.1. Scienze del linguaggio

Le scienze del linguaggio a cui fa riferimento la glottodidattica comprendono le seguenti discipline:

a. *Linguistica teorica*. A partire dalle acquisizioni di De Saussure (fondamentale è il corso di Linguistica del 1916) fino alle più recenti riflessioni di Chomsky (in particolare è di estrema importanza l'ipotesi chomskiana dell'esistenza di un meccanismo innato di acquisizione linguistica, *Language Acquisition Device*, cfr. Chomsky 1969).

b. *Linguistica testuale*. Il termine *Textlinguistik* è stato introdotto per la prima volta dallo studioso tedesco Weinrich (1967). Il luogo dove principalmente si è sviluppata la linguistica testuale è la Germania (Weinrich, Hartmann, Rieser, Petöfi, Schmidt). Fuori della Germania ci sono stati i contributi olandesi di van Dijk e quelli di Dressler (1974) a Vienna. Per la didattica delle lingue straniere è di fondamentale rilievo il superamento della "frase" come unità linguistica per approdare al concetto di "testo". Elementi costitutivi della testualità sono le nozioni di "coerenza" e di "coesione" (per quest'ultimo concetto è stato influente il saggio *Cohesion in English* di Halliday e Hasan 1976). Gli studi di Werlich sui tipi testuali (*Textsorten*) determinano altre importanti implicazioni per la glottodidattica. Il QCER afferma che non esiste atto di comunicazione linguistica senza un testo (cfr. QCER 2002 :115).

c. *Linguistica pragmatica* (o "pragmalinguistica"). La teoria degli atti linguistici (Austin 1962 Searle 1969) ha avuto delle forti ricadute negli anni Settanta sulla didattica delle lingue straniere. Su impulso degli esperti del Consiglio di Europa l'insegnamento comunicativo basato sugli atti comunicativi ha trovato delle specificazioni nelle varie lingue europee (*Threshold Level* per l'inglese ad opera di J.A. van Ek nel 1975, *Un Niveau Seuil* per il francese di D. Coste et al. nel 1976 e

11 Sulla costellazione di discipline legate alla didattica delle lingue moderne cfr. PORCELLI e BALBONI 1991 e CANGIÀ 1990



**b. Livello Soglia** per l'italiano di N. Galli de' Paratesi nel 1981). La linguistica pragmatica costituisce un indirizzo recente (ne sono stati teorizzatori negli anni Settanta i tedeschi Wunderlich e Metz, cfr. Wunderlich 1972) che si concentra sul parlare come azione e studia come si stabilisca, si mantenga e si modifichi il rapporto tra interlocutori, come si possa influire sugli altri attraverso il linguaggio. L'approccio pedagogico adottato dal QCER è un approccio orientato all'azione, di campo pragmatico.

**d. Fonetica e fonologia.** È di estrema importanza per chi inizia a studiare una seconda lingua saperne discriminare e riprodurre i suoni. È pertanto consigliabile un immediato addestramento fonologico che abitui gli studenti a riconoscere somiglianze e differenze fra il sistema fonologico di appartenenza e quello della lingua oggetto di studio. Per quanto concerne l'italiano si possono seguire i suggerimenti di Canepari (1979) che consiglia per un insegnamento pratico agli stranieri un sistema ridotto, semplificato, dei fonemi dell'italiano: in questa ottica vengono meno le distinzioni tra /ε e / e / o □/ e tra i fonemi consonantici /s z/ in posizione intervocalica (come del resto avviene in molti italiani regionali, cfr. Lepschy e Lepschy 1986: 81-87).

**e. Grammatica (morfologia e sintassi).** Negli insegnamenti comunicativi oggi prevalenti nella didattica delle lingue straniere c'è stata un'importante riconsiderazione della riflessione grammaticale, che in un primo momento, in una logica di contrapposizione con i metodi precedenti, era stata trascurata. Attivare una riflessione consapevole sui meccanismi morfologici e sintattici è un momento importante dell'apprendimento linguistico che ha delle significative ricadute su una maggiore capacità d'uso della lingua.

**f. Semantica.** Lo studio dei significati ha avuto delle forti ripercussioni, anche se indirette, sulla pedagogia linguistica. Il metodo comunicativo negli anni Settanta è stato caratterizzato da un indirizzo semantico. Il concetto di "nozione" nell'approccio nozionale-funzionale ne è una precisa testimonianza (Wilkins 1976). Anche lo studio grammaticale nella didattica delle lingue straniere recente è stato orientato verso l'analisi dei significati delle strutture morfo-sintattiche.

**g. Dialettologia.** Lo studio storico e descrittivo dei dialetti italiani ha una valenza particolare per chi insegna l'italiano L2 soprattutto a oriundi italiani, visto che spesso si tratta di dialettofoni di terza generazione.

**h. Sociolinguistica.** Gli studi americani di sociolinguistica hanno avuto delle fondamentali ripercussioni sui nuovi indirizzi didattico-metodologici nell'insegnamento delle lingue straniere (il concetto di "competenza comunicativa" in Hymes 1971 è di particolare rilievo per gli approcci comunicativi: *Communicative Syllabus Design*, Munby 1978). Non esiste una lingua italiana omogenea, modello unico da trasmettere, ma esistono le varietà dell'italiano (dialetti, varietà regionali, italiano standard, italiano popolare) di cui bisogna tenere conto nell'insegnamento.

**i. Neurolinguistica.** Questa disciplina diadica (cioè di confine) fra linguistica e neurologia può avere degli interessanti collegamenti con gli studi di glottodidattica. Lo studioso canadese Marcel Danesi (1988) in particolare è stato attento a cogliere le implicazioni delle più recenti acquisizioni della neurolinguistica (bilateralità e complementarità emisferica). Con l'avvento delle nuove tecnologie multimediali in tutti i campi del sapere, anche l'apprendimento linguistico può avvantaggiarsi degli stimoli polisensoriali delle strumentazioni informatiche. Le teorie neurolinguistiche trovano nel nuovo assetto didattico multimediale il terreno più favorevole per una verifica sperimentale e per una ricerca-azione volta a favorire i processi di apprendimento linguistico.

**l. Linguistica acquisizionale.** La linguistica acquisizionale, che è nata come settore specifico di studio nell'ambito delle scienze del linguaggio, descrive e interpreta i processi intrinseci tramite i quali l'apprendente straniero sviluppa la propria competenza linguistica spontaneamente, cioè senza il filtro di un intervento didattico esplicito e tramite l'esposizione naturale all'*input* dei parlanti nativi. In Italia è stato Gaetano Berruto a proporre nel 1998 la denominazione di "linguistica acquisizionale" all'ultima azione di ricerca interuniversitaria sullo sviluppo della sintassi in



italiano L2 all'interno della pluriennale serie di indagini condotte sotto il nome di "Progetto di Pavia" sull'apprendimento spontaneo della nostra lingua da parte di immigrati stranieri (Giacalone Ramat 1993, 2001; Vedovelli 1995; Chini 2005. Cfr. Cap. 12).

m. *Didattica delle lingue moderne*. La didattica delle lingue moderne comprende gli studi relativi all'insegnamento delle lingue straniere, con specifica attenzione agli aspetti teorici, anche relativamente al problema della traduzione e delle lingue speciali.

n. *Linguistica applicata*. Strettamente legata alla pragmatica, la linguistica applicata si occupa dell'acquisizione della lingua straniera, piuttosto che delle metodologie di insegnamento. In anni recenti la linguistica applicata tende ad occuparsi anche di altri ambiti in cui la lingua è correlata con il contesto: la linguistica forense, per esempio, la lingua dei segni, le interazioni asimmetriche medico-paziente ecc.

o. *Linguistica educativa*. La linguistica educativa è quella branca delle scienze del linguaggio che si occupa di considerare la lingua in funzione dell'apprendimento linguistico. Secondo gli studiosi di linguistica educativa questo ambito di studi definisce anche gli approcci, i metodi, le tecniche e le risorse tecnologiche utili per facilitare lo sviluppo delle capacità semiotiche e l'apprendimento linguistico, ivi compreso l'insegnamento a scuola o in altri ambiti formativi<sup>12</sup>.

## 5.2.2. Scienze dell'educazione

Le scienze dell'educazione comprendono le seguenti discipline:

a. *Pedagogia*. Disciplina fondamentale per l'insegnante impegnato con tipologie diverse di discenti (bambini, adolescenti, adulti). L'aspetto che accomuna maggiormente sul piano pedagogico approcci e metodologie sviluppatesi negli ultimi quindici anni è quello di considerare il processo di apprendimento dal punto di vista del discente. Al centro del processo educativo deve esserci l'apprendente con i suoi bisogni ed interessi (per la teoria dei bisogni di apprendimento cfr. Richerich 1985) e non l'educatore con i suoi scopi di insegnamento. La teoria della centralità del discente affonda le sue radici nella pedagogia non-direttiva (Rogers 1975), nel concetto di autonomia del discente (Mariani 1994; Nunan 1988).

b. *Didattica generale*. In tale importante disciplina, decisiva per la formazione dell'insegnante, sono rintracciabili i modelli operativi di azione didattica (Freddi 1966, 1983; Titone 1977; Vedovelli 2002). Fondamentale per gli studi di glottodidattica è stato il concetto di unità didattica che ha sostituito quello di lezione. Attualmente alla luce delle nuove esperienze pedagogiche che vedono un impiego scientificamente motivato delle tecnologie educative è ipotizzabile un modello quadripolare di azione didattica: l'allievo, l'insegnante, la lingua oggetto dell'insegnamento, le tecnologie educative (dal manuale cartaceo alle apparecchiature multimediali più sofisticate) in un rapporto di interazione continua che vede il discente al centro dell'azione didattica.

c. *Psicopedagogia e psicodidattica*. Discipline di origine diadica, cioè che si alimentano dei contributi della psicologia, della didattica e della pedagogia.

## 5.2.3. Scienze psicologiche

Le scienze psicologiche comprendono la psicologia e la psicolinguistica (nata negli anni Cinquanta dall'incontro tra psicologia e linguistica).

Le scienze psicologiche sono di estrema importanza per gli approcci e per le metodologie d'in-

<sup>12</sup> Per una definizione più precisa rimandiamo all'introduzione di Massimo Vedovelli e Paolo Balboni agli atti del primo convegno della *Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa*, svoltosi a Parma il 13.11.2009 (cfr. MEZZADRI 2010).



aggiornamento che sottintendono sempre non solo delle teorie linguistiche, ma anche delle teorie dell'apprendimento. Ad esempio, i metodi formalistici strutturalisti, che nel passato hanno dominato per lungo tempo la didattica delle lingue straniere, hanno avuto un basilare supporto dalle teorie psicologiche comportamentiste (Skinner 1969), così come di impronta psicolinguistica sono i metodi umanistico-affettivi degli anni Settanta del secolo scorso (cfr. Cap. 2 di questo volume).

## 5.2.4. Scienze della comunicazione

Le scienze della comunicazione sono costituite principalmente dalle seguenti discipline:

- a. *Semiotica* (Peirce 1931, Morris 1946). Questa disciplina ha dato diversi preziosi contributi all'analisi dei testi (scritti e audiovisivi) di cui l'insegnante di lingua deve tenere conto. Gli stessi modelli di competenza comunicativa che più hanno avuto influenza nella didattica dell'italiano hanno una forte impronta semiotica (Freddi *et al.* 1979; il modello di competenza linguistico-comunicativa proposto dal QCER).
- b. *Cibernetica*. Tale disciplina descrive le condizioni per un efficace funzionamento dei sistemi comunicativi: emittente/ricevente, rumori di fondo/ ridondanza, feed-back ecc.
- c. *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)*. Le ricerche di questo indirizzo di studi sono orientate all'analisi delle nuove tecnologie multimediali, allo studio della telematica e di tutti gli strumenti di *e-learning*.

## 5.3. CONCLUSIONI

I saperi e le competenze di un insegnante di lingua sono dunque compositi, richiedono un continuo aggiornamento speculare allo sviluppo conoscitivo delle discipline che costellano la glottodidattica.

L'orientamento di ricerca per l'insegnante di L2 è sempre finalizzato alla risoluzione dei problemi pratici dell'apprendimento. L'ambito privilegiato della ricerca-azione è la classe di lingua. Si riflette sul proprio operato nella didassi di classe, si osservano i comportamenti, le reazioni dei migliori protagonisti del processo di acquisizione linguistica, cioè i discenti, si aggiustano o si modificano i progetti didattici. L'insegnamento della L2 diventa così un tipo di ricerca educativa in cui le ipotesi pedagogiche vengono sottoposte a continua verifica e l'atto didattico è sorretto da un'analisi critica rigorosa.

## REFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ASTIN J.L., *How to Do Things with Words*, London, Oxford University Press, 1962
- ALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002
- CANEPARI L., *Introduzione alla fonetica*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1979
- CANGIÀ C., *L'altra glottodidattica*, Firenze, Giunti, 1998
- CHINI M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005
- CHOMSKY N., *Filosofia del linguaggio*, Torino, Boringhieri, 1969
- COMOGLIO M., *Una modalità per includere: l'apprendimento cooperativo*, in VIANELLO R. e TORTORELLO M. (cur.), *Esperienze di apprendimento cooperativo*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2000, pp.13-26
- COMOGLIO M., CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo: il Cooperative Learning*, Roma, LAS, 1996



- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>
- CONTE M.E. (cur.), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli, 1989
- COSTE D. et al., *Un Niveau Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976
- DANESI M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988
- DANESI M., *Il cervello in aula!*, Perugia, Guerra, 1998
- DE MAURO T., *Introduzione e Commento all'edizione italiana di Saussure (1916): "Corso di linguistica generale"*, Bari, Laterza, 1967
- DIADORI P. (cur.), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa - TQAC in FLT Training. Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Verona, Le Monnier, 2010
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- DIADORI P., SEMPLICI S. (cur.), *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- DIJK T.A. VAN., *Foundations for Typologies of Texts*, in "Semiotica", 6 (1972), pp. 297-323
- DRESSLER W.U., *Funktionelle Satzperspektive und Texttheorie*, in DANES F. (ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective*, The Hague, Mouton, 1974, pp. 87-105
- EK J.A. VAN, *The Threshold Level*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975
- FREDDI G., *Lingua straniera e Scuola Media. Verso un metodo integrale*, in "Scuola e Didattica", XI, 10, 1966
- FREDDI G. (cur.), *Lingue moderne per la scuola italiana. Antologia di "Lingue e Civiltà"*, Bergamo, Minerva Italiana, 1983
- FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI SONINO E., *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italiana, 1979
- GALLI DE' PARATESI N., *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981
- GATTEGNO C., *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, New York, Educational Solutions, 1972
- GIACALONE RAMAT A., *Italiano di stranieri*, in SOBRERO A.A., *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 341-410
- GIACALONE RAMAT A., *L'italiano appreso dagli immigrati stranieri*, in VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A. (cur.), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 67-74
- HALLIDAY M.A.K., HASAN R., *Cohesion in English*, Londra, Longman, 1976
- HYMES, D.H., *On Communicative Competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971
- JAFRANCESCO E. (cur.), *Ricerca-azione e apprendenti stranieri: per una didattica orientata alla soluzione dei problemi*, Atti del XI Convegno nazionale ILSA, Firenze, Comune di Firenze, 2003
- JAFRANCESCO E. (cur.), *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del Portfolio*, Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Atene, Edilingua, 2004
- LEPSCHY A.L., LEPSCHY G., *La lingua italiana - Storia - Varietà dell'uso - Grammatica*, Milano, Bompiani, 1985
- LORENZETTI L., *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 2002
- MARIANI L. (cur.), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- MEZZADRI M. (cur.), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra, 2010
- MORRIS C., *Signs, Language and Behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1946. Ed. it. *Segni, linguaggio e comportamento*, Milano, Longanesi, 1993
- MUNBY J., *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978
- NUNAN D., *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988
- PEIRCE C.S. *Collected Writings* (8 Vols.), Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-58
- PORCELLI G., BALBONI P.E. (cur.), *Glottodidattica e Università*, Padova, Liviana, 1991
- QUARTAPELLE F. (cur.), *Didattica per progetti*, Milano, Franco Angeli, 1999
- RICHTERICH R., *Besoins Langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985

## 5. Ruoli e aree disciplinari di riferimento per il docente di L2

- CHERS C., *Bringing together Ideas and Feeling in Learning. A Humanistic Education Sourcebook*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall, 1975
- CHURCH J.R., *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, London, Cambridge University Press, 1969
- CHURCHER B.F., *Contingencies of Reinforcement: a Theoretical Analysis*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1969
- CHURCHER R., *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola, 1977
- CHURCHER M., *Apprendimento e insegnamento dell'italiano in contesto migratorio: un bilancio sui modelli e sugli interventi per l'immigrazione recente*, in "Percorsi. Rivista di educazione degli adulti", 8, ottobre, 1995, pp. 50-61
- CHURCHER M., *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci, 2002a
- CHURCHER M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci, 2002b
- CHURCHER H., *Syntax als Dialektik* (Bochumer Diskussion), in "Poetica" 1 (1967), pp.109-126
- CHURCHER E., *Typologie der Texte*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1975
- CHURCHER D.A., *Notional Syllabuses*, Bologna, Zanichelli, 1978
- CHURCHER D., *Sprechakte*, in MAAS U., WUNDERLICH D., *Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“*, Frankfurt am Main, Athenäum, 1972, pp. 69-188



## 6. Dinamiche di gruppo nella classe di L2

Maurizio Spagnesi

### 6.1. INTRODUZIONE

“It has been realised that there never was and probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself” (Nunan 1991: 228).

La ricerca in glottodidattica propone agli insegnanti di lingue approcci, metodologie, suggerimenti per rendere efficaci i loro interventi didattici. Nonostante ciò, gli insegnanti continuano ad essere confusi al momento di decidere quale sia la modalità di insegnamento più valida. Metodi derivati da un approccio puramente comunicativo sono migliori rispetto a metodi basati su un approccio di stampo più formalistico? Gli apprendenti traggono beneficio da esplicite spiegazioni sui meccanismi di funzionamento di una seconda lingua o queste al contrario ostacolano il processo di acquisizione linguistica? In ambiente didattico si devono proporre solo testi autentici o la questione, come anni fa ci ha suggerito anche il QCER, si può risolvere decidendo che «...i testi “autentici” o i testi elaborati per scopi didattici, i testi nei libri di testo e i testi prodotti dagli apprendenti sono solo testi come gli altri» (Consiglio d'Europa 2002: 20)? Sono solo alcune delle domande che un insegnante si pone prima di iniziare ogni nuovo corso di lingua. L'insegnante esperto sa che l'ambiente didattico, il luogo in cui ogni giorno opera, è altro da quell'ambiente ideale descritto in molti saggi di glottodidattica. In fondo, sarà sempre il campo a dire qual è la strategia di gioco migliore; resta il fatto indiscutibile che si debba comunque sempre scendere in campo con un progetto e con una strategia.

Non esistono risposte totalmente rassicuranti, esistono dei suggerimenti, dei percorsi didattici che la sperimentazione ci raccomanda come più utili e funzionali rispetto ad altri, percorsi di cui l'insegnante deve essere a conoscenza per poi scegliere con consapevolezza al momento, appunto di “scendere in campo”, cioè di iniziare il corso di lingua.

Ogni metodologia di insegnamento (cfr. Cap. 2) è influenzata dagli apprendenti: la loro natura, i loro comportamenti, le loro risposte alle sollecitazioni di chi guida il percorso didattico. Sono proprio loro, in itinere, ad orientare l'insegnante nelle scelte metodologiche più opportune. «Una delle variabili che viene considerata prioritaria nella progettazione di un percorso didattico è dunque il bisogno dell'apprendente che [...] viene assunto come punto di partenza per la specificazione degli obiettivi di apprendimento» (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 195).

Preferire una metodologia a un'altra senza avere informazioni sulla situazione in cui si insegnerà (gli obiettivi e la durata del corso, l'orario delle lezioni e, per ciò che riguarda gli apprendenti, il loro numero, il rapporto numerico tra maschi e femmine, l'età, l'eventuale attività professionale, le competenze linguistiche nella prima lingua o in altre lingue seconde, la personalità, gli interessi sia nell'ambiente scolastico che in quello extrascolastico) potrebbe compromettere il buon esito del processo formativo.

Da parte nostra, sosteniamo la bontà di un approccio comunicativo all'apprendimento linguistico.



nico; crediamo infatti che ogni lingua, e quindi anche ogni seconda lingua, debba essere interpretata come un *comportamento umano globale*, un comportamento frutto di tante competenze che agiscono simultaneamente, finalizzato all'espressione di intenzioni, alla comunione del pensiero, alla comunicazione. Questa scelta ha precise implicazioni a livello applicativo in ambiente didattico. Innanzitutto, la scelta della lingua che l'insegnante usa durante le lezioni. A questo proposito Diadori (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 232-233) ci ricorda:

"Nei metodi che si ispirano all'approccio comunicativo (situazionale, nozionale-funzionale, orientato all'azione, *Project Work*, *Strategic Interaction*, CLIL, FICCS ecc.) il parlato del docente assume le diverse sfaccettature che corrispondono ai diversi ruoli che questi può rivestire nel contatto con gli studenti. Se la L1 può entrare in gioco quando si tratta di economizzare gli sforzi con una classe monolingue e dovendo affrontare una spiegazione metalinguistica, specialmente in un'ottica contrastiva, andrà invece evitata quando si tratta di stimolare l'uso della L2 nei *role-play* o nelle attività di progettazione (come previsto per esempio nel *Project Work*)".

In secondo luogo, l'insegnante ha il compito di creare le condizioni perché gli apprendenti possano *comunicare* adeguatamente, oralmente e per iscritto. Sa che deve creare le condizioni perché nell'ambiente didattico si verifichino frequenti scambi comunicativi in L2; deve sapere anche però che gli apprendenti possono rifiutarsi di parlare perché preferiscono ascoltare l'insegnante, o fare esercizi scritti mirati alla pura fissazione di meccanismi morfosintattici. Gli apprendenti, in particolare adolescenti e adulti, sono restii a esprimersi in una seconda lingua di fronte ad altri. Temono di commettere errori e di rendersi ridicoli per questo, temono di essere giudicati negativamente dall'insegnante, temono anche di esprimere opinioni personali, soprattutto su questioni politiche, religiose, su aspetti privati del pensiero e della personalità: c'è il pudore di rendere pubblici eventi sentiti come molto privati, come ad esempio il proprio status sociale ed economico, la situazione della propria famiglia, i legami sentimentali, e altro ancora. Per molti apprendenti perfino descrivere la propria abitazione è un'attività da rifiutare in un'aula di lingua, perché crea disagio; è proprio l'aula il luogo dove tante volte si vive questo rifiuto di comunicare: l'aula come non luogo della comunicazione, dove i filtri affettivi più si alzano, a meno che l'insegnante non sia così competente da saper creare un ambiente realmente comunicativo e stimolante.

In questo senso, pensiamo all'aula non soltanto come un luogo in cui si segue una lezione in e di lingua, ma anche e soprattutto come un *luogo in cui si stabilisce una comunione tra individui diversi*, a volte portatori di culture davvero distanti. Perché possa crearsi una comunione tra gli apprendenti di una classe, occorre che l'insegnante moduli il proprio intervento didattico, evitando loro eccessive pressioni emotive, evitando di frustrarli, evitando di obbligarli a fare cose che non vogliono o non sono in grado di fare, evitando in definitiva un atteggiamento didattico troppo direttivo.

Essenzialmente, si distinguono due contesti generali di apprendimento: l'apprendente si può trovare a seguire lezioni di lingua italiana nel proprio Paese oppure in Italia. Rispetto all'iperonimo "italiano L2" usato comunemente per indicare l'italiano appreso come lingua non materna, useremo nei prossimi paragrafi le definizioni "italiano lingua straniera - LS" per il primo caso, "italiano lingua seconda - L2" per il secondo.

## 6.2. L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO FUORI D'ITALIA (LS)

"Nel *mare magnum* delle offerte formative e degli stimoli con cui ogni individuo viene quotidianamente in contatto nel proprio paese, emerge in maniera abbastanza consistente il bisogno, il piacere, l'obbligo di apprendere italiano come lingua straniera, anche se lontano dal luogo fisico a cui è associata questa lingua (la penisola italiana), lontano da quei luoghi



simbolici che all'Italia e alla sua cultura del presente e del passato rimandano (economia, arte, letteratura, musica, cinema, gastronomia, design)" (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 23).

Lo studente di italiano LS ha ovviamente difficoltà a verificare e sperimentare in ambiente non didattico i meccanismi linguistico-comunicativi cui viene esposto nell'aula di lingua, viste le poche possibilità di comunicare con nativi italiani; già da diversi anni comunque la tecnologia, in particolare la connessione a internet, aiuta molto a superare questa difficoltà permettendo in modo semplice ed economico di seguire corsi di italiano a distanza, seguire trasmissioni audio e video, leggere testi scritti dalla stampa, telefonare anche in modalità video, scambiare comunicazioni scritte attraverso i social network o la posta elettronica, fare operazioni economiche e altro ancora. Nonostante ciò, ancora oggi non di rado chi studia italiano LS dispone di una buona competenza grammaticale, ma ha risultati insoddisfacenti quando si trova a partecipare ad eventi linguistici veri e propri, sia nell'oralità che nella scrittura.

L'insegnante che opera in simili ambienti didattici ha il compito di offrire soluzioni, con l'obiettivo di sviluppare armonicamente il sistema interlinguistico italiano degli apprendenti. In questo senso, potrà proporre percorsi formativi focalizzati su *testi in italiano neo-standard*, autentici o adattati per la didattica; attraverso questi modelli di lingua potrà anche presentare e trasmettere, finalmente, una corretta immagine della cultura e dei comportamenti italiani per limitare, se non proprio annullare, gli stereotipi sull'Italia che ancora oggi continuano a descriverci (a volte con disprezzo, altre con invidia) come "quelli che mangiano solo pasta e pizza", "quelli che la domenica vanno in chiesa e tornano a casa con il vassoio delle paste", "quelli che pagano il pizzo ai clan della mafia", "quelli che i treni sono sempre in ritardo", "quelli che non sanno controllare i propri istinti" e via dicendo.

L'insegnante potrà arricchire l'aula con *manifesti, fotografie, articoli di giornale*, potrà utilizzare gli strumenti tecnologici a sua disposizione (ancora internet, in primis, ma anche cd, dvd). Questi materiali contribuiscono ad aggiornare l'immagine dell'Italia e degli italiani e fotografano nuovi comportamenti linguistici, oltre a nuove abitudini sociali. Non sono rari gli stranieri che ancora oggi, in Italia per la prima volta, rimangono sorpresi (nel 2010) alla scoperta di un'Italia "inimmaginabile": molti italiani sono magri, molti altri hanno carnagione chiara e capelli biondi, molti non frequentano le chiese, non sono molte le famiglie numerose, si incontrano già diversi italo-africani e italo-asiatici, la pennichella del dopopranzo non è così diffusa.

Altro compito importante per l'insegnante di italiano LS è informare gli apprendenti che in Italia sono presenti *diverse varietà linguistiche*. Dovrà affiancare al proprio altri modelli linguistici (altri testi) che diano l'idea della variazione linguistica in base all'appartenenza geografica e sociale, al sesso, all'età degli individui. Varietà linguistiche, varietà culturali, varietà comportamentali, tutte con una storia e una dignità.

Per ciò che riguarda le procedure di addestramento linguistico in aula, se l'insegnante opta per un approccio comunicativo, in cui l'italiano è trasmissione di intenzioni e significati, potrà servirsi di uno tra i numerosi buoni manuali che oggi vengono pubblicati sia in Italia che all'estero, ed integrare con altri materiali reperibili da internet o dalle reti televisive satellitari.

È importante che gli apprendenti abbiano l'opportunità di confrontarsi con modelli linguistici differenti. Dopo aver osservato e analizzato questi modelli, saranno coinvolti in varie attività comunicative che dovrebbero infine condurre alla creazione linguistica personale, non guidata e sostenuta dal supporto linguistico di natura didattica (insegnante, manuale, dizionario, eventuali colleghi di corso). La presenza di *campioni linguistici contemporanei e rilevanti* dà agli apprendenti molti stimoli, offre una forte motivazione all'apprendimento e allo studio, suscita spesso in loro il desiderio di vivere un'esperienza in Italia.

In seguito a un'adeguata esposizione linguistica, gli apprendenti devono essere guidati all'uso dell'italiano in scambi comunicativi autentici, scambi che vadano oltre alle così frequenti "interazioni triadiche" che pure hanno una loro funzione e utilità.



Una frequenza simile potrebbe essere giustificata nelle classi di principianti, in cui l'insegnante deve fornire una notevole "intelaiatura" per sostenere le produzioni degli studenti, ma è come se questa intelaiatura non venisse mai rimossa: in tal modo anche gli studenti più avanzati, impegnati con difficili strutture linguistiche, non vengono mai alle prese con la complessità della conversazione non guidata rigidamente dall'insegnante" (Pallotti 1998: 279).

Da molti anni ci domandiamo se sia possibile creare una situazione davvero comunicativa in un ambiente didattico. Prendiamo come esempio l'aula di lingua: non potrà mai sostituirsi a una fermata d'autobus in Italia, né a un bar o un ambulatorio medico. Sia l'insegnante che gli apprendenti sono consapevoli. In un'aula è però possibile creare *eventi comunicativi autentici*, in cui gli interlocutori parlano tra loro con precise intenzioni, per colmare dei vuoti di informazione. Esistono varie procedure cui l'insegnante può ricorrere, ad esempio mettendo in contatto tra loro coppie o gruppi di apprendenti per scambi di informazioni, per svolgere compiti, realizzare progetti (una mappa, un manifesto pubblicitario, un notiziario radiofonico, un'intervista, un sondaggio, una torta).

Tra questi formati si possono ricordare il lavoro di gruppo, la conversazione a coppie, la discussione generale in classe, le domande che gli studenti rivolgono all'insegnante: rispetto allo scambio triadico, le modalità interattive in questi scambi sono in genere molto più simili a quelle che si riscontrano nelle conversazioni interlinguistiche spontanee, in quanto i rapporti tra partecipanti sono più paritetici, meno predefiniti, e la scarsità di domande di esibizione rende necessario un maggior lavoro di negoziazione del significato" (Pallotti 1998: 280).

### 6.3. L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO IN ITALIA (L2)

Nel caso in cui gli apprendenti si trovino ad apprendere la lingua italiana in Italia, per loro esiste l'opportunità di vivere immediatamente e continuamente quanto incontrato e appreso nell'ambiente didattico istituzionale, grazie all'esposizione e ai contatti con l'ambiente, i comportamenti e le varietà linguistiche dei nativi italiani. Questa preziosa opportunità in genere se ben utilizzata permette di ottenere in breve tempo buone *competenze linguistico-comunicative*, attraverso il contatto appunto con la lingua viva e immediata, non mediata da necessità o adattamenti di tipo didattico. L'insegnante in questa situazione ha illimitate risorse da sfruttare, dispone di illimitati *eventi, situazioni e testi*. In particolare, potrà attivare procedure didattiche che prevedano strategie e compiti esterni all'aula: interviste, ricerche in biblioteche, reperimento di materiali autentici, registrazioni audio e video, creazione di filmati, organizzazione di visite, gite, cene, e altro ancora.

In aula rimane comunque prevalente, come già abbiamo scritto per l'italiano LS, l'esigenza di addestrare gli apprendenti ad una lingua in comunicazione, attraverso percorsi formativi che prendono l'avvio dalla presentazione e comprensione di testi adeguati, e proseguono con pratiche di fissazione, imitazione e creazione linguistica. In un contesto didattico di italiano L2 la motivazione degli apprendenti generalmente è alta, proprio perché essi sanno che quanto viene appreso in aula sarà di *utilità immediata*, li metterà in grado di risolvere felicemente le loro interazioni linguistiche quotidiane con il padrone di casa, nei negozi, in banca, per la strada, e soprattutto negli incontri con amici e conoscenti italiani.

### 6.4. LA MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO

Sia che si parli di italiano LS, sia che si parli di italiano L2, una buona motivazione (cfr. Cap. 1) è ciò che maggiormente aiuta e rende possibile l'apprendimento. Si impara solo se c'è la volontà di imparare. Gli apprendenti sono motivati quando sentono che l'attività didattica, oltre che pia-



cevole, è utile per i loro bisogni linguistici futuri o immediati. Per poter *sostenere la motivazione*, dunque, l'insegnante deve essere cosciente dei bisogni degli apprendenti; gli obiettivi di un corso sono infatti influenzati dai bisogni e dalle esigenze che si presentano durante il percorso formativo.

“[...] alcuni metodologi (ad esempio Breen 1984; Candlin 1984) sostengono che l'idea stessa di sillabo pre-programmato sia dannosa al processo di apprendimento e che quindi la programmazione preliminare sia da evitare: a loro avviso, il programma di attività deve venire costantemente negoziato e rinegoziato tra insegnante e allievi nel corso del tempo e si può parlare di 'sillabo' solo in senso retrospettivo, come constatazione di ciò che è stato fatto” (Pallotti 1998: 294).

Tutti gli aspetti del curriculum, metodologia compresa, devono essere adeguati alla peculiare natura di ogni apprendente o gruppo di apprendenti. Chi insegna italiano a stranieri sa ad esempio che molti apprendenti adulti rifiutano alcune procedure didattiche comunicative, specialmente quelle a carattere ludico; si pone allora la questione di come far coincidere le esigenze di chi apprende con le esigenze metodologiche di chi insegna. A nostro avviso è ragionevole una *continua negoziazione* tra insegnante e apprendenti al fine di raggiungere una situazione didattica in cui gli apprendenti siano consapevoli delle finalità di ciò che fanno in ambiente didattico, e l'insegnante sia consapevole di ciò che agli apprendenti piace fare.

Non è raro che anche ai giorni nostri, giorni in cui si studiano le lingue straniere soprattutto con scopi professionali, molti apprendenti rifiutino certe attività didattiche di natura comunicativa (ad esempio il *role play*) ed accettino invece tranquillamente altre attività di natura più formalistica, le attività dette “grammaticali”, come gli esercizi di trasformazione (portare una sequenza narrativa dal presente al passato o dalla prima alla terza persona) e di completamento (liste di frasi senza connessione, in ognuna delle quali manca la preposizione, il pronome, il verbo; cfr. Cap. 3). Il fenomeno è frequente soprattutto con gruppi di apprendenti adulti, ma non è raro neppure tra gli adolescenti. Sembra che gli approcci comunicativi non siano presi davvero “sul serio” dagli apprendenti, e sia piuttosto da loro considerato poco utile perché “si fa poca grammatica, si parla, si gioca, insomma non si fa niente...”.

Evidentemente molti apprendenti hanno una loro precisa idea di cosa sia utile o inutile nel percorso di apprendimento di una seconda lingua. Soprattutto chi ha già avuto precedenti esperienze scolastiche con altre lingue. Si tratta di vere e proprie interferenze, a causa delle quali è difficile per gli apprendenti rivedere e reimpostare tutta un'architettura concettuale, dove ad esempio ha una posizione dominante l'idea che una lingua si impari soprattutto attraverso spiegazioni ed esercitazioni sulle strutture morfosintattiche a livello frasale, o l'idea che l'insegnante debba correggere tutti gli errori, a prescindere dal momento didattico in cui questi sono commessi.

Per eliminare o ridurre queste interferenze, all'inizio di un corso l'insegnante deve spiegare alla classe *natura e finalità del proprio metodo didattico*. Ogni metodo va posto in relazione con gli obiettivi del corso specifico. Se il corso ha l'obiettivo di sviluppare la competenza linguistica, è logico che venga dedicato molto tempo alle tecniche grammaticali; se invece, come accade più di frequente, il corso ha l'obiettivo primario di sviluppare la competenza linguistico-comunicativa, allora sarà previsto molto tempo per attività didattiche varie ma soprattutto comunicative in modo da esporre ed esercitare gli apprendenti a produzioni linguistiche adeguate ai contesti d'uso.

L'esplicitazione delle procedure e degli obiettivi didattici non avviene soltanto all'inizio di un corso, ma anche all'inizio di ognuna delle unità di lavoro che ne costituiscono la struttura. Esigenza immediata degli apprendenti è quella di *sentirsi partecipi e responsabili del percorso didattico*, di sentire che è possibile una certa negoziazione dei contenuti, che il rapporto tra



insegnante e apprendenti è collaborativo, una reale interazione. Un secondo bisogno immediato della classe è quello di passare piacevolmente il “tempo didattico”. Chi ha una lunga esperienza di insegnamento sa che molti apprendenti durante le lezioni manifestano sempre più di frequente intolleranza, noia, disagio, non riescono a concentrarsi su un testo o su una attività se non per pochi minuti, non hanno interesse per la maggior parte delle tematiche proposte dall'insegnante per la comunicazione, fino a giungere a rifiutarsi esplicitamente di svolgere certi compiti proposti dall'insegnante. Senza voler dare giudizi, potremmo dire che “non ci sono più gli studenti di una volta”, gli studenti attuali vivono tempi di elettronica, sport e musica, film multidimensionali, giochi interattivi in microschermi led e presto chissà cos'altro ancora. Così come i comportamenti individuali stanno mutando molto rapidamente, ugualmente i gruppi di individui che si riuniscono per una lezione di lingua attivano strategie e dinamiche relazionali sempre nuove e sempre più lontane dalla forma mentis di un insegnante che di anno in anno si sente più vecchio e distante rispetto ai suoi studenti che rimangono invece invincibili e immortali, sempre della stessa età.

[...] learners' control of the discourse is more likely to occur when instruction involves a focus on 'topic' rather than on 'activity'. One way of creating such a focus is by means of task-based language teaching of the kind advocated by Prabhu (1987) and Skehan (1996). Tasks, in the sense intended here, are meaning-based activities. That is, they are activities that require the learners to attend primarily to what is talked about rather than how language is used. [...] Task-based language teaching is generally based on the assumption that tasks will be performed by learners working in pairs or small groups. Clearly, this is one way of ensuring that learners have control of the discourse. With the teacher out of the way learners are free to manage the discourse for themselves. Also, because learners participate in tasks as social equals the management of the discourse is likely to be shared more equitably, leading to greater negotiation of meaning” (Ellis 1999: 225-226).

Gli apprendenti iniziano un corso sperando di imparare la L2 in modo divertente, o almeno piacevole e interessante. L'insegnante ne è consapevole e non deve deluderli. In questo senso, all'inizio di un corso, egli può consegnare loro un *questionario* le cui risposte possano fornire informazioni didatticamente utili. Informazioni sulle precedenti esperienze di apprendimento di una lingua straniera, sulle attività didattiche che si ritengono più piacevoli e più utili per un efficace apprendimento, sulle motivazioni che hanno spinto ad intraprendere il corso (non di rado scopriamo che un giovane apprendente si è iscritto a un corso di italiano non perché voglia studiare l'italiano, ma perché era stato spinto a farlo dai genitori o da un programma di istruzione obbligatoria) e sugli interessi extrascolastici (tecnologie, cinema, musica, sport, tempo libero, letture). Il questionario sarà preparato nella madrelingua degli apprendenti o in italiano, sarà immediatamente comprensibile, con domande chiuse, del tipo vero-falso o a scelta multipla. Dopo aver analizzato (assieme agli stessi apprendenti) i risultati del questionario, l'insegnante potrà meglio capire la personalità degli apprendenti, trovare spazi, spiragli di manovra, avrà modo di pensare e preparare strategie, compiti e testi più rilevanti, nel rispetto delle proprie convinzioni metodologiche. Si tratta di un patto tra le parti, una negoziazione. Si veda, nella fig. 1, uno fra i tanti modelli di questionario, elaborato per una classe di apprendenti multilingue e somministrato all'inizio di un corso di italiano L2 di livello B1 del *QCER*, presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena.



Fig. 1.

<b>Esprima le Sue preferenze</b>
A1. Vorrei un corso molto impegnativo
A2. Vorrei un corso non molto impegnativo
B1. Parlo volentieri in italiano con altri studenti
B2. Non parlo volentieri in italiano con altri studenti
C1. Vorrei fare comunicazione nella prima parte e lingua nella seconda parte
C2. Vorrei fare lingua nella prima parte e comunicazione nella seconda parte
D1. Mi piace la comunicazione su temi sociali
D2. Mi piace la comunicazione su temi scientifici
D3. Mi piace la comunicazione su temi artistici
D4. Mi piace la comunicazione su temi familiari e semplici
E1. Mi piace la comunicazione tra tutti gli studenti e l'insegnante
E2. Mi piace la comunicazione in piccoli gruppi o in coppie
F1. Vorrei migliorare soprattutto la comunicazione
F2. Vorrei migliorare soprattutto la conoscenza della lingua
G1. Vorrei fare molti esercizi scritti di lingua
G2. Vorrei fare pochi esercizi scritti di lingua
H1. Vorrei vedere film (italiani) durante il corso
H2. Non vorrei vedere film (italiani) durante il corso
I1. Mi piace usare il computer durante il corso
I2. Non mi piace usare il computer durante il corso
L1. Mi piace ascoltare canzoni (italiane) durante il corso
L2. Non mi piace ascoltare canzoni (italiane) durante il corso
M1. Mi piace lavorare su progetti di gruppo
M2. Non mi piace lavorare su progetti di gruppo
N1. L'insegnante deve essere formale con gli studenti
N2. L'insegnante deve essere informale con gli studenti
O1. L'insegnante non deve parlare molto durante le lezioni
O2. L'insegnante deve parlare molto durante le lezioni
P1. Gli studenti devono avere molta disciplina in aula
P2. Gli studenti devono essere molto liberi in aula
Q1. Vorrei fare molti compiti scritti a casa
Q2. Non vorrei fare molti compiti scritti a casa



### 6.5. L'INSEGNANTE COME MODELLO DI PENSIERO

L'insegnante deve trovare e mantenere un'area di contatto con gli apprendenti, indipendentemente dalla loro età e dalla loro competenza linguistico-comunicativa. L'aula è un luogo in cui si vive un percorso di formazione cognitiva degli apprendenti; l'apprendimento linguistico contribuisce a un *arricchimento della personalità*, a un'espansione delle possibilità e delle capacità, luoghi mentali sia del reale che dell'immaginario, nuove curiosità.

L'insegnante inevitabilmente e spesso inconsapevolmente si propone ai suoi apprendenti come *modello di pensiero, oltre che di lingua*. I suoi comportamenti e le sue parole possono influenzare anche profondamente le idee e le parole degli apprendenti.

«Il parlato del docente rappresenta in molti casi anche il modello di parlato più familiare e affettivamente vicino all'apprendente, un modello a cui questi tenderà ad uniformarsi nella sua interlingua (permeabile e instabile per definizione), ma che difficilmente riuscirà ad imitare totalmente in tempi rapidi senza adeguati esercizi e attività aggiuntive: non basta infatti la semplice esposizione all'oralità in L2 per sviluppare l'abilità di produzione orale in L2» (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 250-251).

Attraverso l'uso di adeguate modalità relazionali e comunicative, l'insegnante deve stimolare scambi comunicativi in cui gli apprendenti esprimono la propria personalità; l'insegnante, anch'egli coinvolto come attore sociale nell'evento comunicativo, ha il compito di moderatore e deve mantenere l'equilibrio, evitando di prendere posizione a favore di uno o di un altro apprendente, evitando di tracciare una linea definita fra ciò che pare giusto e ciò che pare sbagliato. Questo vale ancor più in *classi multiculturali*, dove davvero è difficile individuare e tracciare chiare linee di definizione di realtà, pensieri e comportamenti. Un'atmosfera tranquilla all'interno del gruppo è raggiunta quando tutti hanno la sensazione e la reale possibilità di parlare in relativa libertà, senza timore di essere giudicati negativamente dagli altri, tantomeno dall'insegnante.

Anche grazie all'ormai vasta diffusione di approcci di tipo affettivo all'apprendimento linguistico, oggi moltissimi insegnanti sono consapevoli che devono occuparsi degli apprendenti non solo guardandone e osservandone l'evoluzione del sistema interlinguistico, ma anche facendo attenzione alle loro risposte e reazioni psicologiche alle attività didattiche. Ogni approccio di tipo affettivo aiuta a capire che si apprende più efficacemente quando esiste una buona motivazione all'apprendimento, quando non sono presenti barriere affettive tra gli attori dell'evento, quando il clima generale è sereno e positivo, quando si vivono esperienze (comunicative, formative e relazionali) piacevoli e interessanti.

### 6.6. IL CONTESTO DI APPRENDIMENTO

Quando si pensa all'apprendimento linguistico viene in mente l'immagine di un'aula con un insegnante seduto a una cattedra di fronte a un gruppo di studenti. Ormai sono relativamente diffusi molteplici contesti didattici, vari formati didattici in cui avviene l'apprendimento di una seconda lingua: «I formati didattici in cui può realizzarsi non sempre (e anzi sempre meno) corrispondono alla situazione tradizionale della lezione che vede contrapposti faccia a faccia il docente e il gruppo classe» (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 235). Accanto ai corsi di lingua di formato tradizionale, stanno diffondendosi nuove tipologie di corsi, in presenza o a distanza, con il solo insegnante o con un insegnante affiancato da un tirocinante, e nuove metodologie didattiche che vogliono rappresentare alternative all'approccio comunicativo, o che comunque vogliono perfezionarlo attraverso processi di ricerca e sperimentazione. Ecco che da approcci comunicativi, che intendono l'apprendimento come risultato di un addestramento alle competenze comunicative,



si tenta un passaggio ad approcci interazionali, che intendono l'apprendimento come risultato di processi sociali di interazione e come risultato di un addestramento alle competenze d'uso (cfr. Cap. 2). Tra queste metodologie, per portare degli esempi possiamo ricordare il *Task-Based Syllabus*, che prevede lo svolgimento di compiti (prenotare una camera d'albergo, realizzare un'intervista, organizzare un evento, trovare un appartamento, definire una dieta ipocalorica); il *Project Work*, che prevede la realizzazione di prodotti (produzione di una guida turistica, di un videoclip); la *Strategic Interaction*, che prevede sceneggiature all'interno delle quali si svolgono interazioni linguistiche coinvolgenti, a imitazione di situazioni reali; il *sillabo testuale*, che prevede cooperazione e negoziazione tra insegnante e apprendenti in un percorso di studio e creazione di specifiche architetture e produzioni testuali (sul sillabo si veda in particolare il Cap. 8 di questo volume). In questi casi presi come esempio, e in altre metodologie simili oggi in corso di sperimentazione, non esistono sillabi preconfezionati, ma ci si riferisce a sillabi che si sviluppano e prendono forma attraverso continue negoziazioni con gli apprendenti, in un'attività complessiva di *cooperazione e partecipazione* (cfr. Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio 1991; Pontecorvo 2005; Coppola 2008). L'attenzione degli apprendenti e dell'insegnante non è focalizzata sulle strutture grammaticali, sulle forme della lingua, ma è focalizzata sui significati: la lingua non è impiegata per svolgere esercizi grammaticali o per memorizzare liste di parole, ma per creare relazioni interpersonali, svolgere compiti, organizzare attività, realizzare prodotti. In simili scenari pedagogici l'aula rappresenta il luogo dove avvengono interazioni comunicative e sociali, continue negoziazioni di significato che favoriscono l'espansione delle competenze linguistiche degli apprendenti. Si parla in questo senso di approccio interazionale all'apprendimento, un approccio che considera l'apprendimento linguistico come il risultato dell'incontro e dell'interazione tra le diverse personalità e culture degli apprendenti e dell'insegnante (cfr. Bettoni 2001).

Comunque, nonostante la continua ricerca e sperimentazione di nuovi e più efficaci formati didattici, dobbiamo riconoscere che il formato ancora oggi più in uso in ambito istituzionale è quello canonico e tradizionale, con un sillabo rigido e totalmente (o quasi) predeterminato, costituito da elementi strettamente linguistico-comunicativi, e con un insegnante che ha l'incarico di "insegnare" senza molto spazio per la negoziazione di significati e per lo sviluppo di vere competenze d'uso. È molto importante fare una riflessione attenta su questo tipo di contesto didattico tradizionale proprio perché è molto diffuso e perché sappiamo che gli errori<sup>1</sup> di un apprendente diminuiscono quando egli si trova ad agire in un contesto favorevole. Il contesto didattico è costituito essenzialmente da tre fattori: l'aula, i colleghi apprendenti e l'insegnante.

### 6.6.1. L'aula

Non dobbiamo trascurare l'importanza della realtà fisica in cui gli apprendenti si riuniscono per seguire le lezioni. L'insegnante in genere non può modificare l'assetto di un'aula, ma a volte è possibile, e in questi casi fortunati vale la pena investire tempo e risorse. Un'aula bene arredata e dotata di sufficienti tecnologie stimola la motivazione degli apprendenti e migliora i risultati didattici.

Un primo semplice accorgimento è quello di progettare con gli apprendenti un *arricchimento delle pareti*, con materiali legati a realtà italiane (fotografie, poster, pagine di giornali) e con materiali prodotti dagli apprendenti stessi (disegni, brevi testi di scrittura creativa, cartelloni, fotografie personali).

L'insegnante deve poi occuparsi della *sistemazione delle sedie* e (se ci sono) *dei tavoli* nell'aula. Gli approcci comunicativi all'apprendimento suggeriscono all'insegnante l'attivazione di frequenti scambi tra apprendenti, a coppie o in gruppi: è essenziale che ciò non sia ostacolato da una difficoltosa

<sup>1</sup> Su questo argomento cfr. Capp. 19 e 20. Si veda anche, fra i tanti saggi sul tema, BROWN 1994: 203-221.



mobilità delle sedie o dei tavoli; durante questi scambi gli apprendenti devono avere la possibilità di sedere “faccia a faccia”, come avviene normalmente al di fuori dell'aula. Dal canto suo l'insegnante, e non ci stanchiamo di dirlo, dovrebbe evitare di sedersi dietro un tavolo che, una volta apparecchiato con libri e registri, diventa per incanto una “cattedra”, temibile e temuta: una barriera fisica e concettuale che impedisce un contatto naturale e paritetico con gli apprendenti. È consigliabile che l'insegnante durante la lezione appena possibile si avvicini agli apprendenti per parlare con loro in modo autentico, evitando la frontalità o l'eccessiva distanza se non proprio necessario.

Per ciò che riguarda la dotazione tecnologica dell'aula, il piano bianco o nero di una lavagna ancora oggi purtroppo è l'unico luogo dell'aula ove sia possibile scrivere, anche se pone seri problemi agli apprendenti: la scrittura dell'insegnante non è sempre facilmente comprensibile; l'insegnante, per scrivere alla lavagna con pennarelli o gessetti, deve voltare le spalle alla classe, creando distrazione tra gli apprendenti; ciò che viene scritto è subito cancellato e irrimediabilmente perduto per sempre. In alcune fortunate realtà è disponibile la lavagna interattiva multimediale.

“La LIM non è semplicemente uno strumento per la presentazione di contenuti, ma rappresenta un'occasione per ripensare la lezione frontale. La preparazione e l'organizzazione dei contenuti e delle attività didattiche nel contesto di una lezione permette di contenere le attività di esposizione e spiegazione [...] e di sviluppare un'interazione maggiore con gli studenti, chiamati a partecipare più attivamente. La lezione frontale con la LIM permette inoltre di preparare del materiale didattico da vedere e da manipolare con la classe, in classe, e di organizzare un percorso che docente e studente possono intraprendere insieme” (Emmi 2008: 6).

La lavagna più facilmente può essere sostituita da una lavagna luminosa elettronica che ormai quasi ovunque ha sostituito la vecchia lavagna luminosa, oppure da un monitor collegato a un computer. In aula dovrebbe essere sempre possibile riprodurre CD e DVD, e sarebbe utilissima la disponibilità di uno o più computer (con connessione wi-fi) con i quali gli apprendenti possono lavorare da soli o in gruppi, comunicare nell'infinito mondo della rete.

## 6.2. Il rapporto con i compagni

Altra causa di errori nell'apprendente di lingua è una relazione scorretta o inadeguata con gli altri apprendenti che studiano assieme a lui, o con l'insegnante.

L'apprendente è molto influenzato dall'immagine di sé che offre ai compagni di corso. Ci sono difficoltà dovute a differenze di età, di sesso, di carattere, di stato sociale, di dotazione culturale, di agito. Gli adolescenti, gli adulti hanno una forte coscienza di sé, vivono in gran parte di autorappresentazioni, sono alla ricerca del consenso altrui e temono il giudizio negativo, spesso preferiscono non esporsi, il silenzio. Chi è soggetto a questi meccanismi non si crea molte opportunità di partecipazione a scambi comunicativi, e ciò aumenta la sua disposizione all'errore. Sta all'insegnante, secondo precise indicazioni degli approcci affettivi all'apprendimento, creare un ambiente didattico positivo, sereno, per migliorare le strategie relazionali tra gli apprendenti. La nostra esperienza ci ha convinti che una buona relazione tra apprendenti favorisce e sostiene la motivazione generale verso le attività didattiche, mantiene bassi i filtri affettivi e quindi favorisce l'acquisizione linguistica. Dunque è importante fin dai primi momenti di un corso creare situazioni di scambio comunicativo tra gli apprendenti, coppie o piccoli gruppi che devono comunicare per risolvere insieme dei “problemi” (*problem solving*) e svolgere compiti (*task*).



### 6.6.3. L'insegnante

Per molti apprendenti l'insegnante, oltre a essere un modello di pensiero, rappresenta un modello linguistico e comunicativo, spesso l'unico modello disponibile. In Italia, la ricerca sulla comunicazione verbale in contesto didattico ha molto approfondito la questione dell'interazione asimmetrica tra insegnante e apprendenti, nel tentativo di individuare e proporre un'evoluzione, un passaggio da modalità relazionali asimmetriche (lezione tradizionale in cui l'insegnante ha la totale gestione e regia dell'evento didattico) a modalità relazionali meno asimmetriche, più paritarie (lezione in cui l'insegnante è il moderatore e non il regista della situazione comunicativa).

In molti casi, nella sua comunicazione con gli apprendenti l'insegnante utilizza una varietà di lingua semplificata, detta *teacher talk*, con l'obiettivo di migliorare la comprensibilità dei propri messaggi. Si è molto scritto a proposito del *teacher talk* (cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009): l'insegnante esperto riesce ad adattare e modulare le proprie dinamiche comunicative e linguistiche in base agli apprendenti con cui di volta in volta si trova a interagire, senza risultare artificioso né caricaturale e mantenendo pressoché inalterato il suo spessore individuale e sociale. Non neghiamo che il *teacher talk* abbia dei tratti comuni al *foreigner talk*, la varietà di lingua semplificata usata dai nativi nella comunicazione con stranieri, ma se ne differenzia laddove evita il ricorso a forme linguistiche palesemente "substandard" e cerca il più possibile di adattarsi alle competenze linguistiche degli interlocutori, anche grazie a conoscenze e strategie di natura pedagogica e didattica. L'insegnante attraverso il modo in cui gestisce l'interazione può favorire o ostacolare lo sviluppo interlinguistico degli apprendenti. "Il ruolo del docente, fulcro dell'apprendimento guidato (in presenza o *on line*) è determinante sia nel selezionare i testi (scritti e orali) da utilizzare come nodo centrale dell'unità di lavoro, sia nel promuovere la creazione di testi costruiti dagli allievi singolarmente o co-costruiti in coppie o in gruppi [...]" (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 244). Purtroppo ancora troppo spesso egli agisce come un dispensatore di verità, non accetta osservazioni critiche dai propri apprendenti, decide da solo i loro bisogni, impone i turni di parola, con una gestione molto direttiva e poco cooperativa dell'atto didattico<sup>2</sup>. Il rapporto tra insegnante e apprendenti in molti ambiti formativi continua ad essere di natura asimmetrica (cfr. Grassi 2007: 48-49), l'insegnante è il solo responsabile dell'organizzazione e dell'andamento dell'agire linguistico, parla molto più degli apprendenti, gestisce e decide gli equilibri degli scambi interazionali, sanziona rigidamente gli errori e le produzioni imperfette degli apprendenti. Gli scambi tra insegnante e apprendenti sono in gran parte interazioni triadiche (richiesta dell'insegnante, risposta dell'apprendente, *feed-back* positivo o negativo dell'insegnante):

- (Ins) Allora, Akiko, dove vai a comprare il pane?
- (Appr) Pane, sì, vado negozio...
- (Ins) Negozio...
- (Appr) Negozio vado panetteria
- (Ins) In panetteria... brava!

"Questa struttura dell'interazione didattica basata su 'tripleste' si incontra soprattutto nei momenti dedicati alla valutazione (interrogazione o esame) e nei formati di lezione di tipo

<sup>2</sup> Pierangela Diadori, nel capitolo *Comunicazione didattica e gestione della classe* (DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009: 243-255), affronta la delicata questione del parlato dell'insegnante nella classe di italiano L2, analizzando nello specifico il carattere asimmetrico dell'interazione tra insegnante e apprendente, e proponendo indicazioni utili a ridurre tale asimmetria (l'insegnante attraverso specifiche scelte linguistiche può elaborare un input orale comprensibile e avvicinarsi emotivamente agli apprendenti). Sulla comunicazione asimmetrica e sulla rigidità e prevedibilità della comunicazione verbale in classe cfr. CILIBERTI, PUGLIESE e ANDERSON 2003. Riguardo ai diversi comportamenti comunicativi tra interlocutori e alle cosiddette "interazioni asimmetriche" cfr. ORLETTI 2000.



frontale, in cui si riscontra di solito una forte predominanza del parlato del docente su quello degli allievi” (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 241).

In un comune flusso comunicativo tra due italiani lo scambio che abbiamo sopra riportato sarebbe impensabile, irrealista, perché nella realtà la comunicazione (in genere, s'intende) non riguarda la forma degli enunciati ma il loro contenuto semantico:

- (Am1) Paola, dove vai a prendere il pane?
- (Am 2) Il pane... sì, vado giù al negozio...
- (Am 1) Che genere di negozio?
- (Am2) Vado... alla panetteria
- (Am 1) Ecco, la panetteria... brava!

Anna Ciliberti (1994: 156) già diversi anni fa scriveva:

“Questo modello educativo autocratico e non-cooperativo – cui la lezione frontale con la tipica organizzazione spaziale della classe fa da spia – sta cedendo il passo ad un nuovo modello che assegna invece rilievo ad attività collaborative tra insegnante ed allievi e, soprattutto, tra allievi. [...] si ricordi il concetto di pedagogia non-direttiva secondo cui compito dell'insegnante non è quello di “insegnare” bensì quello di rendere possibile l'apprendimento”.

Gli approcci comunicativi da tempo consigliano dunque una gestione delle *procedure didattiche di tipo non direttivo*. L'insegnante rende possibili le condizioni ottimali di apprendimento, ha una funzione di guida perché gli apprendenti assumano un ruolo attivo, perché siano responsabili ed autonomi, capaci di programmazione e di autovalutazione. L'insegnante deve rendersi il più possibile partecipe dell'emotività e della crescita formativa degli apprendenti, cercando di non frustrarne le diverse attitudini; deve predisporre attività che coinvolgano *coppie o gruppi di apprendenti*, attività che non richiedano necessariamente la sua presenza, come realizzazione di compiti e progetti. Deve esplorare con cautela la personalità degli apprendenti e deve aprirsi con gli apprendenti, rendendoli partecipi anche della propria vicenda personale (questo aiuta talvolta a creare una relazione con gli apprendenti e apre spazi di manovra per flussi comunicativi veri). Deve presentare i temi di conversazione in modo adeguato alla natura degli apprendenti: in una classe di adulti, anche se poco più che principianti, si parlerà ad esempio di casa discutendo sui vari significati della parola (casa come abitazione, come rifugio, come famiglia, come luogo di intimità o di disagio, luogo da cui fuggire, e così via). Con gli adulti si può espandere la competenza linguistico-comunicativa coinvolgendo anche la *competenza creativa*, sin dai primi stadi dell'apprendimento. Lavorando sul potere evocativo della parola, creando connessioni tra parole, immagini. Parole come porte, che la chiave giusta può aprire su spazi perfino poetici (sulle tecniche didattiche cfr. Cap. 3).

## 6.7. CONCLUSIONI

In un ambiente istituzionale di apprendimento occorre creare eventi linguistici il più possibile autentici. Le attività devono formare al dialogo, alla dialettica comunicativa, devono avere obiettivi chiari e devono essere inserite in contesti. Sarà dato molto spazio a eventi in cui la lingua è mezzo e non fine di apprendimento: flussi di comunicazione autentica, realizzazione di compiti attraverso relazioni di coppia e di gruppo; organizzazione di eventi; esposizione a trasmissioni audio e video; letture individuali di brevi articoli di giornale; realizzazione di progetti in aula e soprattutto fuori dall'aula; riflessioni sulla lingua. L'insegnante sa che nell'aula deve rendere possibile una forma di *comunicazione sociale*, attraverso la negoziazione continua dei significati, la volontà di ascoltare e



rispettare i tempi e le reazioni dei singoli apprendenti. L'umanità positiva dell'insegnante spinge gli apprendenti ad approfondire il rapporto con lui e con gli altri, regala loro emozioni, li motiva e toglie loro quei pudori che all'inizio derivano dalla dissimmetria dei ruoli.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BARALDI C. (cur.), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Roma, Donzelli, 2007
- BETTONI C., *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- BROWN H.D., *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Prentice Hall, 1994
- CILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- CILIBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L., *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci, 2003
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET, 2002
- COPPOLA D., *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Felici Editore, Pisa, 2008
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- ELLIS R., *Learning a Second Language through Interaction*, Philadelphia, John Benjamins, 1999
- EMMI D.C., *Insegnare italiano ad adulti stranieri mediante l'utilizzo della lavagna interattiva multimediale: esempio pratico per studenti di livello C1/C2*, Tesi di Master, Università per Stranieri di Siena, a.a. 2007-2008 (non pubblicata)
- GRASSI R., *Parlare all'allievo straniero: strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra, 2007
- HADFIELD J., *Classroom Dynamics*, Oxford, Oxford University Press, 1992
- LEGUTKE M., THOMAS H., *Process and Experience in the Language Classroom*, London, Longman, 1991
- MEZZADRI M. (cur.), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingua*, Perugia-Welland (Ontario), Guerra-Soleil, 2003 (in particolare le pp. 53-92)
- NUNAN D., *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*, New York, Prentice Hall, 1991
- ORLETTI F., *La comunicazione diseguale: potere e interazione*, Roma, Carocci, 2000
- PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998
- PIAZZA R., *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- PONTECORVO C. (cur.), *Discorso e apprendimento*, Roma, Carocci, 2005
- PONTECORVO C., AJELLO C., ZUCCHERMAGLIO A.M. (cur.), *Discutendo si impara*, Roma, Nuova Italia Scientifica, 1991

## 7. Tecnologie didattiche per la L2

Massimo Maggini

### 7.1 CLASSIFICAZIONE DELLE TECNOLOGIE DIDATTICHE

L'insegnante di lingua opera generalmente in un contesto didattico contrassegnato da una pluralità di strumentazioni tecnologiche, dalle più semplici alle più elaborate.

Se procediamo a una classificazione delle tecnologie utilizzabili nel processo di insegnamento/apprendimento linguistico distingueremo le seguenti strumentazioni:

- a la strumentazione *cartacea*, costituita dal manuale stampato corredato di foto e disegni. In molti casi l'insegnante utilizza i cosiddetti materiali grigi, cioè fotocopie di materiali autentici nel tentativo di costruirsi dei propri materiali;
- b la strumentazione *audio*, che è la più diffusa dopo quella cartacea. Un semplice magnetofono presente in ogni classe di lingua è lo strumento più adoperato dagli insegnanti di lingua. La versione più complessa della tecnologia audio è costituita dal laboratorio linguistico audio-attivo comparativo: un certo numero di postazioni audio riservate agli studenti munite di cuffie, microfoni e cassetta audio per l'ascolto e la riproduzione orale sono guidate e controllate da una console centrale diretta dal docente di lingua che organizza i lavori di gruppo, interviene nelle singole postazioni con istruzioni, correzioni interagendo con ogni singolo discente. Negli ultimi anni se un'istituzione intende allestire un laboratorio linguistico, questo assume una configurazione multimediale con la possibilità di connettersi alla rete e con la possibilità di collegamento ad un monitor per la visione di materiali audiovisivi;
- c la strumentazione *video* costituita dalla lavagna luminosa, dal proiettore. L'uso di lucidi ai fini di più ordinate spiegazioni, di diapositive per lavorare su immagini statiche sono operazioni frequenti nella didattica delle lingue moderne;
- d la strumentazione *audiovisiva*, composta da un monitor, da un videoregistratore e da un lettore di DVD, è quella ancora oggi maggiormente diffusa. Spesso tale tecnologia è corredata di una telecamera portatile mediante la quale si autorealizzano in classe degli audiovisivi. In qualità di supporto tecnico il DVD ha ormai sostituito la classica videocassetta in formato VHS. Il DVD (acronimo di *Digital Versatile Disc*) è un supporto di memorizzazione di tipo ottico. Rispetto alle videocassette il DVD presenta una capacità di immagazzinamento di grandi quantità di dati e video digitali e una maggiore qualità dell'immagine. Esistono tre campi di applicazione per il DVD: DVD video, DVD audio e DVD-ROM, destinato a sostituire il CD-ROM. Esistono diversi formati registrabili per il DVD. I DVD video sono supporti digitali in grado di contenere fino a 240 minuti di materiale video in formato MPEG-2 e possiedono un codice, detto codice regionale, per potere essere riprodotti mediante un lettore da tavolo solo in una determinata zona del mondo. Se si intende elaborare e realizzare un DVD a scopi didattici è molto importante predisporre un menù di navigazione altamente flessibile per permettere agli insegnanti un agevole accesso e un'articolazione maggiore dei percorsi di lettura;

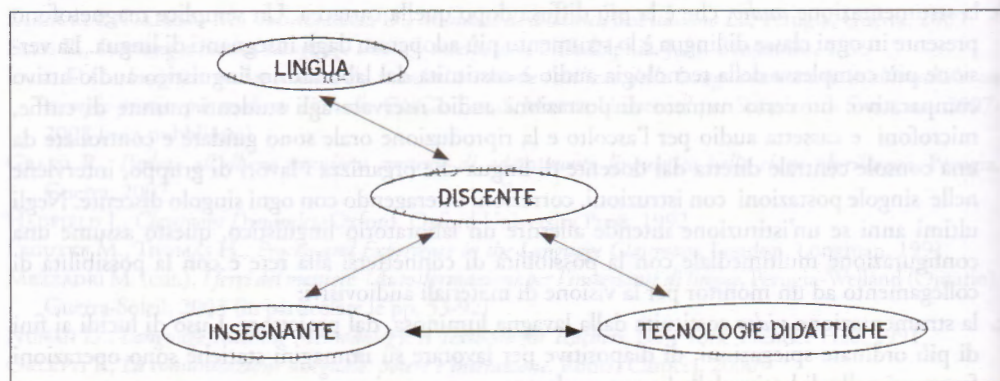


- e. la strumentazione multimediale e informatica, formata da computer multimediali e dalle lavagne interattive multimediali. LIM è l'acronimo di Lavagna Interattiva Multimediale.<sup>1</sup> Si tratta di un dispositivo elettronico che ha le dimensioni di una tradizionale lavagna d'ardesia sulla cui superficie è possibile scrivere, gestire immagini, riprodurre file video, consultare risorse web. Oltre che per la didattica frontale, la lavagna interattiva può essere impiegata in aula per lezioni di tipo interattivo/dimostrativo, cooperativo, costruttivo; per condurre dunque attività collaborative e laboratoriali, per svolgere le interrogazioni, per la navigazione e ricerca su web, per presentare in modo innovativo studi ed elaborati realizzati dagli studenti. La strumentazione informatica si è diffusa generalmente mediante l'allestimento di laboratori multimediali, più raramente tramite l'allestimento di postazioni informatiche direttamente all'interno delle classi.

L'utilizzo di ogni tecnologia dovrà tenere conto delle caratteristiche peculiari di ogni supporto, ma soprattutto dovrà essere sorretto dalla consapevolezza pedagogico-didattica dell'insegnante. Nella progettazione pedagogica ogni strumentazione dovrà avere delle solide motivazioni d'uso a carattere scientifico e didattico, senza cadere nella casualità ed episodicità. È pertanto importante collocare in modo preciso e non occasionale l'utilizzo delle tecnologie educative all'interno dell'azione didattica di classe.

A questo proposito presentiamo un *modello quadripolare* di azione didattica (Fig. 1), che agguisce le tecnologie didattiche al classico modello tripolare lingua-discente-insegnante:

Fig. 1. Modello operativo di azione didattica.



Il sistema delle frecce sta a indicare il tipo di interazione esistente fra i quattro poli dell'azione didattica: il discente, soggetto portante dell'azione didattica, l'insegnante, la lingua che è l'oggetto dell'insegnamento e le tecnologie didattiche. Il rapporto tra insegnante e discente è bidirezionale: il docente offre l'input linguistico all'allievo che a sua volta tratta il campione di lingua a cui è esposto, le tecnologie didattiche sono adoperate dall'insegnante ed incidono sul tipo di input linguistico offerto al discente, il quale reagisce attivamente ai messaggi delle strumentazioni didattiche utilizzate.

1 Per tale tecnologia multimediale rimandiamo al paragrafo 3.2 del capitolo di Pierangela Diadori dal titolo "Strumenti per la didattica dell'italiano L2: dall'editoria cartacea a quella multimediale", in DIADORI, GENNAI e SEMPLICI (2011).

## 7.2. POTENZIALITÀ DEI MEZZI AUDIOVISIVI NELL' INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLA L2

In un'analisi delle potenzialità e dei vantaggi in campo didattico dei mezzi audiovisivi impiegati per sostenere l'apprendimento di una L2 va sottolineato il carattere polisensoriale dell'apprendimento audiovisivo e la possibilità di offrire al discente l'universo comunicativo in tutti i suoi aspetti.

### 7.2.1. Carattere polisensoriale dell'apprendimento audiovisivo

L'attivazione contemporanea di due percezioni sensoriali, visiva e uditiva, rafforza l'apprendimento. Ricerche nel campo della ritenzione della *memoria* ci dicono che l'indice mnemonico è assai maggiore se vengono attivate non separatamente le due percezioni sensoriali della vista e dell'udito. Inoltre l'apprendimento audiovisivo sollecita una *partecipazione sinestetica* da parte dell'apprendente, cioè a una percezione sensoriale ne viene associata un'altra, diversa per contenuto e modalità.

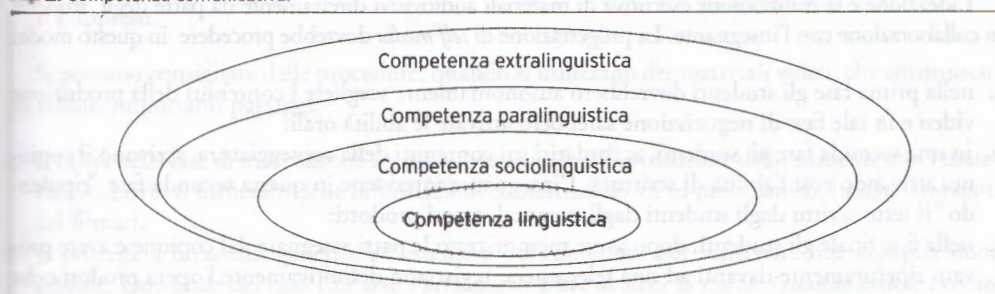
### 7.2.2. Possibilità reale di offrire al discente l'universo comunicativo in tutti i suoi aspetti

I messaggi audiovisivi permettono di presentare il codice verbale in tutte le sue varietà interne in stretto collegamento con i *tratti paralinguistici* (intonazione e ritmo della voce, accenti, ecc.). Tale aspetto risulta particolarmente importante per una lingua come l'italiano, caratterizzata da un numero ampio di varietà linguistiche.

L'audiovisivo mostra il codice verbale strettamente correlato ai *codici non verbali*, i cui tratti vengono messi in luce attraverso l'immagine in movimento: tratti cinesici (mimica facciale, gesti, movimenti del corpo), tratti prossemici (l'aspetto delle distanze interpersonali nella comunicazione che varia ogni cultura), tratti vestemici (l'abbigliamento può offrire numerosi indizi sui locutori) e tratti oggettuali. La possibilità di offrire al discente il codice verbale assieme a quello non verbale permette di mostrare per intero la situazione socioculturale, difficilmente riproducibile con altri supporti didattici.

L'obiettivo generale dei corsi di lingua, che è quello del raggiungimento di una competenza linguistico-comunicativa, trova quindi nei mezzi audiovisivi un valido strumento per l'insegnamento/apprendimento (cfr. Cap. 27): le componenti della *competenza linguistico-comunicativa* trovano infatti riscontro negli aspetti della situazione socioculturale precedentemente evidenziati. A dimostrazione di ciò presentiamo un modello di competenza comunicativa a carattere semiotico<sup>2</sup> (Fig. 2). Come in un sistema di cerchi concentrici strettamente correlati, questo modello ci mostra vari livelli di competenza: linguistica che è il cuore della competenza comunicativa, sociolinguistica, paralinguistica e – all'estremo opposto rispetto alla competenza linguistica, ma non separata perché intrecciata – la competenza extralinguistica, che richiama i tratti del codice non verbale.

Fig. 2. Competenza comunicativa.



<sup>2</sup> Tale modello è stato elaborato in ambito glottodidattico italiano da FREDDI, FARAGO LEONARDI e ZUANELLI SONINO 1979.



Il QCER ha presentato un altro modello di competenza linguistico-comunicativa (QCER 2002: 16-17) articolato in tre componenti: linguistica, sociolinguistica e pragmatica. Anche in questo modello le componenti della competenza trovano riscontro negli aspetti socioculturali rappresentati dagli audiovisivi.

### 7.3. IPOTESI DI LAVORO DIDATTICO CON GLI AUDIOVISIVI E ATTIVITÀ MEDIANTE IL VIDEO

Per chi insegna una lingua seconda e utilizza i mezzi audiovisivi si possono aprire diversi percorsi didattici: telecamera in contesto, scenari comunicativi recitati, telecamera in classe, didattizzazione di materiali televisivi videoregistrati e molti altri.

#### 7.3.1. Telecamera in contesto

L'uso della telecamera per riprendere dal vivo le situazioni comunicative nelle quali i parlanti nativi interagiscono, come se in ogni contesto situazionale, rilevante per chi apprende una seconda lingua, fosse posizionata una sorta di *candid camera*. Tale opportunità risulta di maggiore importanza per chi insegna l'italiano come lingua straniera, cioè all'estero, dove è evidente la difficoltà di riprodurre scenari comunicativi autentici, mentre l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda è favorito dalla presenza, fuori dal contesto della classe di lingua, di ambienti naturali di scambio comunicativo. Sono da segnalare delle possibili difficoltà tecniche per chi riprende dal vivo scenari quali bar, ristoranti, stazioni ferroviarie, banche ecc.: la sovrapposizione delle voci, i rumori di fondo che possono ostacolare in sede didattica un buon ascolto e comprensione.

#### 7.3.2. Scenari comunicativi recitati

La simulazione di situazioni comunicative, ideata e realizzata mediante l'impiego di professionisti (attori e tecnici vari) dagli insegnanti di lingua secondo un progetto pedagogico preciso. Si possono così creare degli scenari comunicativi centrati su particolari funzioni linguistiche di carattere pragmatico (presentarsi, fare conoscenza, salutare, scusarsi, fare progetti futuri ecc.) mediante i quali l'insegnante può proporre delle attività comunicative, delle riflessioni grammaticali, lessicali, delle presentazioni di aspetti culturali. L'audiovisivo diventa in questa seconda ipotesi mezzo per la costruzione di unità didattiche, elaborate secondo l'approccio metodologico prescelto.

#### 7.3.3. Telecamera in classe

L'ideazione e la realizzazione esecutiva di materiali audiovisivi direttamente da parte degli studenti in collaborazione con l'insegnante. La progettazione di *self media* dovrebbe procedere in questo modo:

- a. nella prima fase gli studenti dovrebbero autonomamente scegliere i contenuti della produzione video e in tale fase di negoziazione sarebbero attivate le abilità orali;
- b. in una seconda fase gli studenti, accordatisi sui contenuti della sceneggiatura, scrivono il copione, attivando così l'abilità di scrittura. L'insegnante interviene in questa seconda fase "ripulendo" il testo scritto dagli studenti dagli eventuali errori prodotti;
- c. nella fase finale gli studenti, dopo avere memorizzato le parti assegnate dal copione e avere provato ripetutamente davanti ad una telecamera, registrano definitivamente l'opera prodotta che viene trasmessa davanti alla classe intera mediante un videoregistratore.

Simili esperienze sono molto motivanti per gli apprendenti che imparano la lingua divertendosi (cfr. il metodo *LTTA* nel Cap. 2). La telecamera può essere anche utilizzata dall'insegnante come strumento di ricerca-azione per osservare nella propria classe o in quella di colleghi quello che avviene durante le lezioni, cioè come strumento di autoriflessione sul proprio o altrui operato pedagogico-didattico.

### 7.3.4. Didattizzazione di materiali televisivi videoregistrati

La televisione italiana da potente scuola di unificazione linguistica è diventata specchio delle varietà linguistiche ed è pertanto strumento assai flessibile per l'impiego didattico: contiene infatti un ricco repertorio di materiali autentici, divisi per generi televisivi (dallo spot pubblicitario al *telegiornale*), che può offrire all'insegnante lo spunto per l'elaborazione di attività didattiche da riprodurre su schermo se si hanno le opportune attrezzature, o su carta (cfr. Cap. 27). È sufficiente dotarsi di un monitor e di un videoregistratore per eseguire tutte quelle procedure tecniche utili all'insegnamento/apprendimento: segmentazione del filmato, eliminazione del sonoro con visione del filmato muto, fermo immagine, visione ripetuta di una stessa sequenza filmica.

### 7.3.5. Creazione di un corso televisivo di lingua

L'ultima ipotesi di lavoro didattico con i mezzi audiovisivi è costituita dalla creazione di un corso televisivo di lingua. In questo caso non si tratta più di costruire dei materiali di supporto, che possano integrarsi con altri materiali di diversa natura, come nel caso delle ipotesi precedentemente delineate, ma di dare vita a dei corsi esaustivi di lingua. Nell'insegnamento/apprendimento a distanza e nell'autoapprendimento tale percorso didattico è particolarmente efficace e utile.

### 7.3.6. La costruzione dell'unità di lavoro

I materiali video possono essere sfruttati in vari momenti dell'unità di lavoro (cfr. Diadori, Micromo, Troncarelli 2009):

- a. in una fase iniziale come momento di motivazione per una contestualizzazione dell'input linguistico offerto al discente;
- b. in una fase intermedia come momento di fissazione e reimpiego di elementi linguistici presentati nella prima parte dell'unità didattica;
- c. in una fase finale come momento di verifica (dopo cinque o sei unità didattiche) di quello che si è appreso.

Si possono consigliare delle procedure, quando si utilizzano dei materiali video, che costituiscono cinque importanti passaggi:

- a. si inizia nella fase di motivazione a promuovere una familiarizzazione dello studente con i materiali audiovisivi fornendo delle informazioni contestualizzanti su protagonisti, luoghi, ambienti dei filmati;
- b. si procede a un'analisi generale ed estensiva del contenuto per sollecitare una comprensione globale. Domande del tipo *Chi sono i personaggi? Dove avviene la storia? Quando accade l'evento comunicativo?* precedono sempre le seguenti domande: *Perché è accaduto? In che modo si svolge l'evento? Come va a finire la storia?*



- c. il terzo passaggio è costituito dallo studio intensivo dei vari codici utilizzati, in particolare quello verbale e quello iconico;
- d. quando il materiale è stato assimilato negli aspetti privilegiati dall'insegnante (funzionali, lessicali, grammaticali ecc.) è possibile passare al momento del *transfer* durante il quale il discente riutilizza autonomamente il materiale video per sviluppare abilità per lui importanti (si esce in tale caso dall'analisi del videotesto);
- e. il passaggio finale per un'attività didattica su materiali video potrebbe essere l'occasione per un approfondimento culturale di alcuni aspetti evidenziati sullo schermo.

### 7.3.7. Tecniche didattiche

Si ritiene importante mediante determinate tecniche didattiche (cfr. Cap. 3) sollecitare le capacità di predizione e d'ipotesi del discente in quanto esse formano delle abilità cognitive assai rilevanti nel processo di apprendimento linguistico. Alcune di queste *tecniche predittive* potrebbero essere:

- a. presentare solamente un titolo di un film italiano e chiedere agli studenti di ipotizzare i contenuti e il genere del film;
- b. presentare diverse locandine dello stesso film: ad esempio (se si tratta di un film distribuito a livello internazionale) le locandine con cui un film viene promosso nei vari Paesi e chiedere agli studenti di fare ipotesi sulla storia. Una variante di questa attività può essere quella di dividere la classe in gruppi e di presentare ad ogni gruppo una locandina diversa e confrontare le ipotesi formulate;
- c. chiedere agli studenti di riordinare delle sequenze filmiche sonore o mute, che l'insegnante ha volutamente disposto in un ordine errato;
- d. consegnare agli studenti delle schede informative sui personaggi, sui luoghi in cui si svolge la storia, e successivamente far loro scrivere un copione sulla base degli indizi suggeriti. Un'attività analoga si può fare proponendo agli studenti solo le foto dei personaggi e dei luoghi in cui si svolge la storia: meno informazioni vengono fornite, più si lascia spazio alla fantasia e alla creatività degli studenti;
- e. presentare una sequenza (con o senza sonoro) e chiedere agli studenti di ipotizzare cosa è successo prima o cosa succederà dopo. Una variante di questa attività può essere quella di presentare i primi e gli ultimi minuti di un film, lasciando alla fantasia degli studenti il compito di creare una storia per collegare le due sequenze.

Presentiamo infine un inventario di possibili attività ed esercizi da realizzare dopo che uno studente è stato esposto a un *input audiovisivo*<sup>3</sup>:

- a. esercizi lessicali mediante la visione delle immagini in movimento o l'uso del fermo immagine. Ad esempio, si potrebbero consegnare delle schede lessicali e chiedere ai discenti di eliminare dall'elenco le parole che non trovano corrispondenza con quello che vedono nel video. Attività di tipo descrittivo sono favorite dalla visione degli audiovisivi: descrizione – fisica e psicologica – di personaggi, descrizione di ambienti (reali o immaginari), di oggetti, ecc.;
- b. selezionato un materiale video a forte contenuto informativo (ad esempio, un telegiornale) si potrebbe chiedere ai discenti di attivare un'abilità integrata come quella di prendere appunti;
- c. sulla base della visione di brevi filmati si potrebbe chiedere il lavoro di completamento di schede e di *scripts*;

<sup>3</sup> Per tecniche specifiche sull'uso del cinema nella classe di italiano L2 rimandiamo a DIADORI e MICHELI 2010.



- a. lavorando sul codice verbale e non verbale e soprattutto sui tratti prosodici della lingua gli studenti potrebbero completare delle schede fonologiche ponendo gli accenti giusti e tracciando le curve intonative appropriate;
- b. sempre per lavorare sull'aspetto fonologico e prosodico, un'attività generalmente molto motivante è quella del doppiaggio, che può essere fatta sia per imitazione, con le stesse battute che vengono pronunciate dagli attori nel film, sia in modo originale, dopo la visione di una scena senza sonoro. L'unico inconveniente di questo tipo di attività è la necessità di una certa strumentazione tecnica che non è disponibile in tutte le istituzioni: un computer per ogni gruppo di studenti, cuffie, microfoni, e un programma specifico per il *video editing*, come *Pinnacle Studio*, *Virtualdub* o *Adobe Premiere*. A seconda del programma scelto questa attività richiede maggiori o minori competenze informatiche da parte degli studenti, ma la motivazione in genere compensa le piccole difficoltà che con l'aiuto dell'insegnante vengono velocemente superate. Con un gruppo di livello molto avanzato questo può permettere anche di lavorare sulle varietà linguistiche, ad esempio, modificando il dialogo nel doppiaggio per passare da un italiano regionale alla lingua standard;
- c. un'altra possibile attività sui codici audiovisivi è quella di organizzare un lavoro a coppie sulla componente iconica e su quella sonoro-verbale. Uno studente lavora solo sulle immagini, senza il sonoro, un altro legge il copione scritto a cui sono collegate le immagini e poi i due si scambiano le osservazioni su quello che hanno capito e analizzato;
- d. al fine di sviluppare la capacità di narrare in prima persona si potrebbe chiedere allo studente, dopo avere visto le sequenze filmiche, di scrivere un diario del protagonista della storia;
- e. un'altra attività finalizzata a sviluppare le abilità cognitive del riassumere potrebbe essere quella di sintetizzare la sequenza vista ad un compagno non presente alla visione;
- f. un altro obiettivo delle attività video è quello di sviluppare nello studente delle capacità argomentative. Agli studenti si potrebbe chiedere di scrivere delle brevi schede di recensione sul filmato visionato in cui prevalga il commento personale;
- g. un'attività consigliabile agli studenti dei corsi avanzati di lingua potrebbe essere quella di effettuare un'analisi della specificità dei vari media mediante il raffronto di come una stessa notizia è stata trattata da media diversi: televisione, radio e giornale.

#### 7.4. PROBLEMI DI COMPRESIBILITÀ DELL'INPUT AUDIOVISIVO

Uno dei principali problemi per chi utilizza gli audiovisivi nell'insegnamento linguistico è certamente quello di graduare i materiali per livelli di competenza linguistica, di classificare i videotesti in relazione alla maggiore o minore comprensibilità per i discenti dell'*input* audiovisivo offerto durante l'attività didattica di classe. Cercheremo a questo proposito di delineare alcuni criteri di valutazione del grado di comprensibilità che l'insegnante dovrebbe considerare non separatamente ma in modo correlato, quando sceglie gli audiovisivi da utilizzare in una classe di lingua:

- a. analisi della natura dei *processi inferenziali* attivati dal discente nel processo d'interpretazione dei significati dei messaggi video. Il problema di comprensibilità è analogo a quello che emerge durante i processi di lettura di testi scritti. Se i processi inferenziali attivati per la comprensione del testo sono profondi, allora l'attività interpretativa richiesta al discente risulta più complessa. Nell'audiovisivo il significato dell'immagine è implicito, esiste una polisemia del codice iconico che richiede per la sua interpretazione l'ausilio del codice verbale che accompagna le immagini. Anche in questo caso maggiori sono le attività inferenziali del discente e minore è il grado di comprensibilità dell'*input* audiovisivo;
- b. analisi dei *contenuti culturali* veicolati attraverso il messaggio audiovisivo. È consigliabile in una



- prima fase scegliere materiali non troppo marcati sul piano culturale, perché altrimenti potrebbero causare una reazione di rigetto da parte di discenti stranieri il cui universo culturale risulti troppo distante da quello della lingua target. Questo fenomeno di estraneità al codice culturale della lingua che si sta apprendendo, che si traduce in una minore comprensibilità dell'input audiovisivo, è più frequente per chi studia una lingua straniera nel proprio Paese. L'insegnante dovrà allora preoccuparsi di graduare questa esposizione del discente alla nuova cultura, cercando inizialmente quei temi di confronto interculturale che possano favorire un migliore accesso ai materiali presentati;
- c. valutazione del rapporto che si instaura tra immagine e parola nel messaggio audiovisivo che si vuole utilizzare in classe. Se tale rapporto è di ridondanza, cioè se l'immagine non aggiunge significati nuovi a quelli trasmessi dalle parole, allora diventa sul piano didattico più comprensibile il messaggio audiovisivo. Se invece il rapporto tra immagini e parole è di complementarità, in quanto le immagini aggiungono significati nuovi a quelli delle parole e quindi lo sforzo interpretativo del discente risulta maggiore, allora il messaggio audiovisivo è meno comprensibile nella didattica linguistica;
  - d. analisi della struttura narrativa dell'evento trasmesso. Se la struttura narrativa del messaggio video risulta lineare, piana, il grado di comprensibilità è sicuramente maggiore;
  - e. un ultimo criterio di valutazione pedagogica del grado di comprensibilità può essere quello relativo alle possibilità di didattizzazione offerte dal videotesto. Maggiori sono queste possibilità e più comprensibile risulterà il messaggio. Didattizzare un videotesto significa avere la possibilità di segmentarlo in sequenze, di ridurre la sua durata quando questa risulti eccessiva senza stravolgere il senso del messaggio. Per una buona utilizzazione didattica è importante anche considerare la qualità dell'immagine e del sonoro. Un filmato in presa diretta risulterà sicuramente più difficile da decodificare sul piano auditivo. Infine sarà importante anche considerare la natura del genere a cui appartiene il messaggio: uno spot pubblicitario, un telegiornale, una sequenza cinematografica, ecc. Ogni genere offre una diversa possibilità di impiego didattico soprattutto in relazione al livello di competenza linguistica posseduta dagli apprendenti.

## 7.5. CONCETTO DI MULTIMEDIALITÀ, DI IPERTESTO E DI IPERMEDIA

Esistono diverse versioni della nozione di multimedialità, soprattutto quando questo concetto viene applicato alla didattica. Ci pare opportuno sottolineare un significato di base di tale nozione: la multimedialità implica una *gestione integrata di codici e sistemi simbolici diversi*, come il testo scritto, le immagini statiche e cinetiche e il suono. La parola chiave di questo concetto è "integrata" in quanto si presuppone una capacità di orchestrazione di codici diversi in forma ordinata e non casuale. Questa gestione integrata può essere operata in un unico supporto tecnico come il CD-ROM, può essere rappresentata in una pagina web, oppure può essere il risultato dell'operato didattico dell'insegnante. In questo terzo caso la scelta dell'insegnante di utilizzare in classe codici e sistemi simbolici diversi (dal manuale cartaceo, al nastro magnetico audio, al DVD) in forma organizzata e coordinata non potrà essere il frutto di un'opzione casuale, ma dovrà essere inserita nel progetto didattico d'insegnamento in forma organica.

La multimedialità nel suo significato più profondo implica diversi aspetti:

- a. la *multisensorialità*, cioè il fatto che più percezioni sensoriali (l'udito, la vista, il tatto) vengono attivate contemporaneamente potenziando e motivando l'apprendimento linguistico. Nei casi di *realtà virtuale* il coinvolgimento sensoriale è totale e questo apre grandi opportunità all'insegnamento/apprendimento;
- b. la *molteplicità comunicativa* e la *multidimensionalità prospettica*. Al discente vengono offerti



- nell'ambiente multimediale più canali comunicativi e molteplici prospettive per raggiungere i propri scopi di apprendimento. Una conoscenza, un'informazione potranno essere raggiunte e analizzate seguendo percorsi e punti di vista diversi;
- la multimedialità nella sua forma telematica realizza il concetto di *classe globale*. Gruppi di discenti lontani fra loro nello spazio possono comunicare in tempo reale;
- la nozione di *ipertesto* è diventata centrale negli anni Novanta quando il computer multimediale è stato impiegato in ambito didattico e soprattutto quando il mondo di Internet è diventato familiare a milioni d'individui. L'ipertesto è un'organizzazione associativa delle conoscenze e delle informazioni offerte al discente, realizzata mediante una disposizione di testi scritti secondo un ordine non sequenziale e lineare, ma seguendo una strutturazione a rete;
- l'*ipermedia* si distingue dall'ipertesto solo per il fatto che la strutturazione ramificata a rete delle conoscenze si serve non solo di testi scritti, ma anche di altri formati come le immagini e il suono. Le pagine web dei siti internet hanno tutte una configurazione ipermediale.

Nella configurazione ipermediale/ipertestuale sono centrali i nodi che costituiscono la *rete semantica* delle conoscenze e delle informazioni e i *legami associativi (links)*. I nodi rappresentano i contenuti d'apprendimento offerti al discente, i centri tematici che in un percorso di apprendimento linguistico possono essere costituiti da unità grammaticali, funzionali, da unità lessicali e da elementi culturali, offerti in formati diversi e combinati fra di loro: testi, filmati, materiali audio. I *links* offrono al discente diverse possibilità di collegamento fra i nodi conoscitivi e all'interno dello stesso nodo fra blocchi di informazione. Le caratteristiche pedagogiche di un *ipertesto/ipermedia* sono:

- un'articolazione dei percorsi di apprendimento di *tipo reticolare e flessibile*. Lo studente può scegliere, seguendo i propri interessi e inclinazioni personali, il percorso conoscitivo da lui desiderato. Può decidere di accedere alle fonti della conoscenza in punti diversi dell'ipertesto/ipermedia, cambiando quando vuole il punto d'accesso. L'oggetto della conoscenza può essere così *guardato* da prospettive diverse;
- esiste una diversificazione non solo dei formati e sistemi simbolici delle conoscenze, ma anche dei modi di apprendimento. Il software didattico può avere una configurazione *tutoriale*, oppure la forma del *game* (gioco) o quella dell'*esplorazione libera*;
- il carattere *transdisciplinare* dei percorsi conoscitivi. Uno dei valori pedagogici dell'ipertesto/ipermedia è proprio quello di permettere al discente di attraversare più discipline nei percorsi conoscitivi intrapresi. La qualità dei *links* risiede anche in questa possibilità di passare da un contenuto disciplinare a un altro.

## 7.6. TESTO MULTIMEDIALE

Uno dei principi glottodidattici che attualmente regolano l'insegnamento delle lingue straniere è la nozione di "testo" quale unità minima di apprendimento/insegnamento. Senza entrare nel merito delle caratteristiche testuali che pure hanno una notevole rilevanza nella pedagogia linguistica (cfr. Cap. 25), vogliamo solo citare una semplice definizione del testo, tratta dal QCER, che lo intende come "una sequenza di discorso orale e/o scritta che si riferisce a un dominio specifico" (QCER 2002: 12). Pertanto qualsiasi elemento linguistico, qualsiasi enunciato orale e scritto che il parlante o l'apprendente riceve, produce o scambia può essere considerato un testo.

Accanto a tale testo si è affiancato con l'avvento delle nuove tecnologie il concetto di *testo multimediale*, concetto basilare se s'intende allestire e progettare un sito web, oppure realizzare un CD/DVD-ROM. In che cosa si differenzia questo tipo di testo da quello classico di tipo alfabetico? Il testo multimediale è il risultato di un'integrazione di più *codici e sistemi simbolici diversi*:



- a. il *testo scritto*, la cui centralità risulta ridimensionata rispetto alla pagina stampata in quanto questo codice deve convivere nella nuova architettura multimediale con altri codici;
- b. le *immagini statiche*, costituite da disegni e fotografie che devono risultare funzionali ai processi di comunicazione;
- c. le *immagini cinetiche*, rappresentate da brevi filmati e animazioni che non occupano lo spazio centrale degli audiovisivi classici, in quanto il loro linguaggio nel testo multimediale deve interagire con quello degli altri sistemi di comunicazione per produrre senso. Nei siti web i filmati sono generalmente visibili in formato *streaming*. In genere le immagini in movimento appariranno in una finestra dello schermo accanto ad altre porzioni testuali caratterizzate dalla scrittura alfabetica e dal linguaggio iconico;
- d. il *codice sonoro-verbale e sonoro-musicale*. La lingua parlata potrà essere attivata mediante degli appositi file audio in determinati percorsi di lettura (esistono diversi formati file audio; tra i più diffusi segnaliamo MP3, MIDI e WAVE).

Il senso globale del testo multimediale sarà quindi determinato dall'orchestrazione di tutti questi codici eseguita dall'autore.

Ogni codice utilizzato in un'applicazione multimediale, in una pagina web, acquista una valenza e una configurazione diversa da quella assunta se impiegato separatamente. Pertanto l'interazione di codici diversi è il meccanismo di produzione di un testo multimediale. Il dosaggio del peso di ogni codice deciso dall'autore multimediale è direttamente funzionale al tipo di destinatario a cui si rivolge. Nel caso di un testo multimediale progettato per l'insegnamento/apprendimento di una seconda lingua l'autore dovrà prestare particolare attenzione al codice scritto e a quello sonoro-verbale in quanto componenti fondamentali di un'opera a scopi didattici.

## 7.7. PROBLEMI DI RICERCA DELL'IPERMEDIA E COMPETENZE DELL'UTENTE MULTIMEDIALE

Data la rilevanza pedagogica dell'ipermedia gli studiosi di didattica, di intelligenza artificiale e delle scienze cognitive, ognuno nel rispettivo campo di ricerca, sono impegnati ad indagare la natura dell'ipermedia e il rapporto che si instaura con l'utente. In particolare si studia la *natura dei processi cognitivi*, delle logiche e dei circuiti attivati nell'utente, quando esso è impegnato nel suo sforzo conoscitivo durante la navigazione nella rete ipertestuale.

Che cosa avviene nella mente del discente quando si succedono in tempi rapidissimi sullo schermo testi, immagini dinamiche e statiche e contemporaneamente si percepiscono rumori, suoni musicali e verbali è sicuramente uno dei temi di ricerca più importanti concernenti la multimedialità applicata alla didattica. È stato osservato da alcuni studiosi come l'uso di strumenti multimediali non implichi solo un cambiamento dei mezzi di apprendimento, ma anche delle condizioni ambientali nelle quali avviene il processo conoscitivo. Quindi diventa rilevante analizzare i caratteri nuovi dell'ambientazione del conoscere perché si è consapevoli che apprendere una lingua o un'altra disciplina in un ambiente multimediale è cosa assai diversa dal passato.

Una delle questioni più significative del rapporto tra discente e ipermedia è sicuramente quella relativa alla *natura dell'interfaccia grafica* che il software multimediale o la pagina web offre all'utente. È importante valutare sul piano pedagogico e didattico come è fatta quella scrivania che appare sullo schermo che attiva menu, finestre e icone. Le ricerche di semiologia dell'interfaccia vanno nella direzione di rendere sempre più facile e amichevole il rapporto tra utente e macchina multimediale.

Un ultimo aspetto di rilievo di ricerca concerne gli *studi di neuropsicologia*. S'indaga sulle percezioni sensoriali attivate dalla navigazione ipermediale e in particolare si cerca di studiare le me-



di ricezione del cervello umano dei sensi (tatto, udito, vista). Per gli studi di pedagogia linguistica non è irrilevante conoscere attraverso i contributi delle neuroscienze il funzionamento delle percezioni sensoriali quando esse sono attivate nel processo di apprendimento in un ambiente multimediale.

L'uso di tecnologie nuove come quelle multimediali comporta il problema delle *competenze di chi dovrebbe essere dotato il discente*. Molti studenti adulti che imparano una seconda lingua hanno già acquisito delle competenze tecniche relative all'utilizzo di un computer multimediale, ma il discorso ha una sua validità anche per gran parte degli adolescenti e dei bambini. Quindi sono necessarie competenze materiali di padronanza della macchina multimediale, ma sono richieste anche delle conoscenze delle procedure culturali incorporate in una tecnologia: lavorare davanti ad un computer non significa solo coordinare in modo appropriato il senso tattile (la mano) e il senso visivo (con il mouse cliccare quando appare l'icona desiderata), ma anche conoscere le regole del gioco informatico, sapere come aprire e chiudere il programma, muoversi con disinvoltura sul desktop, navigare speditamente in un percorso ipermediale, ecc.

A tali competenze sono necessariamente collegate quelle *esperenziali*: chi ha già fatto esperienza di utilizzo di un computer multimediale in ambito didattico è sicuramente avvantaggiato rispetto a chi non ha acquisito ancora questo bagaglio di conoscenze.

Le competenze che in genere i discenti non hanno ancora accumulato sono quelle *enciclopediche*, relative ai saperi codificati nel multimedia. Conoscere il linguaggio multimediale significa sapere l'essenza costitutiva dei vari codici integrati: il codice delle immagini in movimento e di quelle tecniche, il codice verbale e non verbale, il codice sonoro-musicale. Dal particolare raccordo di questi codici nasce l'opera multimediale. La funzionalità di questi codici ai fini di un discorso pedagogico-didattico è questione assai importante per chi si occupa di insegnamento linguistico.

## 7.8. QUALI OPPORTUNITÀ OFFRE LA RETE E COME VALUTARE LE RISORSE ON-LINE

Il *Web 2.0* è un termine utilizzato per indicare genericamente uno stato di evoluzione di Internet (e in particolare del World Wide Web), rispetto alla condizione precedente. Si tende a indicare come *Web 2.0* l'insieme di tutte quelle applicazioni *on-line* che permettono uno spiccato livello d'*interazione sito-utente* (*blog, forum, chat*, sistemi quali *Wikipedia, Facebook, Myspace, Twitter*). La denominazione pone l'accento sulle differenze rispetto al cosiddetto *Web 1.0*, diffuso fino agli anni Novanta e composto prevalentemente da siti web statici, senza alcuna possibilità d'interazione con l'utente eccetto la normale navigazione tra le pagine, l'uso delle *email* e l'utilizzo dei motori di ricerca. Per le applicazioni *Web 2.0*, spesso vengono usate tecnologie di programmazione particolari, come *Ajax* o *Adobe Flex*. Se prima la costruzione di un sito web personale richiedeva la padronanza di elementi di HTML e la conoscenza di elementi di programmazione, oggi con i *blog* chiunque è in grado di pubblicare i propri contenuti, dotandoli anche di veste grafica accattivante, senza possedere alcuna particolare preparazione tecnica.

Sicuramente il nuovo ambiente interattivo della rete offre a chi vuole apprendere una seconda lingua e a chi vuole creare *risorse on-line* utili all'apprendimento linguistico opportunità sconosciute fino all'inizio del nuovo millennio. Se alla fine del secolo scorso si moltiplicavano le pubblicazioni *off-line* di applicazioni multimediali dedicate all'apprendimento di una seconda lingua – la maggioranza dei CD-ROM che non accompagnano i manuali ma che si presentano come unici strumenti finalizzati all'apprendimento dell'italiano L2 sono stati pubblicati nel secolo scorso – attualmente la tendenza è di reperire direttamente nella rete le applicazioni multimediali, le risorse utili ad un progetto di insegnamento/apprendimento linguistico. Sono quindi accresciute le risorse *on-line* mediante la creazione di siti *web* che ospitano materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2, la realizzazione di portali per l'insegnamento dell'italiano L2, di blog d'insegnanti di italiano L2, l'offerta di corsi *on-line* gratuiti e a pagamento d'italiano L2.



■ Sono proprio le caratteristiche del nuovo ambiente della rete a favorire questo fervore creativo. Il *Web 2.0* costituisce prima di tutto un'idea diversa della rete che ne connota la *dimensione sociale* come strumento della condivisione delle conoscenze, dell'autorialità rispetto alla mera fruizione sebbene dal punto di vista tecnologico gli strumenti della rete possano apparire gli stessi di prima come *forum*, *chat* e *blog*, è proprio la modalità di utilizzo della rete ad aprire nuovi scenari basati sulla possibilità per l'utente/apprendente di fruire e di creare/modificare i contenuti multimediali di apprendimento. La possibilità di accedere a servizi a basso costo in grado di consentire l'*editing* anche per chi non è esperto di linguaggi di programmazione, rappresenta un importante passo verso un'autentica interazione e condivisione in cui il ruolo dell'utente/apprendente è centrale.

■ L'*informazione digitale* oggi è il risultato di un processo di costruzione condiviso da più persone, di un processo collaborativo. La creazione dei contenuti viene realizzata da una o più persone ma la comunità degli utenti/apprendenti partecipa al suo aggiornamento (formale e sostanziale) fino alla pubblicazione definitiva, dopo la quale può iniziare una fase di aggiornamento la cui durata può anche non essere limitata. Un'esemplificazione di questa gestione collaborativa dei contenuti è offerta dalla tecnologia *wiki* (*Wikipedia* ne è la più famosa realizzazione). Oltre alla creazione condivisa di contenuti *on-line*, il *Web 2.0* è caratterizzato dalla pubblicazione immediata del contenuto e dalla sua classificazione e indicizzazione nei motori di ricerca, in modo che l'informazione sia subito disponibile a beneficio della comunità degli apprendenti.

■ La tecnologia *wiki* può essere facilmente integrata nelle lezioni di lingua straniera, ad esempio come strumento per lavori di scrittura cooperativa. Prima dell'avvento di questa tecnologia, infatti, uno dei problemi posti dalle attività di scrittura cooperativa era il fatto che dovevano essere svolte in classe e richiedevano molto tempo, che veniva sottratto ad altre attività. La tecnologia *wiki* permette di superare questo inconveniente: l'attività impostata in classe può infatti agevolmente essere proseguita a casa da ciascuno studente senza vincoli di orari e luoghi. Ogni studente che accede al sito può apportare il suo contributo e modificare il documento, e naturalmente la traccia delle modifiche resta in memoria, per cui queste possono essere discusse in un momento successivo (ad esempio sulla piattaforma d'apprendimento appositamente predisposta dal docente o messa a disposizione dall'istituzione, attraverso un *forum* o una *chat*). Tramite *wiki* si può integrare la tradizionale componente in presenza e con una nuova componente a distanza, in una forma di *blended learning*.

■ Un altro elemento di caratterizzazione di questo nuovo ambiente interattivo è costituito dalla diffusione dei *social network*: secondo uno studio presentato recentemente da *comScore*<sup>4</sup> nel 2009 il 65% dell'oltre un miliardo di utenti Internet nel mondo ha trascorso parte del suo tempo intrattenendosi con i *social network*. I *social network* più diffusi nel mondo sono *Facebook* – il più cliccato attualmente nel mondo –, *Twitter* e *Myspace*. Anche nel campo dell'apprendimento delle seconde lingue il *social network* è uno strumento privilegiato. Ne segnaliamo alcuni tra i più diffusi per imparare le lingue straniere: *Palabea* ([www.palabea.net](http://www.palabea.net)), *Livemocha* ([www.livemocha.com](http://www.livemocha.com)), *MyHappyPlanet* ([www.myhappyplanet.com](http://www.myhappyplanet.com)) e *Busuu.com* ([www.busuu.com/it](http://www.busuu.com/it)). Questi *social network* dedicati all'apprendimento delle lingue straniere offrono alla comunità di apprendenti l'opportunità di fare pratica di conversazione con utenti madrelingua, di seguire corsi *on-line* gratuiti, di scaricare video e file audio per eseguire le esercitazioni linguistiche.

■ Inoltre la facilità di *editing* offerta dal *Web 2.0* permette anche al docente che non abbia specifiche competenze relative ai linguaggi di programmazione di creare originali attività didattiche che in genere sono molto motivanti per gli studenti, quali *webquest*, *voicethread*, *blog*. Per creare un sito Internet in grado di ospitare la *webquest* che vogliamo proporre ai nostri studenti non è più necessario avere competenze informatiche specifiche: con *Google Sites* chiunque abbia un account in *Google* può creare un sito graficamente accattivante e funzionale in breve

4 Si tratta di un'azienda che si occupa di ricerche di mercato.



tempo. E nel contesto di una didattica orientata all'azione e al compito concreto un'attività come la *webquest* è sicuramente preziosa perché permette allo studente di lingua di usare le competenze linguistiche e la sua conoscenza del mondo in un modo e per uno scopo vicinissimo a quello reale: la ricerca e la selezione di informazioni utili per lo svolgimento di un compito concreto.

La creazione di un *blog* del corso di lingua o l'uso di *voicethread* per creare uno spazio di conversazione e discussione aperto a tutti gli studenti a partire da un input visivo è possibile già ai livelli più bassi dell'apprendimento ed è un progetto in cui ciascun apprendente può portare il suo contributo. Inoltre in *voicethread* le possibilità di contributo sono molto varie: si può scrivere un commento, registrare la propria voce o anche usare la webcam e ogni studente può naturalmente ascoltare o leggere quello che hanno prodotto i compagni, cosa che in genere stimola anche i più timidi.

Per il docente di lingua in assenza di validi criteri di valutazione delle risorse in rete talvolta è difficile orientarsi nella scelta fra i numerosi siti web dedicati all'insegnamento dell'italiano che ospitano materiali didattici di varia natura, fra i tanti *corsi on-line di italiano L2*, ma soprattutto se si devono progettare e realizzare delle pagine web a scopo didattico l'autore multimediale dovrebbe seguire determinati criteri di progettazione e costruzione. Se vogliamo utilizzare dei validi criteri di valutazione improntati al concetto di *usabilità* (Nielsen 2001, 2009) per analizzare le caratteristiche che dovrebbero avere l'*Home Page* e le pagine web di un sito dedicato all'insegnamento/apprendimento delle lingue dobbiamo definire:

- a. il grado di leggibilità della pagina/schermata, ad esempio possiamo valutare se la presenza o l'assenza dello scrolling verticale, cioè della barra di scorrimento, possa contribuire a una maggiore o minore leggibilità di un testo elettronico destinato ad apprendenti stranieri;
- b. la qualità del registro identificativo, cioè le *caratteristiche della URL*: è memorizzabile, è intuibile l'indirizzo elettronico del sito? Sarebbe ovviamente preferibile;
- c. le caratteristiche dei *Link*: ad esempio, qual è il valore cromatico dei collegamenti ipertestuali? In molti siti web che seguono *regole di usability* cambia il colore, da blu a viola, quando si clicca un legame, e diventa rosso invece quando lo si sfiora con il cursore del mouse;
- d. quale *tipologia dei Link* è preferibile per l'apprendente. In una pagina web possono essere inseriti legami ipertestuali con funzioni differenziate; ad esempio, *Link* che collegano a siti esterni senza aprire nuove sessioni del browser, *Link* che invece collegano a siti esterni aprendo nuove sessioni del browser lasciando sullo sfondo il sito di partenza – questa seconda tipologia sarebbe preferibile per l'apprendente perché gli permetterebbe di non perdere visivamente il punto di partenza del suo percorso conoscitivo –, *Link* di approfondimento di un tema che appare nella pagina web.

Altri aspetti della usabilità di un *sito web*, delle sue pagine, per un apprendente sono quelli relativi alla presenza o meno di un servizio di *Help* in linea o di una mappa che raffiguri graficamente tutti i percorsi conoscitivi e le varie funzionalità offerte dal sito. Per chi apprende una seconda lingua è molto importante avere una bussola di orientamento a disposizione sullo schermo elettronico, altrimenti sono alte le possibilità di disorientamento cognitivo. Un'altra importante caratteristica che dovrebbe possedere un sito costruito a scopi didattici è quella di permettere all'apprendente di relazionarsi con gli autori/insegnanti delle pagine web tramite la presenza di forum, di indirizzi di posta elettronica con cui collegarsi. Un altro aspetto di usabilità da analizzare è quello della configurazione degli strumenti di navigazione offerti all'apprendente: la barra di navigazione orizzontale, lo strumento denominato *Cerca*, i menù, la mappa. Infine un sito costruito per scopi didattici dovrebbe richiedere all'apprendente un alto grado di collaborazione comunicativa, un'elevata partecipazione interattiva, e soprattutto nella fase



di progettazione delle pagine web si dovrebbero studiare e prevedere l'identità, le aspettative e i comportamenti dell'apprendente.

L'*Home Page* di un sito destinato all'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere dovrebbe subito mostrare agli utenti una grande capacità esplicativa degli argomenti trattati, un alto grado di capacità denotativa dell'emittente (deve essere subito chiara l'identità degli autori/insegnanti), un alto grado di capacità attrattiva (la prima schermata graficamente deve subito piacere agli apprendenti). Infine dobbiamo valutare quanto sia importante per un apprendente l'*Home Page*: in un sito Internet che abbia una struttura gerarchica l'*Home Page* è basilare, in un sito invece che abbia un'architettura a sistema solare la rilevanza della *Home Page* è minima.

Un aspetto qualitativo relativo alla confezione di un sito web realizzato a scopi didattici riguarda la funzionalità e la ricchezza dei codici comunicativi impiegati. Il *registro comunicativo* dei testi scritti è fondamentale in un sito creato per l'apprendimento delle lingue straniere: il grado di comprensibilità del lessico, l'organizzazione sintattica delle frasi dei testi, la presenza di eventuali processi inferenziali che il lettore deve attivare per la decodifica del testo sono aspetti del codice scritto da valutare attentamente. Il registro comunicativo della grafica è altrettanto basilare per l'apprendente: devono essere valutate con attenzione le caratteristiche dell'interfaccia grafica che devono favorire un rapporto amichevole e piacevole tra utente e pagina web; il ruolo delle immagini statiche, la composizione della schermata, la collocazione del menù di navigazione sulla pagina elettronica sono tutti elementi che contribuiscono a rendere la grafica funzionale ad un progetto di sito web destinato a scopi didattici.

La presenza del sonoro (*musicale e parlato*) e del codice cinetico (*filmati e animazioni*) è un altro elemento importante del linguaggio multimediale che concorre a comporre forme e contenuti degli strumenti multimediali *on-line* e anche *off-line*. Infine in un sito che ospita materiali didattici finalizzati all'apprendimento/insegnamento linguistico così come in un'applicazione multimediale contenuta in un CD-ROM dobbiamo valutare la tipologia di esercizi e attività linguistico-comunicative offerte.

Se i materiali sono destinati all'*autoapprendimento* saranno presenti unicamente esercizi e attività con risposta chiusa: scelta binaria, scelta multipla, riempimento di griglie e tabelle, *cloze*, completamento, abbinamento e riordino sono le tecniche glottodidattiche presenti. Se invece i materiali ospitati in rete prevedono la collaborazione a distanza di un tutor allora saranno presenti anche esercizi e attività con risposte aperte che prevedono momenti di riflessione sugli errori in un processo collaborativo tra i tutor e la comunità degli apprendenti. Oltre alla tipologia di esercizi presenti in rete dobbiamo valutare anche la tipologia delle abilità linguistiche attivate, la presenza o meno degli strumenti per l'autocontrollo e la valutazione e le possibilità di recupero per l'apprendente concesse dal programma. Un ultimo aspetto riguarda la quantità e qualità delle conoscenze trasmesse attraverso il sito web: conoscenze lessicali, conoscenze grammaticali, conoscenze funzionali e conoscenze culturali.

## 7.9. ASPETTI NEUROLINGUISTICI CORRELATI ALL'USO DELLE TECNOLOGIE DIDATTICHE

Sulla scorta delle ricerche di Marcel Danesi (Danesi 1988), si sottolinea l'utilità nell'approccio alle tecnologie didattiche di un modello neurolinguistico dell'apprendimento verbale. Tre principi neurodidattici caratterizzano tale modello: la direzionalità, la formalizzazione e l'affettività, che derivano dal concetto della *bimodalità neurologica* che considera il funzionamento psichico umano come espressione dell'attività integrata dei due emisferi cerebrali e non come espressione prevalente di un solo emisfero dominante (in genere quello sinistro).

Sono rilevanti per l'apprendimento linguistico due modi di pensare, *il verbale e il non verbale*.



Il secondo è stato per troppo tempo trascurato dalla didattica in generale e da quella dell'insegnamento/apprendimento delle lingue seconde in particolare. Anche l'emisfero destro partecipa all'apprendimento verbale con la prosodica, il contenuto emotivo e l'organizzazione dei differenti elementi che compongono una conversazione.

La glottodidattica non può ignorare la *direzionalità neurologica*, una direzionalità che, nei casi di input linguistico che è completamente nuovo, deve procedere dall'emisfero destro a quello sinistro e cioè dalle funzioni contestualizzanti dell'emisfero destro nella fase in cui vengono generate le idee a quelle sequenziali e organizzative dell'emisfero sinistro nella fase secondaria e formalizzante.

Gli insegnamenti formali accentuano l'apprendimento dell'emisfero sinistro, mentre quelli funzionali-comunicativi accentuano l'apprendimento dell'emisfero destro. La componente affettiva dell'alunno è connessa neurologicamente all'emisfero destro. Sorge quindi la necessità di un "modello bimodale" che faccia affidamento sia sulle funzioni dell'emisfero sinistro che su quelle dell'emisfero destro. Le funzioni dell'emisfero destro sono superiori a quelle del sinistro per compiti nuovi di apprendimento. La direzionalità dell'insegnamento dovrà quindi procedere dall'emisfero destro a quello sinistro e cioè dalle modalità sensoriali e contestualizzanti a quelle più formali e meccaniche.

Lo studente deve quindi essere esposto agli *stimoli sensoriali* appropriati. La sensorialità è una modalità altamente bimodale; essa implica l'attivazione dell'apparato sensoriale del discente. La formalizzazione in particolare filtra e integra le esperienze delle altre modalità sensoriali e consente quindi di ottenere il massimo delle informazioni in arrivo con il più piccolo sforzo nel minimo tempo. Bisogna poi tramite l'emisfero sinistro formalizzare l'input acquisito sensorialmente e perciò temporaneamente dall'emisfero destro in modo da renderlo stabile dal punto di vista cognitivo. Non si può eliminare l'istruzione formale. In un approccio bimodale, la modalità di apprendimento attivata dall'emisfero sinistro costituisce un punto di arrivo, non un punto di partenza.

In questo quadro l'utilizzo pedagogico delle tecnologie didattiche basate sull'audiovisivo e sui multimedia dovrebbe tenere conto del principio della direzionalità dell'insegnamento: l'input linguistico nuovo offerto con tali strumenti tecnologici dovrebbe attivare prima le modalità sensoriali contestualizzanti (percezione audiovisiva globale del messaggio), successivamente dovrebbe stimolare le modalità cognitive formali di apprendimento (lettura/interpretazione cognitiva dei messaggi audiovisivi e multimediali).

## 7.10. E-LEARNING

Per *e-learning* s'intende la possibilità di imparare sfruttando la rete Internet e la diffusione d'informazioni (e di formazione) a distanza. Nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere questo settore negli ultimi dieci anni si è enormemente sviluppato.

Tutti i sistemi di *e-learning* sono caratterizzati dai seguenti elementi:

- a. l'utilizzo della *connessione in rete* per la fruizione dei materiali didattici e lo sviluppo di attività formative basate su una tecnologia specifica o su un insieme di programmi (denominati *Learning Management System - LMS* oppure *Computer Managed Instruction - CMI*);
- b. l'impiego del *personal computer* (eventualmente integrato da altre interfacce e dispositivi) come strumento principale per la partecipazione dei discenti al percorso di apprendimento;
- c. un alto grado di indipendenza del percorso didattico da vincoli di presenza fisica o di orario specifico;
- d. il *monitoraggio* continuo del livello di apprendimento linguistico, sia attraverso il tracciamento del percorso che attraverso frequenti momenti di valutazione e autovalutazione; in genere le domande delle prove sono raggruppate per obiettivi didattici. Nella definizione di una verifica



il docente può stabilire dei criteri di valutazione molto dettagliati e articolati. I test possono essere svolti *off-line* e *on-line* e possono essere assegnati alla fine di una unità didattica o dopo un'unità di lavoro. Inoltre i risultati possono condizionare l'andamento del corso, permettendo allo studente di saltare un'unità didattica o un'unità di lavoro oppure imponendogli di svolgere dei compiti di recupero.

- e. la *valorizzazione del linguaggio multimediale* che prevede un'effettiva integrazione tra diversi codici per favorire una migliore comprensione dei contenuti;
- f. l'*interattività con i materiali di apprendimento* per favorire percorsi di studio individualizzati e per ottimizzare l'apprendimento;
- g. l'*interattività con i docenti/tutor* e con gli *altri studenti*, per favorire la creazione di comunità di apprendimento.

L'*e-learning* sfrutta le potenzialità rese disponibili da Internet per fornire formazione sincrona e/o asincrona agli apprendenti, che possono accedere ai contenuti dei corsi in qualsiasi momento e in ogni luogo in cui esista una connessione di rete. Nella progettazione dei contenuti fruibili tramite la rete bisogna sempre considerare tre aspetti fondamentali della formazione a distanza:

1. l'*interattività*, cioè la necessità di coinvolgere il discente tramite la pratica del *learning by doing*;
2. la *dinamicità*, cioè il bisogno da parte del discente di acquisire nuove competenze mirate;
3. la *modularità*, cioè la possibilità di organizzare i contenuti di apprendimento secondo gli obiettivi formativi e i bisogni linguistico-comunicativi del discente.

Ogni blocco formativo (*learning object*) può essere prelevato da un corso e assemblato con altri blocchi formativi per formare un corso nuovo. Quindi il *learning object* può essere definito come un qualsiasi contenuto di apprendimento che entra a far parte del processo di formazione e che può essere riutilizzato in tempi e luoghi diversi. La grandezza di un *learning object* varia secondo la metodologia adottata dal progettista. Per potere essere riutilizzato un *learning object* deve essere facilmente reperibile e trasportabile.

Le *competenze richieste per progettare, realizzare e gestire un corso di formazione a distanza* comprendono le conoscenze delle infrastrutture tecniche, dei sistemi di comunicazione e delle tecniche di produzione di materiali video, audio e multimediali per la progettazione e la produzione di percorsi di apprendimento in modalità *e-learning* e le conoscenze concernenti la didattica della lingua italiana. Le figure professionali coinvolte dai processi di *e-learning* sono il docente/tutor di italiano L2 *on-line*, il progettista di percorsi *e-learning* e il realizzatore di *learning objects* per l'insegnamento dell'italiano a stranieri.

È importante distinguere il ruolo e la figura del *tutor* rispetto a quelle del *mentor* e del *coach*. L'elemento comune al *coaching* e al *mentoring* consiste nel fatto che tutti e due i servizi offrono uno strumento d'analisi, di riflessione e azione che alla fine permette all'apprendente di raggiungere i suoi obiettivi formativi. In particolare però il *coaching* è un processo che permette l'apprendimento e lo sviluppo in modo che le performance migliorino. Per essere un buon *coach* sono necessarie la conoscenza e la comprensione del processo e dell'intera varietà di stili, competenze e tecniche appropriate al contesto in cui avviene il *coaching* (Parsioe, Leedham 2009). Il *mentoring* invece è un aiuto *off-line* di una persona ad un'altra nell'affrontare rilevanti cambiamenti nell'ambito delle conoscenze, del lavoro, del pensiero (Clutterbuck e Megginson 2005). Il tutor, figura fondamentale nei processi d'insegnamento/apprendimento linguistico in rete svolge il suo ruolo d'istruttore, di facilitatore e di moderatore/animatore<sup>5</sup> in tre aree: organizza-

5 CALVANI e ROTTA (2000) sostengono che il tutor nei contesti di *e-learning* svolga questi tre principali ruoli.



tiva, sociale e didattica<sup>6</sup>. È istruttore in quanto fa lezione a distanza usando la rete come mezzo erogatore di contenuti e comunica con gli apprendenti in un rapporto uno-a-molti, è facilitatore in quanto oltre a erogare i contenuti linguistici di apprendimento accompagna i discenti nel percorso formativo, comunicando con loro nella forma uno-a-uno ed è moderatore/animatore in quanto come osservatore interviene nella discussione quando è necessario, comunicando con i discenti secondo una modalità multi-a-molti.

Ciascuno di questi tre diversi ruoli può però essere interpretato da un diverso soggetto a seconda anche della diversa tipologia di *e-learning*. La letteratura del settore distingue tre diverse tipologie di *e-learning*:

1. la prima, molto diffusa ed economica, si basa sull'erogazione dei contenuti (*content + support*) e sul sostegno minimo del tutor ed è orientata all'apprendimento individuale tramite l'insegnamento trasmissivo di informazioni;
2. la seconda sposta l'attenzione dai contenuti agli aspetti ad essi circostanti (*Wrap Around*): la rete diventa il luogo di espansione dei materiali che possono essere stati già preparati, ma che attraverso i contributi del tutor vengono rielaborati, e condivisi dagli apprendenti;
3. la terza tipologia è rappresentata dal modello integrato che si presenta come un'evoluzione della seconda tipologia in quanto la condivisione diventa un aspetto centrale. L'apprendimento secondo questa tipologia consiste in un'attività di costruzione dialogica e negoziazione sociale dei significati.

Il ruolo di tutor/istruttore viene esercitato principalmente nei corsi a distanza che hanno l'obiettivo di fare acquisire agli apprendenti i contenuti linguistici di apprendimento secondo il modello *instructor-centered*; il ruolo del tutor/facilitatore trova la sua applicazione principalmente negli ambienti di formazione in rete basati sul modello *learner-centered*, dove l'obiettivo prioritario è l'acquisizione di abilità operative; infine il ruolo del tutor/animatore/moderatore si svolge principalmente nei contesti centrati sul modello *learning team-centered* basato sul gruppo dei discenti che apprende in maniera collaborativa. Il tutor in questo caso deve stimolare il *peer learning* all'interno della comunità e deve animare la discussione. In quest'ultimo contesto sono rilevanti le tecnologie software e hardware basate sull'apprendimento collaborativo (*Computer Supported Cooperative Learning - CSCL*).

## 7.1. CONCLUSIONI

Sarebbe sbagliato pensare che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione sostituiscano le vecchie. L'insegnante di lingua deve affiancare le nuove strumentazioni a quelle già consolidate nella prassi didattica. Il mezzo cartaceo non è più l'esclusivo mezzo d'insegnamento/apprendimento, ma non viene sostituito. Al libro stampato si affianca il libro elettronico, all'audiovisivo l'opera ipermediale, alla comunicazione in presenza quella telematica a distanza, alla scrittura manuale quella virtuale.

L'insegnante di L2 deve sapere cogliere le potenzialità pedagogiche di ogni strumentazione didattica, conoscere i nuovi linguaggi per poterli impiegare nel processo d'insegnamento.

Il discente, dal canto suo, è già inserito in un ambiente multimediale, ha già familiarizzato con i nuovi linguaggi della comunicazione e dell'informazione. È quindi già pronto a usare attivamente queste nuove tecnologie nel proprio processo di apprendimento. Si tratta di facilitare sul piano pedagogico i suoi compiti di apprendente.

<sup>6</sup> BENTIN (2001) individua queste tre principali aree di *tutoring*.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABRUZZESE A., MARAGLIANO R. (cur.), *Educare e comunicare*, Milano, Mondadori Università, 2008
- AMITRANI A., DI MARZIO R., *Un computer per amico*, Roma, Garamond, 2000
- BOSC F., CONOSCENTI M., CORDA A., MALANDRA A., *Il computer a lezione*, Torino, Paravia, 2001
- CALVANI A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET Università, 2008
- CALVANI A., ROTTA M., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on-line*, Trento, Erickson, 2000
- CAPRA U., *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Roma, Carocci, 2005
- CARDONA M. (cur.), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET, 2007
- CARLINI F., *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*, Torino, Einaudi, 1999
- CELENTINI P., *Autonomia e supporti informatici e telematici nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in DOLCI R., CELENTINI P., 2000, pp. 201-217
- CLUTTERBUCK D., MEGGINSON D., *Techniques for Coaching and Mentoring*, Boston, Butterworth-Heinemann, 2005
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>
- DANESI M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988
- DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, 2000
- DIADORI P., *L'italiano televisivo*, Roma, Bonacci, 1994
- DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S. (cur.), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2011
- DOLCI R., CELENTINI P. (cur.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 2000
- FRATTER I., *Tecnologie per l'apprendimento delle lingue*, Roma, Carocci, 2004
- GARDNER H., *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 2000
- Immagine & Parola. I generi televisivi nell'insegnamento delle lingue. Atti del Convegno di Studi*, Bologna, 1986. Bologna, Pitagora, 1987
- IORI A., *L'autoapprendimento*, in SERRA BORNETO C., 1998, pp. 287-303
- LAENG M. et al., *Sussidi audiovisivi e scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1980
- LONERGAN J., *Guida al video nella didattica delle lingue straniere*, Bologna, Zanichelli, 1988
- MARAGLIANO R., *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Roma-Bari, Laterza, 1998
- MARAGLIANO R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza, 2007
- MEZZADRI M., *Internet nella didattica dell'italiano. La frontiera presente*, Perugia, Guerra, 2001
- MEZZADRI M. (cur.), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia-Welland (Ombria), Guerra-Soleil, 2003 (in particolare le pp. 339-372)
- MONTI S., *Internet per l'apprendimento delle lingue. Inglese Tedesco Spagnolo Francese*, Torino, UTET, 2000
- NIELSEN J., PERNICE C., *Eyetracking Web Usability*, Indianapolis, New Riders Publishing, 2009
- NIELSEN J., TAHIR M., *Homepage Usability: 50 Websites Deconstructed*, Indianapolis, New Riders Publishing, 2000
- PANDOLFI A., VANNINI W., *Che cos'è un ipertesto*, Roma, Castelvetti, 1994
- PARSIOE E., LEEDHAM M., *Coaching and Mentoring. Practical Conversations to Improve Learning*, London, Kogan Page, 2009
- PICHIASSI M., *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2007
- SERRA BORNETO C. (cur.), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998
- SISTI F., TAYLOR J., *Il video nell'insegnamento delle lingue straniere*, Torino, SEI, 1995
- SPINA S., *Parole in rete*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- TOSCHI L. (cur.), *Il linguaggio dei nuovi media*, Milano, Apogeo, 2001
- TRENTIN G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Milano, Franco Angeli, 2001
- TRONCARELLI D. (cur.), *Video e lingue straniere*, numero monografico di "Scuola e Lingue Moderne", 1 (1994)
- VERGARO C., *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, in SERRA BORNETO C., 1998, pp. 305-324
- ZANOLA M.T., *Tecniche didattiche e glottotecnologie*, in DE MARCO A., 2000, pp. 141-153



## 8. La programmazione

Lucia Cini

Una delle fasi fondamentali che sta alla base del processo di apprendimento/insegnamento è senza dubbio quella della programmazione dei contenuti di un corso; questo capitolo si propone infatti di illustrare quali siano i criteri che devono guidare ciascun docente nel proprio percorso didattico, sia nella scelta sia nella sequenziazione e valutazione dei contenuti del corso, in modo da affrontare tutte le componenti del processo educativo. Per chiarire questo concetto si rende innanzitutto necessario definire una serie di termini che spesso vengono utilizzati nella letteratura pedagogica con significati diversi. A questo proposito ci pare interessante proporre alcune elaborazioni concettuali che riprendiamo da Balboni 1994; 1995; 2002; Ciliberti 1994; Coonan 2006; Diadori, Palermo e Troncarelli 2009; Lavinio 2000; Nunan 1988; Vedovelli 2002 e dal documento che costituisce una guida per tutti coloro che si occupano dell'apprendimento/insegnamento delle lingue, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* 2002 (QCER d'ora in avanti)<sup>1</sup>.

### 8.1 SILLABO, PROGRAMMA, CURRICOLO

Si parla di *sillabo* (o *corpus*) – dal termine inglese *syllabus*<sup>2</sup> – per riferirsi alla descrizione dei contenuti specifici da insegnare in un corso. Si tratta in genere di vere e proprie liste di 'materiali' e possiamo avere di volta in volta dei sillabi morfosintattici, pragmatici, lessicali, culturali, basati su *task* ecc., a seconda degli argomenti che vogliamo focalizzare (si vedano, a questo proposito, i vari volumi prodotti dal Consiglio d'Europa che descrivono i livelli soglia da raggiungere per le principali lingue europee e che presentano dei sillabi nozionali-funzionali)<sup>3</sup>.

Il termine *programma* si riferisce invece alla tradizione italiana e cioè a tutti i documenti ufficiali dello Stato italiano in cui vengono presentati a grandi linee i contenuti soffermandosi sugli obiettivi da raggiungere, per quanto concerne materie specifiche, nei vari gradi e tipi di scuole. Possiamo citare come esempio i "Nuovi programmi per la scuola media italiana" del 1979, nati dal dibattito acceso negli anni Settanta in Italia intorno al tema dell'educazione linguistica come contributo fondamentale alla formazione integrale *della persona*<sup>4</sup>.

Quando si usa la parola *curricolo* (o *curriculum*) si fa riferimento ad una categoria superiore che – partendo dall'analisi dei bisogni dei discenti – cerca di integrare le mete educative, gli obiettivi specifici da raggiungere e i processi sottostanti un programma, con i contenuti veri e propri di

<sup>1</sup> Le citazioni tratte dal QCER fanno riferimento alla traduzione italiana del 2002 (cfr. CONSIGLIO D'EUROPA 2001).

<sup>2</sup> Come osserva BALBONI (1999: 25, 79) le voci *syllabus*, *corpus* e *curriculum*, pur essendo di origine latina, ci sono giunte attraverso la lingua inglese.

<sup>3</sup> Cfr. l'analisi operata da Palermo (DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009: 133-136) sui volumi dei Livelli soglia prodotti – dalla seconda metà degli anni Settanta fino ai primi anni Ottanta – dagli esperti del *Progetto lingue moderne*, nato nel 1979 e presentato al Consiglio d'Europa.

<sup>4</sup> Per un approfondimento si rinvia a DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI (2009: 181-182).



insegnamento, cioè dei vari sillabi, indicando i tempi, le risorse, le modalità di esecuzione, e prevedendo anche prove per verificare il raggiungimento delle finalità prefissate<sup>5</sup>.

Fare una programmazione significa quindi cercare di mettere in atto un certo curriculum prevedendo tutti i tempi di realizzazione, intermedi e finali, articolando sia le attività didattiche sia gli interventi degli insegnanti sui singoli e sui gruppi, con l'obiettivo di raggiungere la meta finale in un periodo di tempo stabilito. La flessibilità e la possibilità di modificare certi percorsi costituiranno una caratteristica senza dubbio positiva di una buona programmazione curricolare, che sappia quindi recepire la risposta degli studenti nei termini di competenze misurabili.

## 8.2. CURRICOLO CENTRATO SULL'APPRENDENTE

Nella costruzione del sillabo si è spesso seguito un percorso tradizionale: la specificazione di contenuti preordinati con una scansione fissa e decisa all'inizio del corso si è basata – dal punto di vista della facilità della struttura linguistica o della maggiore frequenza nell'uso oppure dell'utilità per l'apprendente – sulla progressione dal più facile al più difficile.

Un'altra strada ha, invece, focalizzato il *modo in cui avviene il processo di apprendimento* e di comunicazione all'interno della classe: il contenuto del sillabo non è stato quindi prefissato, ma è stato negoziato fra docenti ed allievi, comprendendo sia le modalità dello svolgimento del lavoro all'interno della classe, sia i contenuti e le attività da svolgere, unite ad una valutazione e discussione continua sui risultati raggiunti (Ciliberti 1994: 100-110).

Dal nostro punto di vista non possiamo prescindere dalla proposta fatta da Nunan (1988) che sottolinea l'esistenza di una dimensione personale del processo di apprendimento. Di conseguenza, se mettiamo al centro della nostra attenzione il discente con tutti i suoi bisogni linguistici e culturali, si renderà necessario stabilire una collaborazione tra insegnanti ed allievi in modo da rendere questi ultimi direttamente coinvolti nel processo di apprendimento e in grado di negoziare con il corpo docente i contenuti stessi del corso.

Sulla base di questa visione curricolare processuale Nunan (1988) propone la costruzione di un *curricolo centrato sull'apprendente* che contempi sia l'attenzione al prodotto (cioè al sillabo) che al processo di insegnamento vero e proprio: non si preoccupa solo del "cosa" insegnare, ma del "come" insegnarlo, con un'attenzione particolare alle attività comunicative e alle tecniche necessarie per realizzarle.

Ci sembra interessante sottolineare un altro cambiamento sostanziale rispetto all'ottica tradizionale e cioè che il modello curricolare non sarà più lineare/sequenziale con una pianificazione-attuazione-valutazione dei risultati, ma *ciclico*; la valutazione costituirà infatti la verifica di ciascuna tappa del processo curricolare allo scopo di apportare modifiche e adattamenti anche nel modo di apprendere di ciascun allievo.

Risulta chiaro infine come un modello di questo genere enfatizzi il *ruolo dell'insegnante* che deve costruire il proprio curriculum ed anche il sillabo sulla base della realtà della classe, mediando con gli studenti al fine di raggiungere obiettivi chiari, concreti e valutabili.

### 8.2.1. Chi sono i nostri allievi: analisi dei bisogni comunicativi

Si tratta a questo punto di definire in modo chiaro la figura dei discenti in quanto, secondo Nunan (1988), il punto di partenza per la costruzione di un curriculum centrato sul discente deve essere l'analisi dei bisogni comunicativi degli allievi. Non rientra nell'ambito del nostro intervento

<sup>5</sup> A questo proposito ci sembra utile segnalare l'articolazione della definizione di "curriculum" fornita in COONAN (2006: 145-146).



affermarsi sul concetto di *bisogno linguistico*, come è nato e perché, ricorderemo brevemente che serve a identificare le motivazioni di un pubblico adulto all'apprendimento di una lingua straniera. A questo proposito Diadori (2008: 80) afferma che si tratta di

“[...] un concetto dinamico, che si modifica nel tempo in base al livello di apprendimento, agli usi della lingua nei vari contesti, all'evoluzione personale degli apprendenti e alla loro capacità di prender coscienza dei propri bisogni [...]”

Da qui deriva la sua utilità da un punto di vista operativo. Se in un primo momento una riflessione così importante si era concretizzata nella stesura di inventari funzionali che proponevano una serie di *item* discreti e acontestualizzati, in successive elaborazioni – che hanno tenuto conto del mutare della lingua e del variare delle situazioni linguistiche in cui ci troviamo ad agire – si è proceduto alla creazione di *sillabi basati sulla realtà comunicativa della lingua* e quindi sulla concezione che ci sono vari modi di apprendere e che bisogna valutare le necessità individuali di ciascun apprendente, stimolandolo a prendere parte attiva al proprio processo di apprendimento.

Usando pertanto tale concetto come strumento di osservazione, sia del gruppo sia del singolo docente che ci troviamo di fronte, ci muoveremo da un piano globale di *indagine dei bisogni oggettivi* ad uno sempre più analitico e quindi soggettivo. Ciliberti (1994: 110-111) ricorda che tale indagine

“conterrà dati biografici, indicazioni di esperienze di apprendimento linguistico precedenti, di preferenze quanto alle attività di apprendimento, di aspettative relative ai risultati del corso; indicazioni relative agli stili, o modi, di apprendere, ecc.”

Questa analisi verrà fatta all'inizio del corso in modo da individuare il contesto socio-culturale dei nostri allievi, così da isolare quelle situazioni d'uso della lingua che avranno la necessità di affrontare.

In questa fase si possono utilizzare strumenti che permettano l'osservazione, come il *questionario* o l'*intervista* di cui ci fornisce alcuni esempi Ciliberti (1994: 125-126; cfr. anche il Cap. 6): avremo delle situazioni d'insegnamento in cui sarà facile svolgere questo tipo di analisi, cioè quando, di fronte a studenti adulti e motivati – come ad esempio uno studente di storia dell'arte che vuole apprendere l'italiano per leggere libri specialistici o per venire a studiare la propria disciplina in Italia<sup>6</sup> –, potremo avere risposte chiare ai nostri quesiti. Ci saranno altresì casi più problematici come i *Corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana all'estero*, dove gli studenti imparano l'italiano perché fa parte del loro programma di studi: in tal caso l'insegnante dovrà individuare quelle situazioni in cui lo studente si troverà realmente a comunicare utilizzando la lingua italiana, magari in occasione di un viaggio in Italia, oppure per leggere giornali o vedere programmi televisivi italiani. A questo proposito chiederà agli studenti di collezionare materiali didattici autentici, scritti che parlati, da utilizzare in classe durante le lezioni per costruire un ventaglio di situazioni reali d'uso della lingua (Ciliberti 1994: 128).

Se all'inizio del corso sarà possibile individuare quelli che sono i *bisogni oggettivi* più facilmente individuabili, è solo a corso iniziato che si renderà possibile specificare i *bisogni soggettivi* e le aspettative inconscie derivate da una riflessione sul proprio stile di apprendimento, sulle attività svolte, sull'approccio seguito dall'insegnante. Ed anche in questa situazione potrà essere utile somministrare agli studenti un questionario mirato su argomenti metodologici: ad esempio quali sono le attività didattiche preferite, fra le tecniche utilizzate quali sono ritenute più utili, quali sono le preferenze relativamente agli strumenti di verifica utilizzati dall'insegnante ecc. (Ciliberti 1994: 126-127).

<sup>6</sup> Relativamente alla progettazione del curricolo di microlingua e all'analisi dei bisogni nella didattica della microlingua vedano le indicazioni di BALBONI (2000: 69-74).



Seguendo il modello di Tarone e Yule (1989), riportato da Ciliberti (1994: 123-128), ci sembra particolarmente interessante da un punto di vista operativo il successivo passaggio *dal piano globale ad un piano più analitico*, per vedere come sono organizzate le informazioni e conseguentemente quali siano le forme linguistiche usate nei tipi di testi e discorsi che ricorrono nelle situazioni comunicative sopra identificate.

Se il nostro apprendente adulto ha la necessità di usare l'italiano per fare dei viaggi in Italia a scopo esclusivamente turistico, dovremo vedere, all'interno di guide turistiche, come sono articolati i testi descrittivi e lavorare con un lessico che appartiene a domini settoriali, nel nostro caso storico-artistico. Nella situazione di allievi-bambini, figli di emigrati di seconda o terza generazione che tornano in Italia in rare occasioni, solo per visitare i parenti e trascorrere una vacanza in Italia, sarà necessario isolare situazioni ludiche in cui i nostri scolari dovranno interagire con altri bambini, magari per fare un gioco. All'interno di discorsi riferiti alle spiegazioni di giochi, saranno analizzate le caratteristiche linguistiche sia dei testi descrittivi che istruttivi, ponendo l'attenzione ad esempio sulle forme del passivo o dell'imperativo. Oppure potremo proporre di lavorare su canzoni o filastrocche note ai bambini italiani e quindi sull'uso dei tempi verbali che servono per narrare, come l'imperfetto, sulla eventuale ridondanza di aggettivi, sul rapporto fra ritmo musicale e parola, ecc. Tutto questo lavoro contribuirà inoltre a sottolineare la varietà della lingua, la presenza di forme e di strutture diverse, e offrirà la possibilità di fare da tramite anche con il dialetto che spesso costituisce la lingua-madre di molti italiani figli di emigrati.

Il QCER fa proprie tali riflessioni richiamando l'attenzione sulla *centralità del discente* e dei suoi bisogni sin dalle prime note introduttive in cui afferma che

“[...] il Consiglio incoraggia tutte le persone impegnate nell'organizzazione dell'apprendimento linguistico a lavorare partendo dai bisogni, dalle motivazioni, dalle caratteristiche e dalle risorse degli apprendenti” (QCER 2002: XII).

Questo presupposto viene declinato in molteplici punti che servono a delineare percorsi didattici differenziati per vari profili di utenti al fine di sviluppare una competenza linguistico-comunicativa.

È su questa linea che si colloca il tentativo operato da Vedovelli (2002: 146-193) nel lungo capitolo dedicato alla definizione dei *profili di pubblici stranieri* dal quale emergono gruppi che ancora non erano stati presi in considerazione, quali gli immigrati adulti e i bambini figli di immigrati, nell'intento dichiarato di aver individuato possibili destinatari «che sollecitano maggiormente il sistema della formazione con esigenze nuove o comunque che non collimano con quelle dei tradizionali pubblici stranieri» (Vedovelli 2002: 148). Il fine è

“[...] quello di sottolineare gli elementi innovativi della situazione contemporanea dell'italiano diffuso fra stranieri, nella prospettiva di dare ai docenti un ulteriore strumento per gestire la propria specifica, concreta azione di progettazione formativa” (Vedovelli 2002: 148).

Da un'analisi accurata dei bisogni linguistici dei nostri apprendenti scaturiranno pertanto i veri e propri *contenuti del syllabo*, linguistici e culturali, argomento che svilupperemo in maniera approfondita in seguito.

## 8.2.2. Formazione dei gruppi-classe

Nel modello di Nunan (1988) si passa poi ad affrontare il problema della formazione dei gruppi-classe. Si sottolinea come, secondo un'ottica tradizionale, esistono *vari parametri di omogeneità* che di volta in volta vengono applicati a seconda della situazione d'insegnamento: alcune volte è il livello educativo di base degli allievi, l'età o il sesso (come in molte istituzioni scolastiche italiane),



oppure il livello di conoscenza della lingua, che è il parametro usato tradizionalmente nei corsi di lingua, o infine gli interessi di studio nei corsi dove si studia una lingua per scopi speciali.

Per costruire un curriculum veramente mirato sul discente Nunan (1988) afferma che si deve rendere più flessibile questa divisione in gruppi praticando strade non facili da un punto di vista organizzativo, ma senza dubbio maggiormente motivanti, e cioè adottando come criteri di omogeneità gli stili di apprendimento, l'occupazione futura o l'abilità linguistica su cui si basa un corso.

Alla luce dei principi enucleati successivamente nel *QCER* tali affermazioni risultano lungimiranti in quanto la flessibilità auspicata da Nunan risulta perseguita nel *QCER* con intenti dichiarati e esplicitati in modalità che vogliono essere operative così da potersi adattare agli infiniti contesti di apprendimento e insegnamento. La stessa descrizione dei livelli comuni di riferimento si propone come un modello 'olistico' con "uno schema ad albero di tipo ipertestuale, a partire da una articolazione iniziale in tre livelli generali, A, B e C" (*QCER* 2002: 30) che rimandano alla divisione tradizionale in livello elementare, intermedio e avanzato e che possono essere sviluppati in successive classificazioni a seconda dei "compiti" che gli apprendenti dovranno compiere<sup>7</sup>.

Risulta chiaro come questi suggerimenti presuppongano la possibilità di intraprendere percorsi modulari che si intersecano a seconda degli interessi, delle elaborazioni personali e dei risultati che ciascun apprendente raggiunge per proprio conto, prevedendo anche prove di ingresso ai vari gruppi mirate alla ricognizione di tali parametri.

### 8.3. PERCHÉ SI INSEGNA: METE EDUCATIVE E OBIETTIVI GLOTTODIDATTICI

Affinché il nostro curriculum realizzi in maniera integrale i bisogni linguistici e culturali dei discenti bisogna che siano chiari sia lo spessore educativo sia gli obiettivi glottodidattici. Riteniamo utile ricordare che tutta un'area di ricerca – condotta in primo luogo da Freddi (1970; 1979; 1994; 1999) e successivamente da Balboni e Porcelli (1992) e ancora Balboni (1994; 1996; 2002) e Diadori (2000) – ha affrontato la questione dell'insegnamento di una lingua ponendo l'accento in primo luogo sulla necessità di legare lo studio di una lingua straniera alla sfera dell'educazione linguistica in modo da assumere un valore formativo per la persona. È quindi importante che qualsiasi azione didattica si ponga delle mete a lungo termine che coinvolgano la sfera socio-culturale e quella pragmatica e infine sviluppino i processi cognitivi che servono a realizzare i progetti di vita dell'apprendente.

L'insegnamento di una lingua straniera parte dal presupposto che esiste una realtà di riferimento con dei *modelli culturali* che vanno prima conosciuti e poi confrontati con quelli della propria cultura in modo da riflettere sul relativismo culturale e sul rispetto e l'interesse anche per i modelli culturali degli altri popoli. Dopo che un discente avrà appreso questi nuovi valori culturali potrà partecipare al processo di socializzazione all'interno della comunità imparando a condividerne gli atteggiamenti e i modi di pensare che appartengono a quella stessa società, e sarà solo a questo punto che egli potrà cercare la piena realizzazione di se stesso fra gli altri e con gli altri.

Conoscere la cultura e i modelli culturali degli altri popoli significa necessariamente comprendere in modo approfondito i valori culturali della propria comunità, così dalla conoscenza dell'altro si può operare anche un processo di revisione critica della propria cultura. Tutto ciò assume uno spessore notevole sia per quelle comunità dove si apprende l'italiano come lingua etnica o lingua di contatto, in cui è fondamentale che l'allievo sviluppi una consapevolezza positiva della sua appartenenza ad una certa cultura, sia dove si impara come lingua straniera, per cui si rende necessario far superare agli studenti quel senso di estraneità rispetto alla cultura degli "altri".

Risulta evidente come sia importante che ogni docente acquisisca la consapevolezza del proprio

<sup>7</sup> Ricordiamo che il *QCER* adotta un approccio orientato all'azione «nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come 'attori sociali', vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine» (*QCER* 2002: 11).



ruolo non solo come insegnante impegnato a far raggiungere una *competenza d'uso della lingua*, ma in quanto educatore di una persona e quindi con l'obiettivo di fornire una competenza culturale nel senso più ampio; e questo aspetto è, senza dubbio, rilevante nella creazione di un curriculum.

Il *QCER* porta il concetto di educazione linguistica alle estreme conseguenze ponendosi come obiettivo finale il plurilinguismo; nel documento si afferma infatti che non

“[...] si tratta più semplicemente di acquisire la “padronanza” di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il “parlante nativo ideale”. La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto” (*QCER*: 5-6)

nella piena consapevolezza che “l'apprendimento linguistico si sviluppa in tutto l'arco della vita” (*QCER*: 6) – in linea con il concetto contemporaneo del *lifelong learning*<sup>8</sup> – e che il “plurilinguismo deve essere considerato nel contesto del pluriculturalismo. La lingua non è solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura” (*QCER*: 7); in conseguenza di ciò colui che “apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità” (*QCER*: 55).

Chiarite le mete finali del percorso è necessario passare a una fase operativa e definire gli *obiettivi strettamente glottodidattici* del nostro operare, i quali devono essere qualcosa di concreto da raggiungere e riprodurre in modo da essere anche misurabili. La competenza comunicativa, obiettivo finale, è in realtà una metacompetenza, al cui interno è possibile rintracciare delle microcompetenze che si esplicano in termini di “saper fare”<sup>9</sup>.

Balboni (2002: 73) seziona questi “saperi” in quattro dimensioni: “saper fare lingua” cioè riuscire ad utilizzare tutte le abilità linguistiche, “saper fare con la lingua” acquisendo l'uso funzionale della lingua, “sapere la lingua” padroneggiando così le grammatiche della lingua e infine “saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali”, aprendosi ai vari codici disponibili.

Nel *QCER* si propone un modello più complesso differenziando tra le *competenze generali* che “sono quelle che non si riferiscono specificamente al linguaggio, ma delle quali ci si avvale per azioni di tutti i tipi, comprese le attività linguistiche” – sono quelle che rimandano al *sapere* – e le *competenze linguistico-comunicative* le quali “sono quelle che permettono a una persona di agire usando specificamente strumenti linguistici” (*QCER*: 12) nella consapevolezza dichiarata che lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa costituisce il fine primario di ogni insegnamento linguistico<sup>10</sup>. Tale competenza raccoglie al suo interno una componente linguistica (relativa alle strutture del sistema-lingua), una sociolinguistica (riferita ai fattori socioculturali dell'uso linguistico) e una pragmatica (che riguarda l'uso delle funzioni linguistiche nei vari contesti. Cfr. *QCER*: 16-17).

### 8.3.1. Abilità linguistiche

Allo scopo di sviluppare la competenza linguistico-comunicativa nel documento europeo si propone la messa in atto di attività linguistiche “che coinvolgono la ricezione, la produzione, l'interazione, e la mediazione (vale a dire interpretariato e traduzione) e che possono realizzarsi mediante testi orali oppure scritti, o testi insieme orali e scritti” (*QCER*: 17) affermando la centralità del testo nella comunicazione didattica. A questo proposito Vedovelli osserva che nel “discorso

<sup>8</sup> Per un approfondimento su questo argomento si veda BALBONI (2002: 184-187).

<sup>9</sup> Si confronti anche il Cap. 7 di PALERMO in DIADORI, PALERMO, TRONCARELLI (2009: 132-159).

<sup>10</sup> VEDOVELLI (2002: 40) osserva che la scelta di questo termine ha il pregio di colmare la separazione tra la dimensione strettamente linguistica e quella d'uso sociale della lingua.



dell'educazione linguistica italiana quelle che nel *QCER* sono intese come attività linguistiche vengono considerate, invece, abilità o macroabilità" (Vedovelli 2002: 44)<sup>11</sup> (per approfondire si veda il Cap. 4).

Risulta evidente che la scelta di un assunto teorico piuttosto che un altro determina la costruzione di percorsi diversi, la cui validità dipenderà certamente dalla coerenza e coesione della progettazione didattica. Per costruire un curriculum centrato sul discente dovremo isolare quegli obiettivi che riterremo più utili per il nostro pubblico: l'analisi dei loro bisogni linguistici deve servire anche a questo. Qualsiasi testo proporremo ai nostri allievi, scritto e orale, chiederemo loro di cogliere in primo luogo tutte le informazioni generali sul *contesto situazionale*, chi sono cioè i soggetti coinvolti nell'interazione, il momento e il luogo in cui viene prodotta, e l'argomento di discussione, sul *testo*, il genere comunicativo a cui il testo rimanda, e sul *paratesto*, i titoli, le fotografie e i disegni che accompagnano il testo, facendo delle ipotesi sui loro significati.

Il percorso successivo dipenderà poi dagli scopi che vogliamo raggiungere: se si tratta di capire un testo letterario o poetico otterremo per una *comprensione* intensiva, parola per parola; per afferrare il senso generale di un testo (ad esempio un testo giornalistico dove si esprime un'opinione rispetto ad un certo argomento e si chiede di cogliere il significato generale) avremo una comprensione estensiva, infine potremo avere la necessità di capire solo delle informazioni particolari, dei dettagli.

Le *abilità produttive* si esercitano nel monologo o nella scrittura di testi e mentre il primo caso è poco frequente nella realtà quotidiana, il secondo presenta un ventaglio di possibilità: scrittura di mail, sms, messaggi, lettere, relazioni, composizioni, tesine ecc. A seconda del tipo di testo che vorremo produrre si renderà necessario evidenziare dei passaggi in modo da sviluppare la consapevolezza dell'agire; andranno quindi definiti sia il mittente sia il destinatario dei testi da produrre e il rapporto che li lega, le caratteristiche dei generi comunicativi da riprodurre (saggi, verbali, racconti, ecc.) e infine una scaletta che preceda la stesura del testo vero e proprio, che dovrà infine essere *coerente*, nell'organizzazione del discorso, e *coeso*, cioè con i giusti connettori – grammaticali e lessicali – che leghino insieme le frasi.

Le *abilità interattive* presuppongono dei processi che comprendono sia quelli della ricezione sia quelli della produzione; si tratta di fare delle ipotesi sulla base del contesto situazionale in cui si svolge il dialogo e di avere chiaro il fine dell'interazione e poi, a seconda dello svolgimento di questa, le ipotesi vanno continuamente riadattate in nome di una flessibilità e modificabilità rispetto alle argomentazioni dell'altro interlocutore. A questo bisogna aggiungere la conoscenza delle più elementari regole socioculturali del conversare, il rispetto dei turni di parola, il modo di opporre all'altro la propria opinione, l'importanza della gestualità in lingue come l'italiano, l'occupazione e la gestione dello spazio fra gli interlocutori.

In un ambito scolastico o universitario rivestono particolare importanza quelle che vengono chiamate *abilità di studio*, come prendere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre. Sia nel prendere appunti sia nel riassumere la prima operazione da fare è quella della comprensione e, all'interno di questa, di evidenziare quali siano i nuclei informativi più importanti e la loro scansione; gli appunti vengono però scritti in un modo personale, sotto forma di frasi brevi, spezzate, arricchite da una serie di segni grafici che risultano chiari solo al loro estensore; il riassunto al contrario deve essere un testo, sia orale sia scritto, che abbia una propria coerenza e coesione. La parafrasi, cioè la capacità di saper esporre un testo con parole proprie, è senza dubbio un'abilità complessa che presuppone innanzitutto la comprensione del testo e poi la capacità di saperlo manipolare da un punto di vista morfosintattico e lessicale. Nel processo del tradurre vengono attivate la comprensione del testo di partenza *in toto*, sia per quanto riguarda l'inquadramento nel contesto storico-sociale

<sup>11</sup> Ricordiamo che il *QCER* è stato diffuso in rete nel sito internet del Consiglio d'Europa (cfr. VEDOVELLI 2002: 19) e che sempre in VEDOVELLI (2002: 44-46) troviamo la disamina analitica della differenza tra il concetto di abilità e quello di attività linguistiche.



in cui è stato scritto, che il ruolo avuto dall'autore del testo, cercando di capire le motivazioni per cui era stato scritto e l'obiettivo raggiunto; il testo tradotto deve cercare di riprodurre quei tratti specifici del testo di partenza, linguistici e culturali.

A conclusione di questo paragrafo, nell'analizzare le varie abilità, osserviamo che alcuni processi cognitivi, ad esse sottostanti, riguardano non solo l'insegnamento della lingua straniera ma anche altre discipline e questo va tenuto presente in varie realtà scolastiche. Se pensiamo ad esempio alle situazioni di uso veicolare della L2 – nel caso dei programmi CLIL<sup>12</sup> attuati in alcune scuole bilingui in cui gli allievi devono studiare anche la storia e la geografia in italiano – dove si presuppone di lavorare sulla comprensione dei testi, tutto questo può essere fatto di pari passo anche con gli altri insegnanti. Devono essere affrontati, in fase di programmazione, degli interventi interdisciplinari che vadano appunto a rafforzare le abilità dei singoli: le strategie messe in atto per ciascuna abilità, se opportunamente sviluppate, sono utili per più materie (il comprendere riguarda infatti anche il linguaggio scientifico).

### 8.3.2. Funzioni linguistiche

Un altro aspetto che riteniamo di fondamentale importanza per la creazione di curricoli centrati sul discente riguarda la parte funzionale del curricolo: per svolgere quelli che il QCER definisce come *compiti* si prenderà in esame la capacità di saper usare la lingua come strumento di azione in un determinato contesto sociale, quindi nella dimensione pragmatica, sociolinguistica e culturale<sup>13</sup>.

Nella letteratura di argomento linguistico del Novecento si propongono vari modelli funzionali che rimandano a diversi indirizzi e scuole linguistiche, ma – al di là delle differenze di modelli adottabili da ciascun insegnante – riteniamo utile sottolineare il fatto che se si usa la lingua per comunicare significa che ci sono degli scopi intenzionali e ben precisi, definibili anche con etichette diverse, ma possibili da descrivere. Balboni (2002: 74-78) propone una sintesi dei modelli di Jakobson e Halliday, che ci sembra molto utile ed economica da un punto di vista glottodidattico. Questa griglia di sei *macro-funzioni* si realizza in modi che vengono definiti *atti comunicativi*, delle vere e proprie *micro-funzioni*, che, a loro volta, vengono espresse da *esponenti linguistici* (come sono chiamati nei livelli soglia stabiliti dal Consiglio d'Europa), cioè da espressioni che possono variare da regione a regione, secondo il registro, lo stile personale ecc. Non dobbiamo infine dimenticare l'ultimo livello delle specificazioni e cioè i *generi comunicativi*: la trasposizione dei tipi testuali universali nella realtà comunicativa di ogni cultura. Il modello funzionale descritto da Balboni è composto dalle seguenti funzioni linguistiche:

- personale,
- interpersonale,
- regolativo-strumentale,
- referenziale,
- metalinguistica,
- poetico-immaginativa.

Faremo solo alcuni esempi degli atti comunicativi e dei generi comunicativi di ciascuna funzione per illustrare la possibile operatività delle categorizzazioni proposte.

<sup>12</sup> Sulle problematiche connesse all'uso veicolare della lingua straniera e alla creazione di curriculum CLIL si veda BALBONI (2002: 196-205) e COONAN (2006: 143-165).

<sup>13</sup> Nel QCER si parla «di "compiti" in quanto le azioni sono compiute da uno o più individui che usano strategicamente le proprie competenze per raggiungere un determinato risultato» (QCER 2002: 11) e si prendono in esame sia la competenza pragmatica sia la competenza sociolinguistica come componenti della più ampia competenza linguistico-comunicativa.



La *funzione personale* serve per esprimere tutto quello che riguarda la propria personalità, i sentimenti, le opinioni ed è costituita da atti comunicativi come *presentarsi o parlare di sé, dei propri gusti o interessi*, e si realizza in generi quali l'intervista, il diario, i blog, la presentazione del proprio profilo sui *social network* come Facebook ecc.

La *funzione interpersonale* rimanda alla sfera dei rapporti sociali; gli atti comunicativi saranno quindi legati alle interazioni come *salutare* e espressi in generi quali la corrispondenza anche *on line*.

La *funzione regolativo-strumentale* serve per regolare il comportamento degli altri, soddisfare proprie esigenze; gli atti comunicativi riguarderanno ad esempio il *dare istruzioni*, in generi come le istruzioni per ricette di cucina ecc.

La *funzione referenziale* riguarda la realtà che ci circonda e la capacità di descriverla e di comprenderla; gli atti saranno appunto *il descrivere, il raccontare* e così via, in generi come le relazioni, i testi di cronaca ecc.

Nella *funzione metalinguistica* si userà la lingua per fare una riflessione sulla lingua stessa con atti come il *chiedere e dare spiegazioni sul funzionamento della lingua*, in generi come le spiegazioni grammaticali.

La *funzione poetico-immaginativa* serve per *comprendere o produrre testi letterari*, facendo attenzione all'uso delle figure retoriche e agli altri elementi che si ritrovano nei generi come i componimenti poetici o letterari, ma anche nella pubblicità.

Altri aspetti da considerare nell'ottica della dimensione sociolinguistica e culturale della lingua sono senza dubbio *la varietà di registro e la varietà della lingua* che verranno utilizzate nel momento in cui un parlante realizza un certo atto comunicativo. Per fare un esempio possiamo ricordare che il fatto di presentarsi si può esplicitare con vari gradi di formalità, dal colloquiale al formale elevato, a seconda della situazione, dei rapporti psico-sociali esistenti fra i parlanti, dell'argomento affrontato e del contesto culturale. Per quanto riguarda l'italiano ricordiamo infine che si potranno utilizzare l'italiano standard o le varietà regionali in modo più o meno marcato considerando alcune variabili come l'origine dei parlanti, l'età e il livello socioculturale di appartenenza.

### 8.3.3. Competenza linguistica e extralinguistica

Non rimane che citare l'ultimo aspetto che completa il raggiungimento della macrocompetenza linguistico-comunicativa nel *QCER* e il "sapere la lingua" in Balboni 2002, quello che si riferisce appunto alla capacità di possedere la competenza linguistica e extralinguistica utilizzando una serie di "grammatiche" che servono a descrivere il funzionamento della lingua nel modo più dettagliato e funzionale al nostro scopo. Ovviamente nella descrizione di queste componenti si possono seguire teorie e indirizzi diversi mantenendo però una coerenza con gli approcci dichiarati e con le mete perseguite<sup>14</sup>.

## 8.4. CHE COSA SI INSEGNA: CONTENUTI E OBIETTIVI SPECIFICI

Dopo aver definito le coordinate concettuali su cui dobbiamo muoverci in questo paragrafo illustreremo quali devono essere i contenuti e gli obiettivi specifici dell'insegnamento, quello che possiamo definire come il nostro sillabo di riferimento<sup>15</sup>. In parte ne abbiamo già descritti alcuni

<sup>14</sup> Nel *QCER* (2002: 134-145) si distinguono le seguenti competenze: lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, morfologica e ortoepica. In BALBONI (2002: 73) abbiamo la grammatica fonologica, grafemica, lessicale, morfo-sintattica e quella testuale, mentre la competenza extralinguistica prende in esame i codici non verbali della lingua che riguardano aspetti della comunicazione, quali i gesti, l'uso dello spazio e così via.

<sup>15</sup> Per una disamina approfondita sulla costruzione di vari possibili sillabi rimandiamo al capitolo di DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI (2009: 179-203). Si possono confrontare proposte concrete di sillabo, costruito per pubblici diversi, sia in LO DUCA (2006) sia in BENUCCI (2007).



sezionando i processi psicolinguistici necessari per realizzare le varie abilità linguistiche; rimane però da fare una riflessione su quali siano i criteri che guidano la scelta dei contenuti funzionali, linguistici e extralinguistici pertinenti ai bisogni del nostro pubblico. All'insegnante spetta infatti un compito importantissimo e cioè quello di *selezionare* e *graduare* quei contenuti che siano motivanti, utili e produttivi al tempo stesso.

#### 8.4.1. Selezione dei contenuti

La prima operazione da fare rimanda al concetto dell'analisi dei bisogni linguistici che, ricordiamo, ci permetterà di individuare quei *contesti d'uso* della lingua utili per i nostri studenti in modo da risalire poi alle *forme linguistiche* necessarie per la realizzazione di interazioni in tali situazioni. A questo proposito nel *QCER* (2002: 57-61) si utilizza il concetto di *dominio*, già elaborato da Fishman (1965-1972), che risulta molto produttivo in glottodidattica e che nel *QCER* viene incrociato con le categorie situazionali per definire con parametri certi la cornice dei nostri inventari. Per quanto riguarda i contenuti linguistici si farà riferimento non solo alle *grammatiche descrittive*, ma all'interno delle regole proprie di ogni lingua, si dovranno selezionare e scegliere contenuti parziali e non esaurienti, muovendosi su un piano concettuale di *grammatica pedagogica* che contiene non solo la descrizione della lingua, ma delle norme che rimandano all'uso che si fa di una certa lingua (Ciliberti 1994: 136-139). Questo principio deve guidare tutte le scelte: ad esempio per quanto riguarda l'italiano a livello fonologico si dovranno acquisire tutti i fonemi, ma l'apprendimento dell'opposizione fra le vocali *e* e *o* costituirebbe un appesantimento pedagogico inutile. Per la selezione delle parole da insegnare si faranno delle scelte sia quantitative, sulla base del Vocabolario di base della lingua italiana elaborato da Tullio De Mauro (1997), che qualitative, fondate appunto sulle situazioni d'uso. Questo sistema ci permette di mettere in relazione gruppi di situazioni quali quelle attinenti al mondo della scuola, della famiglia, dei rapporti sociali ecc., e ci offre la possibilità di scegliere il lessico congruente ad un dominio d'uso. Nella selezione dei contenuti culturali bisognerà tener presente lo sviluppo evolutivo degli studenti, il loro vissuto quotidiano e tutti quegli elementi che provengono dall'analisi dei bisogni nell'ottica di un progetto educativo che sia soprattutto interculturale. Vorremmo inoltre precisare che i contenuti testuali dovranno avere le caratteristiche non tanto di tipi universali, ma di veri e propri generi testuali che rispecchiano la particolarità di ogni singola cultura nel modo stesso in cui sono costruiti, rimarcando la necessità di confrontarsi con la realtà della comunicazione e non con categorie astratte<sup>16</sup>.

#### 8.4.2. Sequenziazione dei contenuti

Nella progressione dei contenuti dovremo seguire sia dei criteri generali, ormai sistematizzati nella letteratura glottodidattica (ricordiamo che nei programmi per la scuola elementare prima bisognerebbe insegnare la lingua orale e poi quella scritta, le abilità da sviluppare partono da quelle orali – ascoltare e parlare – per poi passare al leggere e allo scrivere; dalle ricettive a quelle produttive ecc.) sia delle regole determinate dagli utenti del nostro curriculum. Se infatti abbiamo degli adulti principianti potremo proporre materiali diversi, non solo orali, ma dovremo tenere in considerazione anche la lingua scritta. *La durata e i tempi* dei nostri corsi costituiranno un altro criterio base insieme alla consapevolezza che sarà utile porsi degli obiettivi a medio termine che permetteranno ai discenti di sviluppare una maggiore coscienza del loro processo di apprendimento e agli insegnanti di calibrare i contenuti nel rispetto dei tempi di assimilazione. Di fondamentale importanza, soprattutto per quanto riguarda i contenuti linguistici, è il concetto dell'*apprendimento ciclico*, a

<sup>16</sup> Si veda a questo proposito il capitolo di VEDOVELLI (2002: 73-112) dedicato alla centralità del testo nel *QCER*.



*spirale*. Ricordiamo che nella nostra premessa di creazione di un curriculum centrato sull'apprendimento abbiamo sottolineato la necessità di poter modificare le fasi dello schema curricolare sulla base delle negoziazioni fra i docenti e gli utenti di un corso (pur nei limiti di alcuni profili di destinatari). A questo proposito citiamo le parole lungimiranti di Corder (1983: 333) per cui se la "struttura della lingua è un *sistema di sistemi*, una rete di categorie collegate fra loro, nessuna parte della quale è completamente indipendente o completamente dipendente dalle altre", di conseguenza "nessuna semplice successione lineare è appropriata per un sillabo". Ricordiamo inoltre che "l'apprendimento di una lingua è un processo non solo cumulativo, ma anche integrativo". Da un punto di vista operativo dovremo quindi riprendere strutture, argomenti, contenuti non solo linguistici, ma anche funzionali, testuali, lessicali, culturali ecc. da punti di vista diversi, con un'organizzazione modulare e flessibile, in modo da poterli inserire all'occorrenza al momento più opportuno della programmazione e tali da garantire in uscita una competenza conclusa e certificabile<sup>17</sup>.

## 8.5. CONCLUSIONI

Per implementare un curriculum centrato sul discente rimane da definire come realizzare questi obiettivi tenendo presenti le condizioni operative del nostro insegnamento e quindi organizzarlo di conseguenza. Si tratta di delineare il *contesto operativo* su cui il docente si troverà a lavorare sottolineando una serie di variabili significative: l'età e la provenienza socioculturale degli utenti, il tipo di lingua che vogliono studiare (lingua comune o specialistica), le diverse realtà di insegnamento della lingua (lingua materna, lingua seconda, lingua straniera, lingua etnica o di contatto; cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 11-13), il tipo di istituzione in cui si opererà e l'organizzazione dei corsi, i tempi e i sussidi a disposizione. Tutto questo contribuirà a diversificare i contenuti del nostro sillabo in modo da risultare il più aderente possibile alle esigenze dei destinatari. Spetterà poi all'insegnante il compito fondamentale di implementarlo, utilizzando le tecniche didattiche che riterrà più opportune e gratificanti, mostrando *sul campo* la propria professionalità e sensibilità, così da proporre ai discenti una lingua che non risulti impositiva, ma li stimoli a riflettere sul loro modo di apprendere, raggiungendo in tal modo l'obiettivo finale dell'insegnamento: *imparare ad imparare*.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994  
 BALBONI P.E., *Le microlingue*, 2000  
 BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002  
 BALBONI P.E. (cur.), *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995  
 BALBONI P.E., *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia, Guerra, Welland Ontario Soleil, 1999  
 BALBONI P.E., *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino, UTET, 2000  
 BENUCCI A. (cur.), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra, 2007  
 CALIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994  
 CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>

<sup>17</sup> Per l'analisi e la riflessione sul momento finale del processo curricolare, cioè la verifica, si rimanda al Cap. 9 di questo volume.



- COONAN C.M., *Il Quadro e gli scenari curricolari: la proposta CLIL*, in MEZZADRI M. (2006), pp. 143-165
- CORDER P., *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983
- DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000
- DE MAURO T., *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1997
- DIADORI P., *Bisogni, mete e obiettivi*, in DE MARCO A., 2000, pp. 87-115
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- FISHMAN J.A., *Who Speak What Language to Whom and When?*, in "La Linguistique", 2 (1965), pp. 67-88
- FISHMAN J.A., *Domains and the Relationship between Micro- and Macrosociolinguistics*, in GUMPERZ J.J., HYMES D. (1972), pp. 435-453
- FREDDI G., *Metodologia didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italica, 1970
- FREDDI G., *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1979
- FREDDI G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria, 1994
- FREDDI G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET, 1999
- GUMPERZ J.J., HYMES D. (cur.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972
- LAVINIO C., *Programmazione e selezione dei contenuti*, in DE MARCO A. (2000), pp. 117-139
- LO DUCA M.G., *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci, 2006
- MEZZADRI M. (cur.), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, UTET Università, 2006
- NUNAN D., *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988
- PORCELLI G., BALBONI P.E. (cur.), *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1992
- TARONE E., YULE G., *Focus on the Language Learner*, Oxford, Oxford University Press, 1989
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

## 9. La verifica

Franco Biotti

### 9.1. VERIFICA, MISURAZIONE, VALUTAZIONE

Nella letteratura relativa al *language testing* incontriamo una serie di termini di cui è opportuno precisare il significato (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 256; Balboni 1994: 94; 1999).

Con il termine *verifica* si usa indicare quell'attività che permette all'insegnante di accertare che siano stati raggiunti gli obiettivi didattici facenti parte di un programma prestabilito. In altre parole, la verifica riguarda la raccolta di dati relativi all'acquisizione di competenze e abilità poste come obiettivi di una singola unità didattica, di più unità didattiche, di uno, due, tre mesi o un anno di lavoro, di un corso pluriennale. Essa deve riguardare sia l'aspetto qualitativo che quantitativo dell'apprendimento in rapporto agli obiettivi dell'insegnamento, nonché le modalità con cui l'intera classe e/o i singoli studenti sta e/o stanno apprendendo. In questo senso è fondamentale che la verifica delle competenze e delle abilità venga attuata non solo nella fase finale di un programma di studi, ma anche nelle fasi intermedie (test periodici o *in itinere*), così da poter svolgere una funzione di controllo su ciò che è stato effettivamente appreso in rapporto a ciò che è stato proposto ed esercitato in classe (Balboni 1994: 94-105; Ciliberti 1994: 177-198). I termini *controllo* o *accertamento*, che talvolta vengono usati, sono da considerarsi sinonimi del termine *verifica*. A questo proposito Porcelli (1994: 239) afferma che

“[...] a volte usiamo *controllo* o *accertamento* invece di *verifica*, ma senza sostanziali variazioni nel significato; preferiamo invece evitare il termine *misurazione*, che potrebbe far pensare alla possibilità di quantificare esattamente un apprendimento, ossia di tradurlo in cifre assolute e incontestabili”.

Il termine *misurazione* rinvia invece alla possibilità di calcolare esattamente quanta e quale parte di materia è stata appresa rispetto ad un determinato strumento di misura. La scienza docimologica (Peccianti 1996), a cui viene associato il termine *misurazione*, si preoccupa di stabilire strumenti di misura che non si basino sull'intuizione, il buon senso e il giudizio soggettivo dell'insegnante (Peccianti 1994: parte terza).

Con il termine *valutazione* si indica un processo complesso in cui i risultati raccolti attraverso le prove di verifica vengono interpretati alla luce di altri elementi generali quali la storia personale dello studente, il suo atteggiamento durante le lezioni, la provenienza sociale, ambientale e familiare, i problemi psico-affettivi, la cultura e la madrelingua soprattutto laddove la classe sia formata da studenti di origine diversa. In sostanza, a tutti quegli elementi che concorrono alla formulazione di un giudizio complessivo. È evidente che tale giudizio varierà a seconda del docente, del tipo di scuola, della cultura in cui si svolge il corso, degli studenti, e così via, ed è pertanto impossibile prenderlo in considerazione in questa sede. Inoltre il termine *valutazione* può assumere anche un significato più ampio se si pensa che, all'interno di un programma linguistico, è possibile valutare numerosi



aspetti oltre alla competenza dello studente. L'efficacia dei metodi, dei materiali e dell'insegnamento, la soddisfazione degli apprendenti e dell'insegnante, la coerenza tra il tipo e la qualità dei discorsi effettivamente prodotti e il programma possono essere tutti aspetti oggetto di valutazione.

All'interno della teoria valutativa troviamo anche la distinzione tra *valutazione formativa* e *valutazione sommativa*. Tale distinzione appare a partire dagli anni sessanta e nasce dall'esigenza di rivedere metodi e tecniche della valutazione intesa nel suo senso più ampio e perciò non solo della valutazione linguistica. Essa, tuttavia, è particolarmente significativa se applicata proprio alla valutazione linguistica.

La valutazione formativa si attua nel corso del processo di insegnamento-apprendimento allo scopo di indirizzarne le tappe successive, mentre la valutazione sommativa si preoccupa di controllare se gli obiettivi propri di un determinato approccio e metodo siano stati raggiunti. Quest'ultima si rivolge più all'esterno, presentando i risultati agli organi scolastici, ai genitori ecc., più che all'interno e cioè agli allievi. Si assume che gli allievi abbiano un ruolo sostanzialmente passivo rispetto alle prove di controllo che dovranno sostenere, escludendo un loro responsabile coinvolgimento nella gestione del processo di valutazione e più in generale del processo di insegnamento-apprendimento. La valutazione formativa, al contrario, consente di giudicare non solo i risultati raggiunti dall'allievo, in termini di voti, giudizi e così via, ma anche di prestare attenzione al metodo e agli strumenti adottati dall'insegnante al fine di raggiungere gli obiettivi propri di un programma di studi. La funzione formativa della valutazione permette così, da un lato il controllo costante del metodo adottato, consentendo ad esso di autoregolarsi e ristrutturarsi attraverso il principio della retroazione (*feedback*); dall'altro coinvolge gli allievi dandogli puntualmente indicazioni circa lo stato del loro processo di apprendimento-acquisizione, prevedendo così una certa forma di autonomia e autocontrollo (Peccianti 1994: 62; Vertecchi 1988: 71)<sup>1</sup>.

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)* risolve la pluralità/ambiguità dei termini utilizzando esclusivamente l'espressione *valutazione*, ma solo apparentemente scioglie e perciò semplifica tale pluralità/ambiguità. Introduce infatti una lista, assolutamente non esaustiva, di ben 13 distinzioni che esplicitano le varie modalità di valutazione (Consiglio d'Europa 2002: 224-236) con l'obiettivo di guidare gli insegnanti, i valutatori, le istituzioni alla consapevolezza di *che cosa valutare* (contenuto di test ed esami), *come giudicare la prestazione* (definizione dei criteri che determinano il raggiungimento di un obiettivo), *come comparare* (descrizione dei livelli di competenza emersi dai test ed esami utilizzati in momenti diversi o da diverse istituzioni).

Il termine *valutazione* viene anche utilizzato nel settore delle *certificazioni* (cfr. Cap. 21)<sup>2</sup>. In questo settore si parla infatti di "valutazione certificatoria" o "validazione delle competenze", intendendo con ciò operazioni di verifica della padronanza di requisiti linguistici o glottodidattici. In questo caso la valutazione è finalizzata al rilascio di un certificato emesso da un ente nazionale o internazionale autorizzato e si attua attraverso test (*Proficiency Test*) o prove indipendenti da un qualsiasi programma, sillabo o percorso formativo. Si assume che i test verifichino ciò che un individuo sa fare e conosce con riferimento ad un programma teorico basato su parametri standard che a loro volta si fondano sulla descrizione dell'oggetto posto a verifica, cioè la lingua o la glottodidattica (cfr. Cap. 31).

Per quanto riguarda la lingua le scale dei livelli comuni di riferimento (Vedovelli 2002: 58-72) che troviamo nel *QCER* hanno dichiaratamente lo scopo di facilitare la descrizione dei livelli di competenza richiesti dalle certificazioni (Consiglio d'Europa 2002: 223). La loro novità sta da un lato nella

<sup>1</sup> Per una puntualizzazione dei limiti e delle debolezze della valutazione formativa cfr. CONSIGLIO D'EUROPA 2002: 227-229. Per un approfondimento dei metodi e delle tecniche per sviluppare l'autonomia e il controllo dell'apprendimento e per l'impiego di strumenti di autovalutazione da parte del discente cfr. DIADORI *et al.* 2009: 267-273. Cfr. anche la versione inglese del CONSIGLIO D'EUROPA, 2001: 226-243, dove si presenta il progetto DIALANG il cui scopo è quello di sviluppare un sistema di valutazione di tipo diagnostico delle competenze linguistiche e di fornire un supporto *on-line* a chi sta imparando una lingua straniera. Il progetto DIALANG non è presente nella versione italiana del Quadro Comune Europeo.

<sup>2</sup> Per un approfondimento su questo tema cfr. BARNI 2000, DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009, VEDOVELLI 2005a, VEDOVELLI 2005b.



possibilità di graduare i livelli seguendo criteri di tipo pragmatico-comunicativo che accertino ciò che un individuo sa fare, anche in modo parziale, nel mondo reale; dall'altro di agevolare il confronto fra sistemi diversi ovvero nazioni e istituzioni che hanno operato, e talvolta ancora operano, avendo come obiettivo la valutazione di competenze iscritte all'interno di un proprio quadro di riferimento. Nel settore delle certificazioni l'obiettivo del QCER è proprio quello di fornire uno strumento da utilizzare per mettere in relazione reciproca i quadri di riferimento di nazioni e istituzioni diverse.

## 9.2. I LIMITI E L'IMPRECISIONE PSICOLINGUISTICA DELLA VERIFICA

Come per gli approcci e i metodi anche il *testing* ha subito un'evoluzione nel tentativo di misurare le competenze linguistico-comunicative nel loro complesso. Si è passati dal *testing* di matrice strutturalista, costruito a partire da una parcellizzazione della lingua, al *testing* comunicativo-pragmatico, costruito non solo con lo scopo di valutare la semplice competenza linguistica, ma anche di valutare il "saper fare con lingua" in determinati contesti.

Il fatto di avere come obiettivo la valutazione della competenza comunicativa nel suo complesso, senza frantumarla in segmenti di lingua o in unità minime di comunicazione, crea una serie di problemi che possono essere sintetizzati attraverso alcune dicotomie terminologiche sulle quali è opportuno soffermarci (Balboni 1994: 95).

### 9.2.1. Realizzazione/padronanza

Con *realizzazione* si traduce il termine inglese *achievement* e ci si riferisce all'accertamento, attraverso test di verifica, del livello di una serie di obiettivi specifici alla fine, per esempio, di una o più unità didattiche.

Con *padronanza* si traduce, invece, il termine inglese *proficiency*, riguardante il livello di competenza comunicativa raggiunta ad un punto preciso del processo di acquisizione il quale può essere indipendente dal corso di studi seguito. La padronanza si verifica, per esempio, attraverso i *test di ingresso* e cioè quei test che permettono di inserire un allievo in una classe adatta al suo livello; oppure attraverso i *test di certificazione*.

### 9.2.2. Prodotto/processo, esecuzione/competenza

L'insegnante, attraverso i test di verifica, non può essere certo di venire a conoscenza della reale competenza comunicativa. I risultati raccolti riguarderanno dei *prodotti* linguistici e delle *esecuzioni* comunicative, ma il processo psicolinguiistico che sta alla base del prodotto e dell'esecuzione rimarrà sconosciuto. L'insegnante non potrà fare altro che elaborare delle ipotesi sui risultati raccolti, le quali orienteranno lo sviluppo successivo del corso.

### 9.2.3. Acquisizione/apprendimento

I limiti della verifica appaiono evidenti laddove l'insegnante tenti di stabilire se i dati raccolti siano frutto di acquisizione definitiva, ovvero facciano ormai parte stabile della competenza dello studente, o siano, invece, frutto di apprendimento razionale valido solo per un certo periodo.

Osserva Porcelli (1994: 246):

"In sostanza, chi pensasse al *testing* non come strumento di indagine capace di offrire dati più affidabili (nell'ambito della propria sfera di applicabilità) ma come supplente al quale delegare, almeno in parte, le proprie responsabilità di educatore chiamato anche a decidere su



promozioni e bocciature, rivelerebbe una visione gravemente distorta del ruolo dei controlli nell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere."

### 9.3. L'ACRONIMO P.A.C.E. E IL CONCETTO DI "ACCURATEZZA DELLE DECISIONI" DEL QCER

Porcelli (1994: 239) individua quattro requisiti generali di un test di lingua straniera: pertinenza, accettabilità, comparabilità, economicità. Da qui l'acronimo P.A.C.E..

Un test risponde al requisito della *pertinenza* se riesce a verificare tutti quegli elementi che si vogliono veramente verificare, senza coinvolgere altri elementi collaterali o addirittura estranei. Come afferma Porcelli è opportuno chiedersi "in che misura gli aspetti della lingua su cui verte la verifica costituiscano un campione rappresentativo di ciò che è stato oggetto di apprendimento". È inoltre importante soffermarsi sulle singole prove di cui è composto un test e vedere se esse vertano su elementi isolati (test fattoriali), oppure riescano a verificare una serie di competenze linguistiche che interessano le singole abilità (test di abilità), le abilità integrate (test integrati), o, infine, la capacità dello studente di "saper fare" con la lingua (test pragmatici). In questo senso il termine *pertinenza* può essere sinonimo di "validità dei contenuti".

Un test risponde al requisito dell'*accettabilità* se viene percepito come utile sia dall'insegnante che dallo studente. È evidente quindi che ci deve essere una coerenza metodologica tra l'approccio adottato nell'insegnamento ed il modo in cui viene condotta la verifica (Porcelli 1994: 240). Di conseguenza è importante che le tecniche usate nel test non siano del tutto nuove per lo studente. In questo senso *accettabilità* può anche essere sinonimo di "validità di impostazione".

Un test risponde al requisito della *comparabilità* se fornisce dati che possono essere confermati da più di un valutatore e cioè da due o più organizzazioni o aree geografiche e, allo stesso tempo, dà la possibilità di comparare le prestazioni dello stesso studente in momenti diversi.

In questo contesto il QCER (Consiglio d'Europa 2002: 218-219) presenta il concetto di *accuratezza delle decisioni* prese nel definire lo standard e si chiede che livello di precisione abbiano "le decisioni che registrano la valutazione in termini quali *superato* o *non superato*, oppure livello A2+/B1/B1+". L'accuratezza delle decisioni e il requisito della comparabilità dipendono allora dal principio di *validità* applicato ai seguenti indicatori: scelta di un particolare standard in un particolare contesto; criteri usati per arrivare a quella scelta; procedure usate per determinare i criteri; coerenza nell'applicazione degli standard. "Uno dei maggiori vantaggi nel disporre di un insieme di standard comuni – come quelli dei Livelli comuni di riferimento contenuti nel Quadro – sta proprio nel fatto che si possono mettere in relazione fra di loro forme di valutazioni differenti" (Consiglio d'Europa 2002: 218).

Un test risponde infine al requisito di *economicità* se soddisfa esigenze di impiego pratico in termini di tempo necessario per la somministrazione e la correzione.

### 9.4. LA VERIFICA IN RAPPORTO ALLO SCOPO

I test di verifica possono essere classificati e ordinati in base all'obiettivo e alla funzione che svolgono all'interno di una istituzione, al momento della somministrazione, alle procedure attraverso le quali vengono elaborati, alle modalità di correzione e di attribuzione dei punteggi. In questo capitolo presentiamo una classificazione dei test in rapporto allo scopo, cioè in relazione alla funzione che svolgono all'interno di una istituzione o di una classe. Nel capitolo successivo, invece, proponendo una classificazione delle prove di cui è composto un test, presentiamo il test di verifica inteso nel senso di "batteria di compiti da svolgere", cioè in rapporto alle strategie cognitive che un apprendente deve porre in essere quando trasforma, elabora, archivia e recupera le informazioni acquisite.



#### 9.4.1. I test d'ingresso o di livello (*Placement/Proficiency Test*)

I test d'ingresso servono all'istituzione (università, scuole per stranieri ecc.) per verificare il livello di uno studente e collocarlo all'interno di un gruppo-classe adeguato (Hughes 1989: 9-10). L'efficacia del test dipenderà dunque dalla chiarezza con cui sono stati definiti i gruppi-classe e perciò dalla scelta degli standard.

I test d'ingresso dovrebbero avere una funzione predittiva e dovrebbero prevedere perciò, non solo quei dati elementari caratterizzanti i livelli presenti nell'istituzione, ma anche alcuni indicatori che permettano di verificare la capacità da parte dello studente di imparare facendo riferimento alle proprie intuizioni, strategie, risorse (Balboni e Porcelli 1994: 11-12).

La funzione di un test di livello è quella di verificare da un lato alcuni processi profondi sottostanti la competenza comunicativa; dall'altro la padronanza di nozioni, funzioni, abilità, competenze specifiche.

#### 9.4.2. I test di certificazione o padronanza (*Proficiency Test*)

I test di certificazione sono indipendenti da qualsiasi programma svolto in una data scuola o università e si basano perciò su un programma teorico, su di un modello teorico di che cosa significhi "conoscere l'italiano" e "saper fare con l'italiano" (Vedovelli 1992 e 1998; Centro CILS 2009; Grego Bolli e Spiti 2000)<sup>3</sup>.

#### 9.4.3. I test diffusi o quotidiani

Questi test si caratterizzano per il fatto di essere svolti durante l'attività didattica, quotidianamente, e perciò non hanno valore di verifica formale e dichiarata. Essi servono soprattutto a trasformare la quotidianità in una fonte di informazione circa il processo di acquisizione di ogni singolo allievo rispetto al gruppo-classe e circa il prodotto del proprio lavoro (Balboni 1994: 97).

#### 9.4.4. I test periodici o in itinere (*Progress Achievement Test*)

I test periodici sono test formali svolti periodicamente, ad esempio alla fine di una o più unità didattiche, o una volta alla settimana, una volta al mese, e così via. A differenza dei test diffusi essi possono essere svolti dagli allievi in stato di stress per cui, talvolta, possono non essere attendibili. Contribuiscono, tuttavia, al processo formativo in quanto danno la possibilità all'allievo di verificare se è in grado di cavarsela in situazioni di ansia. In questi test l'insegnante dovrebbe ben valutare il rapporto tra la verifica degli obiettivi dell'ultima unità didattica e quella degli obiettivi delle unità didattiche precedenti, per non correre il rischio di raccogliere, da un lato, una quantità maggiore, ma forse inutile, di dati già raccolti in precedenza, dall'altro, di verificare soltanto conoscenze presenti nella memoria a breve termine, ma che non può sapere se verranno introiettate così da poter essere inserite nella competenza acquisita (Hughes 1989: 12).

<sup>3</sup> Ad oggi le certificazioni della competenza in italiano lingua straniera ufficialmente riconosciute sono quattro: la *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* (CILS), dell'Università per Stranieri di Siena; il *Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana* (CELI), dell'Università per Stranieri di Perugia; il *Certificato per la Conoscenza dell'Italiano come L2 (IT)*, dell'Università di Roma Tre e dal 2001 il *Certificato di Competenza della lingua* (PLIDA) rilasciato dalla Società Dante Alighieri. Cfr. il Cap. 21 di questo volume.



### 9.4.5. I test conclusivi o finali (*Final Achievement Test*)

I test conclusivi fanno riferimento al programma svolto in un certo periodo di tempo e dovrebbero verificare la capacità degli studenti di utilizzare in modo aggregato le competenze e conoscenze che hanno acquisito durante tale periodo di tempo.

Come i test periodici, avendo validità formale, possono essere svolti dagli studenti sotto uno stato di stress che può incidere sulla buona riuscita dell'esame. Per questo motivo è importante che i test conclusivi rispondano a tutti e quattro i requisiti generali di un test (cfr. Cap. 3).

## 9.5. LA VERIFICA IN RAPPORTO AL CAMPO COGNITIVO E CONOSCITIVO

Un test inteso nel senso di "batteria di compiti da svolgere" è composto da una serie di prove che, a seconda della loro tipologia, possono essere classificate come segue: prove di tipo fattoriale o per punti discreti; prove di tipo integrato; prove di abilità; prove di tipo pragmatico. Le prove vengono elaborate attraverso l'impiego di tecniche che per loro natura sono neutre nel senso che non sono né "buone", né "cattive", né "moderne". La tecnica può soltanto essere più o meno efficace in rapporto agli scopi di un metodo e più o meno coerente con le premesse di un approccio (Balboni 1991: 7).

Nei paragrafi che seguono presentiamo le caratteristiche principali delle prove fornendo alcuni esempi.

### 9.5.1. Prove di tipo fattoriale o per punti discreti

Sono prove che vertono su alcuni elementi isolati come, per esempio, le forme del presente indicativo o del passato prossimo. In un approccio comunicativo possono verificare i singoli atti comunicativi (Ciliberti 1994: 178).

Presentiamo un esempio che, pur vertendo su elementi isolati all'interno di frasi semplici, tenta di verificare la differenza d'uso tra il presente indicativo e il passato prossimo, assegnando un punteggio sulla base della scelta del tempo e della forma.

**Esempio 1.** Prova per punti discreti. Differenza d'uso tra il presente indicativo e il passato prossimo.

Completi coniugando i verbi al **presente** o al **passato prossimo** a seconda dei casi.  
(2 p. tempo e forma; 1 p. tempo; 0 p. risposta sbagliata o omessa. Tot. p. 18)

- (Lei-smettere) \_\_\_\_\_ di fumare due anni fa.
- Silvia (essere) \_\_\_\_\_ malata. Non (mangiare) \_\_\_\_\_ da una settimana.
- Da quanto tempo (tu-essere) \_\_\_\_\_ in Italia?
- Da quanto tempo (loro-ritornare) \_\_\_\_\_ dagli Stati Uniti?
- (Io-cominciare) \_\_\_\_\_ a studiare italiano sei mesi fa.
- (Noi-seguire) \_\_\_\_\_ il corso di storia dell'arte dallo scorso anno.
- Ciao Mario! (Essere) \_\_\_\_\_ tanto tempo che non ci (vedere) \_\_\_\_\_!
- Per quanto tempo (voi-studiare) \_\_\_\_\_ italiano?

Chiavi: a. ha smesso; b. è, mangia; c. sei; d. sono ritornati/e; e. ho cominciato; f. seguiamo;  
g. è, vediamo; h. avete studiato.

Questo che segue è un altro esempio di prova per punti discreti. In questo caso si verifica la forma e l'uso dell'articolo determinativo e indeterminativo. Il punteggio varia da 0 a 2 punti: vengono assegnati 2 punti se lo studente coglie la differenza d'uso tra articolo determinativo e indeterminativo e inserisce la forma giusta; 1 punto se coglie la differenza d'uso tra articolo determinativo e indeterminativo, ma non inserisce la forma giusta; 0 punti se la risposta è sbagliata o omessa.

**Esempio 2.** Prova per punti discreti. Uso dell'articolo determinativo o indeterminativo.

Completati con l'**articolo determinativo o indeterminativo** a seconda dei casi.

(2 p. det./indet. e forma; 1 p. det./indet.; 0 p. risposta sbagliata o omessa. Tot. p. 22)

1. - Senta, scusi, c'è \_\_\_\_\_ farmacia da queste parti?  
- Sì, è là, tra \_\_\_\_\_ banca e \_\_\_\_\_ alimentari.
2. Luigi fa \_\_\_\_\_ meccanico in \_\_\_\_\_ officina davanti a casa mia.
3. Per favore, passami \_\_\_\_\_ sale e \_\_\_\_\_ olio e anche \_\_\_\_\_ fetta di pane.
4. I treni sono in ritardo perché c'è \_\_\_\_\_ sciopero dei macchinisti.
5. \_\_\_\_\_ nostra professoressa è \_\_\_\_\_ persona molto simpatica e gentile.

Chiavi: 1. una, la, l'; 2. il, un'; 3. il, l', una; 4. lo/uno; 5. la, una.

### 9.5.2. Prove di tipo integrato

Un esempio di prova di tipo integrato è prendere appunti durante un ascolto e riassumerne il contenuto per scritto. Il *cloze* può essere considerata una prova di tipo integrato se con il termine *integrato* ci si riferisce alle strategie di ricostruzione del testo che lo studente deve mettere in atto. Il *cloze test* – infatti – non è una prova dell'espressione scritta, ma è qualcosa di più di una prova della comprensione scritta, perché comporta un lavoro di integrazione del testo che, se non è creativo, non è pura e semplice comprensione" (Marello 1994: 42). Anche il dettato è stato rivalutato come prova di tipo integrato in quanto, analizzato come prova di comprensione, mette alla prova la *grammatica dell'attesa*, ossia la capacità di formulare ipotesi corrette nell'ascolto di un testo (Porcelli 1994: 246).

### 9.5.3. Prove di abilità

Nelle prove di abilità si verificano una serie di elementi all'interno di una singola abilità. Una prova di comprensione della lettura o una prova di produzione orale sotto forma di parlato faccia a faccia monodirezionale sulla base di un tema dato, sono prove di abilità. Per quanto riguarda, per esempio, la comprensione della lettura, si tende a verificare elementi di natura referenziale ai livelli più bassi, ed elementi di natura inferenziale, ovvero che non compaiono nel testo esplicitamente, ai livelli più alti. Per le prove di abilità è importante sottolineare che la valutazione deve riguardare soltanto gli aspetti peculiari a quella determinata abilità. Se valutiamo l'abilità di lettura attraverso una prova che prevede delle domande strutturate che richiedono risposte di una o due righe, ciò che deve essere valutato è la capacità di leggere e comprendere il testo e non gli aspetti morfosintattici.

### 9.5.4. Prove di tipo pragmatico

Vengono definite *pragmatiche* quelle prove in cui si richiede allo studente di svolgere un compito di tipo pratico come, per esempio, saper interagire all'interno di una situazione data, ma che può essere considerata "pragmaticamente naturale" all'esterno della classe (Ciliberti 1994: 180).

Presentiamo un esempio che può essere utilizzato sia come prova per verificare la capacità di agire oralmente da parte di una coppia di studenti, sia come prova di produzione scritta individuale, in cui lo studente dovrà dimostrare le proprie capacità di negoziazione.

Nel caso della verifica della capacità di agire oralmente si dovrà dare ai due studenti il tempo necessario per creare prima il dialogo.



**Esempio 3.** Prova di tipo pragmatico. (Prova elaborata da M. Spagnesi per un Test Finale per l'ammissione al livello B1, dopo 240 ore del livello A2, dell'Università per Stranieri di Siena).

<p>Crei (create) un dialogo tra due persone che si incontrano in treno, tra Siena e Firenze. Segua (seguite) le indicazioni date:</p> <p>A: 24 anni / di Parma / commesso in una libreria B: 31 anni /di Brindisi / studentessa di giurisprudenza a Firenze</p>
<p>Dialogo</p> <p>A chiede il permesso di sedersi B glielo concede A si presenta B si presenta</p>
<p>A domanda a B la destinazione di arrivo B risponde e fa la stessa domanda a A A risponde B fa un commento positivo sul tempo (sole - caldo) A è d'accordo e parla della bellezza della campagna B è d'accordo B chiede il permesso di aprire il finestrino A glielo concede e consiglia B di chiudere la tendina per il sole B chiede a A informazioni sulla sua città di origine A risponde (bella - palazzi antichi - musei - negozi) B fa il confronto con la sua città (sporca - inquinata - caotica) A chiede il permesso di fare un pisolino B glielo concede</p> <p>(Prova elaborata da M. Spagnesi per un Test Finale per l'ammissione al livello B1, dopo 240 ore del livello A2, dell'Università per Stranieri di Siena).</p>

## 9.6. PROVE OGGETTIVE E SOGGETTIVE

Verificare e valutare nel campo dell'apprendimento/acquisizione di una lingua straniera è particolarmente difficile perché gli aspetti da tenere in considerazione sono moltissimi, dalla scelta e selezione degli standard linguistici oggetto di verifica, a questioni riguardanti la memoria, l'emozionalità, le potenzialità dell'apparato fonatorio e così via. Riflettere quindi sui concetti di *soggettività* e *oggettività* delle prove può aiutarci a legittimare, giustificare, spiegare le scelte che ogni operatore nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue è tenuto a produrre.

La soggettività o l'oggettività di una prova dipende dalle modalità con cui la prova viene elaborata. Una prova, infatti, può essere definita oggettiva non solo perché viene utilizzata una determinata tecnica, ma soprattutto perché viene assegnato un determinato punteggio agli *item*, alle domande, alle affermazioni, dipende dalla tecnica stessa (Porcelli 1994: 240; 1998: 83-84). La tecnica di per sé non garantisce l'oggettività del giudizio soltanto perché la risposta corretta è esattamente predeterminata. In altre parole, anche se una prova viene elaborata attraverso tecniche quali, per esempio, la scelta multipla, il "sì" o "no", il vero/falso, la cui oggettività è intrinseca, tale prova può assumere il carattere della soggettività se ad ogni possibile risposta non viene attribuito precedentemente un punteggio. In questo caso, infatti, può accadere che due diversi esaminatori attribuiscono valore diverso agli *item*, alle domande, alle affermazioni, neutralizzando così l'intrinseca oggettività della tecnica adottata.

Sottolinea Peccianti (1994: 69):

“Le prove oggettive prendono questo nome perché la procedura di valutazione può essere definita completamente prima dell’esame e non per altri motivi. Se una prova è oggettiva, l’esaminatore non deve formulare nessun tipo di giudizio o scelta, ma solo registrare un’adeguatezza/non adeguatezza delle risposte, decise precedentemente da lui stesso o da altri, fare insomma un lavoro puramente meccanico che potrebbe benissimo essere fatto da una macchina.”

L’assegnazione del punteggio assume una particolare importanza nell’elaborazione di test di prononanza, ovvero test di livello o certificazione. Per i test *in itinere* o finali, infatti, la valutazione dovrà tener conto di una serie di elementi che vanno al di là del semplice calcolo matematico del punteggio.

Nel caso specifico della verifica delle competenze linguistiche è presente una netta differenziazione fra abilità a carattere ricettivo e abilità a carattere produttivo. Per quanto riguarda queste ultime si tratta di tentare di tenere sotto controllo la soggettività dell’insegnante/valutatore ed è opportuno individuare alcuni *criteri guida* sia per la prova di produzione scritta che per la prova di produzione orale (Vignozzi 1994; Ambroso 1993). La *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* dell’Università per Stranieri di Siena (Centro CILS: 2009)<sup>4</sup>, per esempio, individua sei criteri per la prova di scrittura e cinque criteri per la prova di produzione orale.

Per la produzione scritta i criteri sono: efficacia comunicativa, registro/adeguatezza stilistica, adeguatezza di contenuto, correttezza morfosintattica, adeguatezza e ricchezza lessicale, ortografia e punteggiatura. Per *efficacia comunicativa* si intende sia la capacità di adeguare il contenuto e il proprio stile allo stimolo dato, che la capacità di elaborare un testo coerente e coeso. Per *adeguatezza di contenuto* si intende la capacità di sviluppare un contenuto appropriato e coerente all’input dato.

Per la prova di produzione orale i criteri sono: efficacia comunicativa, adeguatezza di registro e di varietà linguistica, correttezza morfosintattica, adeguatezza e ricchezza lessicale, pronuncia e intonazione. In questo caso per *efficacia comunicativa* si intende la capacità di assumere il ruolo richiesto dalla situazione, ovvero dall’input proposto, che può prevedere una conversazione faccia a faccia o può assumere le caratteristiche di un parlato faccia a faccia monodirezionale. Allo stesso tempo lo studente deve dimostrare di saper elaborare un discorso coeso e coerente.

Naturalmente tali criteri devono essere rapportati ai vari livelli. Così, per esempio, ai livelli più alti all’interno del criterio della pronuncia e intonazione è riconducibile anche quello della fluenza.

Per concludere vogliamo sottolineare che per limitare l’influenza della soggettività sulla valutazione delle abilità produttive, in particolare della produzione orale (Grego Bolli 2008), è importante che i criteri di valutazione vengano continuamente messi in discussione, esplicitati, condivisi da tutti coloro che operano nel settore delle certificazioni e fra gli insegnanti/valutatori.

<sup>4</sup> Per una presentazione delle certificazioni linguistiche per l’italiano L2 cfr. DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI (2009: 263-264). Cfr. <http://cils.unistrasi.it/> (ultima cons. 31.05.2010).



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AMBROSO S., *Comporre in italiano L2*, in "Italiano & Oltre", 8 (1993), pp. 45-52
- BALBONI P.E., *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991
- BALBONI P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994
- BALBONI P.E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni, 1999
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002
- BALBONI P.E., PORCELLI G., *Il Language Testing oggi: problemi e prospettive*, in MICHELI P. (1994), pp. 9-13
- BARNI M., *La verifica e la valutazione*, in DE MARCO A. (2000), pp. 155-174
- BARNI M., VILLARINI A. (cur.), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli, 2001
- BIOTTI F., *La verifica delle abilità di ascolto*, in MICHELI P. (1994), pp. 19-26
- CENTRO CILS, *Linee guida CILS, Certificazione di Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra, 2009. Disponibile anche on line: <[http://www.gedi.it/cils/file/9/179/file\\_linee\\_guida\\_cils.pdf](http://www.gedi.it/cils/file/9/179/file_linee_guida_cils.pdf)> (Ultima cons. 31/05/10)
- CILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002
- DANESI M., VILLA N. (cur.), *Studies in Italian Applied Linguistics* (Biblioteca di Quaderni di Italianistica; 1), Ottawa, Canadian Society for Italian Studies, 1984
- DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, 2000
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- DOMENICI G., *Gli strumenti della valutazione*, Napoli, Tecnodid, 1991
- GREGO BOLLI G., SPITI M.G., *La verifica delle competenze linguistiche. Misurare e valutare nella certificazione CELI*, Perugia, Guerra, 2000
- GREGO BOLLI G. (cur.), *Esempi di produzioni orali. A illustrazione per l'italiano dei livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa*, Perugia, Guerra, 2008
- JAFRANCESCO E. (cur.), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2, Atti del Convegno ILSA (Insegnanti Lingua Seconda Associati), Firenze, 10.11.2006*, Roma-Atene, Edilingua, 2007
- MAGGINI M., *La procedura cloze nel test d'ingresso*, in MICHELI P. (1994), pp. 48-54
- MARELLO C., *Misura per misura: cloze italiano per stranieri*, in MICHELI P. (1994), pp. 41-47
- MCNAMARA T., *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press, 2000
- MEZZADRI M. (cur.), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia-Welland (Ontario) Guerra-Soleil, 2003 (in particolare le pp. 287-338)
- MICHELI P., *L'abilità di lettura nel testing*, in MICHELI P. (1994), pp. 32-40
- MICHELI P. (cur.), *Test d'ingresso di italiano per stranieri*, Perugia, Bonacci, 1994
- NOVELLO A., *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Venezia, Cafoscarina, 2009
- PECCANTI M.C., *Programmazione e valutazione*, Modulo n. 8 Progetto MILIA, Genova, IRRSAE Liguria, 1994
- PECCANTI M.C., *Certificazione e valutazione*, Modulo n. 15 Progetto MILIA, Genova, IRRSAE Liguria, 1996
- PORCELLI G., *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994
- PORCELLI G., *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, UTET, 1998
- UGHES A., *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989
- VEDOVELLI M., *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS)*, Siena, Università per Stranieri, 1992
- VEDOVELLI M. (cur.), *CILS. Linee guida*, Siena, Università per Stranieri, 1998
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci, 2002
- VEDOVELLI M. (cur.), *Manuale della certificazione*, Roma, Carocci, 2005 a

## 9. La verifica

- ROVELLI M., *La politica linguistica e il quadro comune europeo di riferimento per le lingue: il caso delle certificazioni di competenza*, in GUARDIANO C. et al. (cur.), *Lingue Istituzione Territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica, Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Modena 23-25 settembre 2005*, Roma, Bulzoni, 2005 b
- TECCHI B., *Manuale della valutazione*, Roma, Editori Riuniti, 1984
- TECCHI B., *La valutazione*, Bologna, Il Mulino, 1988
- TOZZI L., *La valutazione dell'abilità di scrittura*, in MICHELI P. (1994), pp. 55-62
- WEIR C., *Understanding Developing Language Tests*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, 1993
- ZUCCHI CALÒ D., *I testi orali nella didattica dell'italiano L2*, in DANESI M., VILLA N. (1984), pp. 128-136



aggiornamento professionale. Non fa meraviglia che questa nuova organizzazione del lavoro sia anche legata al concetto di "certificazione", visto l'importanza di organizzare le competenze e di renderle accessibili alla loro "operatività" nel mondo del lavoro, in cui sono indispensabili sia la trasparenza, sia il collegamento tra i moesti espliciti e la loro applicazione.

## Principi di didattica dell'italiano L2

### 10.2. COSA CHIEDERE A UN PERCORSO DI ITALIANO L2

Quando si parla dei nuovi ruoli del docente di L2 in generale e delle sue principali funzioni, si può dire che il suo compito è duplice: da un lato, quello di costruire una buona progettazione didattica (cfr. Cap. 5), e dall'altro, quello di occuparsi di tutto quello che è indispensabile che il docente di italiano L2, nella formazione iniziale, accada e si realizzi in termini di competenze, soprattutto in quanto a aspetti di ordine metodologico. Un obiettivo che si può definire "didattico" è quello di sviluppare negli studenti le competenze linguistiche e la loro applicazione.

Il primo obiettivo didattico è quello di sviluppare negli studenti le competenze linguistiche e la loro applicazione. Questo obiettivo è legato al concetto di "certificazione", visto l'importanza di organizzare le competenze e di renderle accessibili alla loro "operatività" nel mondo del lavoro, in cui sono indispensabili sia la trasparenza, sia il collegamento tra i moesti espliciti e la loro applicazione.

Il secondo obiettivo didattico è quello di sviluppare negli studenti le competenze linguistiche e la loro applicazione. Questo obiettivo è legato al concetto di "certificazione", visto l'importanza di organizzare le competenze e di renderle accessibili alla loro "operatività" nel mondo del lavoro, in cui sono indispensabili sia la trasparenza, sia il collegamento tra i moesti espliciti e la loro applicazione.

Il terzo obiettivo didattico è quello di sviluppare negli studenti le competenze linguistiche e la loro applicazione. Questo obiettivo è legato al concetto di "certificazione", visto l'importanza di organizzare le competenze e di renderle accessibili alla loro "operatività" nel mondo del lavoro, in cui sono indispensabili sia la trasparenza, sia il collegamento tra i moesti espliciti e la loro applicazione.

Il quarto obiettivo didattico è quello di sviluppare negli studenti le competenze linguistiche e la loro applicazione. Questo obiettivo è legato al concetto di "certificazione", visto l'importanza di organizzare le competenze e di renderle accessibili alla loro "operatività" nel mondo del lavoro, in cui sono indispensabili sia la trasparenza, sia il collegamento tra i moesti espliciti e la loro applicazione.

Il quinto obiettivo didattico è quello di sviluppare negli studenti le competenze linguistiche e la loro applicazione. Questo obiettivo è legato al concetto di "certificazione", visto l'importanza di organizzare le competenze e di renderle accessibili alla loro "operatività" nel mondo del lavoro, in cui sono indispensabili sia la trasparenza, sia il collegamento tra i moesti espliciti e la loro applicazione.

Il sesto obiettivo didattico è quello di sviluppare negli studenti le competenze linguistiche e la loro applicazione. Questo obiettivo è legato al concetto di "certificazione", visto l'importanza di organizzare le competenze e di renderle accessibili alla loro "operatività" nel mondo del lavoro, in cui sono indispensabili sia la trasparenza, sia il collegamento tra i moesti espliciti e la loro applicazione.

Il settimo obiettivo didattico è quello di sviluppare negli studenti le competenze linguistiche e la loro applicazione. Questo obiettivo è legato al concetto di "certificazione", visto l'importanza di organizzare le competenze e di renderle accessibili alla loro "operatività" nel mondo del lavoro, in cui sono indispensabili sia la trasparenza, sia il collegamento tra i moesti espliciti e la loro applicazione.

## 10. La formazione iniziale del docente di italiano L2

Pierangela Diadori

### 10.1. INTRODUZIONE

Nel primo decennio del Ventunesimo secolo sono cambiate molte cose nel campo delle offerte formative per le figure professionali associate all'insegnamento dell'italiano L2.

In primo luogo la diffusione di internet e delle *tecnologie dell'informazione e della comunicazione* (TIC) ha cambiato l'assetto internazionale della formazione accademica, offrendo opportunità di accesso a corsi di laurea e *post lauream* in formato *e-learning*, erogati da università italiane e da consorzi di atenei<sup>1</sup>. Al tempo stesso, l'introduzione nel sistema universitario italiano della componente del  *tirocinio formativo*  che affianca ora le altre tradizionali modalità di formazione (lezioni frontali, esami di verifica, studio individuale, seminari, svolgimento di tesine e tesi ecc.) ha creato un maggiore *collegamento fra mondo della scuola e mondo del lavoro*, nonché una *rete di rapporti internazionali* che, per l'italiano L2, coinvolgono atenei italiani e esteri, Istituti Italiani di Cultura, Consolati, scuole di ogni ordine e grado in cui si insegna l'italiano L2 in Italia e nel mondo, aziende, case editrici, università per la terza età ecc.

In Italia, in particolare, l'*immigrazione* di lavoratori stranieri, con le loro famiglie, così come i *programmi accademici internazionali*, con il conseguente afflusso di studenti europei, americani, e di altre parti del mondo<sup>2</sup> hanno moltiplicato i contatti interlinguistici e, di conseguenza, hanno creato nuove opportunità di tirocinio e lavoro anche in Italia nel campo dell'italiano L2 (nelle scuole, nei Centri Territoriali Permanenti, nei centri linguistici di tutti gli atenei italiani, non solo di quelli più specializzati sull'italiano L2<sup>3</sup>).

Chi abbia un diploma di maturità e intenda orientarsi verso la professione di "docente di italiano L2" ha dunque più o meno le stesse opportunità di formazione, ovunque si trovi nel mondo: questa è una novità assoluta nel panorama secolare di storia di questa disciplina, che fino agli anni Settanta del secolo scorso era prevalentemente coltivata nei dipartimenti di italianistica delle università fuori d'Italia.

A questo si aggiunge il fatto che sono finiti i tempi in cui la formazione si concludeva con gli anni della frequenza della scuola e dell'università, preliminari all'ottenimento di un titolo (diploma professionale, maturità, laurea, dottorato) spendibile nel mondo del lavoro: il concetto di *lifelong-learning* e di *competenze parziali*, che abbiamo visto applicato alla L2 (cfr. Cap. 2), interessa a maggior ragione le competenze professionali: sia perché la formazione professionale è sempre più legata al concetto di flessibilità e di evoluzione nel corso di tutta la vita, sia perché le competenze acquisite in un settore lavorativo possono essere utilizzate in altri, purché affiancate da un adeguato

1 Si pensi al consorzio *ICON – Italian Culture on the Net* che offre una serie di percorsi formativi *on-line*, tutti centrati sulla lingua e cultura italiana e la sua promozione, riservati a chi è residente fuori d'Italia.

2 Si pensi ai progetti *Erasmus Mundus* e più recentemente al *Progetto Marco Polo* riservato agli studenti cinesi.

3 Ci riferiamo alle Università per Stranieri di Siena e Perugia e alle altre Università italiane che hanno dei settori della loro offerta completamente dedicati all'italiano L2.



aggiornamento professionale. Non fa meraviglia che questa nuova organizzazione della formazione sia anche legata al concetto di *certificazione*<sup>4</sup>, vista l'importanza di agganciare le competenze e i ruoli acquisiti alla loro *spendibilità* nel mondo del lavoro, in cui sono indispensabili sia la trasparenza, sia il collegamento fra i saperi espliciti e la loro applicazione.

## 10.2. COSA CHIEDERE A UN PERCORSO FORMATIVO

Tenendo conto dei nuovi ruoli del docente di L2 in generale e delle aree disciplinari fondamentali per costruire delle solide basi su cui poggiare una futura e continua professionalizzazione (cfr. Cap. 5), ci interessa qui mettere a fuoco in primo luogo quello che è indispensabile che il docente di italiano L2 in formazione iniziale acquisisca in termini di competenze operative strettamente collegate ai saperi disciplinari. Da una indagine realizzata per appurare, all'inizio del secolo in corso, le competenze linguistiche e la formazione pregressa dei docenti di L2 in Europa<sup>5</sup>, è emersa, come prevedibile, una situazione estremamente eterogenea, secondo i Paesi presi in esame. In base a questa indagine nel 2004 è stato pubblicato il *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue. Un Quadro di Riferimento* (Kelly e Grenfell 2004, trad. it. in Diadori 2010a). Si tratta di una sorta di elenco (o "sillabo") di contenuti imprescindibili, non tanto in termini di saperi, quanto piuttosto di aree tematiche collegate a ciò che il docente deve saper fare", allo scopo di fornire un quadro teorico di riferimento finalizzato ad armonizzare la formazione delle future generazioni di docenti in Europa, permettendo loro di realizzare nella maniera più adeguata quanto suggerito dal QCER.

Il *Profilo* individua quattro aree cruciali, articolate in 40 punti fondamentali, che possono aiutare un ente (università, scuola privata, azienda o altro) a organizzare i contenuti della propria offerta formativa per i futuri docenti di L2 e al tempo stesso possono orientare il futuro docente nella scelta del percorso più adeguato ai propri bisogni. Rimandiamo a Diadori (2010a: 257-301) per consultare la versione in italiano del documento. Qui ci limiteremo a commentare le quattro parti in cui è organizzato ("Struttura", "Sapere e comprendere", "Strategie e abilità", "Valori") dal punto di vista del soggetto che si sta formando come docente di italiano L2<sup>6</sup>.

Secondo il *Profilo*, la *struttura* di un percorso formativo focalizzato sulla figura professionale del docente di italiano L2 dovrebbe:

- 1. integrare lo *studio accademico* e l'*esperienza pratica* di insegnamento: è quanto accade ormai in ogni università italiana che offra una laurea in didattica dell'italiano L2. Le opportunità non mancano, viste le sempre più ampie reti di contatti che gli uffici del management di ateneo stanno creando con scuole, imprese, rappresentanze diplomatiche all'estero. Il problema nasce quando il tirocinio manca di accordi espliciti fra i partner o quando il *mentor* che dovrebbe seguire il *tirocinante* non è interessato a svolgere con impegno il suo incarico o manca di un'adeguata preparazione. In molti casi i tirocinanti sono stati impiegati nell'accoglienza dei bambini immigrati nelle scuole italiane, agendo in pratica da facilitatori e docenti di italiano L2 (quindi senza poter realmente osservare un docente esperto in azione); in altri casi, al contrario, hanno

<sup>4</sup> Le certificazioni in L2, che nel corso degli anni successivi alla diffusione del QCER (2001) sono state aggiornate in base ai sei livelli di competenza linguistica illustrati nel QCER stesso, ma anche le certificazioni per la didattica della L2.

<sup>5</sup> Si tratta del *Progetto Delphi* realizzato da Michael Kelly e Michael Grenfell, dell'Università di Southampton (preliminare di KELLY e GRENFELL 2004).

<sup>6</sup> Il profilo a cui facciamo riferimento corrisponde a quello di una persona che ha i prerequisiti per accedere alla certificazione DITALS di I livello, ovvero una competenza in italiano da nativo o almeno a livello C1, almeno un diploma di scuola superiore alle spalle, che permetta l'accesso all'università, un'esperienza minima di tirocinio o insegnamento di italiano L2 (minimo 60 ore di didattica in classe), una formazione di base nelle aree disciplinari di riferimento (e almeno 20 ore di formazione mirata alle problematiche dell'insegnamento dell'italiano L2 per un solo profilo di destinatari). Cfr. DIADORI (2010b) e per aggiornamenti [www.unistrasi.it](http://www.unistrasi.it).



- affiancato un docente di italiano L2 osservandolo prima, poi aiutandolo a preparare le lezioni o i materiali didattici e infine realizzando parte dell'intervento didattico sotto la sua guida. Esperienze di tirocinio molto formative in questo settore sono anche i periodi trascorsi presso i Consolati (dove sia presente un direttore didattico inviato dal Ministero della Pubblica Istruzione per organizzare i corsi di italiano per i figli di emigrati italiani all'estero) o presso gli Istituti Italiani di Cultura, che operano per la promozione della lingua ma anche della cultura italiana nel mondo (sul tirocinio per l'italiano L2 cfr. Diadori e Semplici 2009);
- b. essere *flessibile e modulare*, offrendo opportunità differenziate per la *formazione iniziale* e per quella *in servizio*: i docenti esperti, per esempio, avranno bisogni diversi rispetto ai loro colleghi che iniziano la professione, dovendo aggiornarsi sulle nuove metodologie didattiche per migliorare la qualità del proprio insegnamento, sebbene abbiano molta esperienza alle spalle. Inoltre, potrebbero aver bisogno di una formazione specifica per agire come mentor nei confronti dei colleghi più giovani, oppure potrebbero formarsi per diventare a loro volta formatori di docenti. In Italia, per esempio, dopo una prima fase di emergenza, in cui le classi sono diventate sempre più multiculturali ponendo seri problemi ai docenti di tutte le discipline, si stanno ora creando delle figure professionali nuove, fra il personale incardinato: ci riferiamo a coloro che, dopo aver ottenuto mentre erano in servizio un titolo *post lauream* specifico, hanno cominciato a farsi carico dell'organizzazione dell'accoglienza dei nuovi arrivati, dei laboratori di lingua, della scelta dei materiali didattici o addirittura della loro realizzazione *ad hoc*;
  - c. tener conto delle leggi vigenti a livello locale o internazionale per il *reclutamento dei docenti*, facendo in modo che ogni percorso formativo intrapreso possa essere spendibile e accreditabile (in CFU), anche mediante accordi diretti con le imprese e con i datori di lavoro: l'obiettivo è quello di creare un quadro di valutazione europeo per i programmi di formazione dei docenti (a livello iniziale e in servizio), allo scopo di garantire l'accREDITAMENTO e la mobilità;
  - d. offrire occasioni per sperimentare un *ambiente interculturale e multiculturale*, sia attraverso l'analisi di lezioni di italiano L2 videoregistrate, realizzate in diversi contesti (in Italia e all'estero), sia partecipando ad una rete di contatti con partner all'estero, che comprende visite, scambi o contatti *on-line*: il fatto che la domanda di italiano sia diffusa e in crescita in tutto il mondo (cfr. De Mauro *et al.* 2002) rappresenta un innegabile vantaggio e un'occasione interessante sia per coloro che cercano una prima occupazione in questo campo, sia per i docenti di ruolo nella scuola italiana che possono accedere al concorso nazionale per svolgere mansioni di lettori universitari all'estero. Viceversa, è possibile anche per gli italianisti o per i docenti non nativi di italiano L2 svolgere un periodo di lavoro o studio in Italia (si pensi ai programmi americani *Italian Study Abroad*, ai programmi di scambio di ricercatori e tirocinanti fra università italiane e estere, ai progetti europei che offrono l'opportunità di partecipare all'insegnamento in più di un Paese);
  - e. favorire i contatti fra docenti in formazione impegnati in *percorsi formativi per la didattica di lingue straniere diverse*: si tratta in questo caso di una opzione ancora poco realistica in Italia, visto che, dopo la chiusura delle SSIS, non è ancora chiaro in che modo avverrà l'ingresso nella carriera istituzionale di docenti. Un punto critico riguarda il fatto che non esiste in Italia la figura istituzionale del "docente di italiano L2" e di conseguenza non esiste una classe di concorso specifica. Non così fuori d'Italia, dove al contrario i percorsi di accesso all'insegnamento dell'italiano, seppur diversi da Paese a Paese, possono integrarsi con i percorsi formativi dei docenti di altre lingue straniere.

Il formato del percorso formativo focalizzato sulla figura professionale del docente di italiano L2 dovrebbe (sempre in base al quadro di riferimento del *Profilo*) aiutare a rafforzare e ampliare i



propri saperi espliciti (*sapere*) ma anche le proprie capacità di scoperta al di fuori del contatto con i formatori o con i saggi di studio (*comprendere*)<sup>7</sup>. Infatti:

- a. *sapere la lingua* è la *conditio sine qua non*: la formazione iniziale dei docenti non nativi di italiano L2 deve comprendere gli interventi e gli strumenti per raggiungere un livello di competenze minimo per insegnare la lingua (almeno C1), per mantenere questo livello di competenza (per es. seguendo corsi di formazione in italiano, usando regolarmente programmi audiovisivi in italiano ecc.) e per autovalutarsi con regolarità. I docenti di madrelingua italiana, invece, dovranno puntare a una conoscenza esplicita della lingua (dal punto di vista di un apprendente straniero), sviluppando sensibilità alla variazione sociolinguistica (italiano del presente e del passato; scritto, parlato e trasmesso; standard e neostandard, varietà regionali, dialetti; formale, informale, colloquiale; gerghi e sottocodici; linguaggi giovanili), alle componenti pragmatiche e non verbali della comunicazione in uso nell'Italia contemporanea;
- b. *saper insegnare la lingua* è la seconda esigenza imprescindibile: la formazione sulle metodologie glottodidattiche e sulle attuali tecniche e attività di classe non deve però assumere un carattere assiomatico, ma piuttosto spingere i futuri docenti ad adottare degli interventi consapevoli, basati sulla ricerca e l'esperienza, ma allo stesso tempo di tipo critico ed esplorativo. La storia degli approcci e dei metodi per l'insegnamento dell'italiano L2 è testimoniata da una manualistica che risale al Sedicesimo-Diciassettesimo secolo (cfr. Vedovelli 2002), tuttavia solo negli anni Settanta del secolo scorso i libri di italiano L2 si discostano da un approccio di tipo grammaticale-traduttivo. In tempi recenti si assiste ad un uso generalizzato dell'approccio comunicativo (cfr. Cap. 2), anche se metodologie specifiche si stanno delineando in base ai profili di apprendenti (si pensi per esempio al *CLIL* usato nelle classi della scuola in Italia, dove sono sempre più numerosi i bambini e i ragazzi di madrelingua diversa dall'italiano);
- c. *saper usare le tecnologie* dell'informazione e della comunicazione è una terza necessità per le nuove generazioni di docenti, sia per l'uso personale finalizzato alla progettazione, all'organizzazione e alla scoperta delle risorse, sia per l'uso con gli studenti in classe, sia per indirizzare gli allievi ai materiali multimediali e on-line più adeguati per l'autoapprendimento;
- d. *saper valutare* le competenze linguistiche degli allievi rappresenta un'altra componente importante dell'insegnamento di qualità, che riguarda l'applicazione delle varie procedure di valutazione e i modi per registrare i progressi degli studenti, la capacità di indirizzare i propri studenti verso l'esame di certificazione per il livello più appropriato (cfr. le certificazioni CILS, CELL, IT o PLIDA per l'italiano L2), la capacità di valutazione critica dei curricula adottati a livello nazionale e regionale in termini di scopi, obiettivi e risultati.

Un percorso formativo focalizzato sulla figura professionale del docente di italiano L2 dovrebbe (in base al quadro di riferimento del *Profilo*) offrire opportunità di sviluppo concreto di certe *strategie* e *abilità* didattiche che permettano di:

- a. *adattare al contesto educativo* e ai *bisogni individuali* degli apprendenti l'*approccio* didattico, i *materiali* e le *risorse* disponibili: il caso dei materiali didattici pubblicati in Italia e distribuiti nel mondo è emblematico, perché richiede spesso un drastico intervento da parte dei docenti locali, così come è indispensabile che i docenti delle scuole italiane integrino i libri di testo con materiali aggiuntivi, quando hanno in classe ragazzi stranieri che non posseggono le preconcoscenze,

<sup>7</sup> Si tratta dello stesso binomio fra conoscenze dichiarative e competenze strategiche di cui parla anche il *QCER* per l'insegnamento della L2: solo che in questo caso non ci si riferisce alla lingua italiana quanto piuttosto all'insegnamento della lingua italiana.



- il lessico settoriale e in qualche caso neppure le abilità di tipo logico-cognitivo per affrontare lo studio delle varie materie come i loro compagni italofofoni;
- b. *favorire l'autonomia* nell'apprendimento della L2, i metodi per imparare a imparare, la pratica riflessiva (Schön 1983) e l'autovalutazione: ne è un esempio l'uso del *Portfolio* Europeo delle Lingue (ELP - *European Language Portfolio*) per l'autovalutazione, che esiste in rete anche per l'italiano L2 (*e-Portfolio*);
  - c. sperimentare *l'apprendimento integrato di lingua e contenuto* (CLIL - *Content and Language Integrated Learning*) che per l'italiano ha una lunga tradizione nelle scuole bilingui di regioni come il Trentino Alto-Adige e la Valle d'Aosta, ma che si realizza oggi in ogni contesto in cui una disciplina sia impartita in italiano ad apprendenti di madrelingua diversa (come è il caso dei numerosi bambini e dei ragazzi immigrati in Italia con le loro famiglie);
  - d. abituarsi all'osservazione e alla *revisione fra pari* (osservando i colleghi mentre insegnano, facendosi osservare da loro, discutendo insieme sui problemi e sulle loro soluzioni) o collaborando alla realizzazione di corpora di lezioni videoregistrate (come il *corpus* CLODIS dell'Università per Stranieri di Siena);
  - e. prevedere di applicare in futuro i principi della *ricerca-azione*, un concetto da tempo lanciato in contesto italiano (cfr. Ciliberti 1994: 202-210), con cui si intende l'individuazione di un problema di apprendimento/insegnamento della L2, lo studio della letteratura sull'argomento, la scelta di un procedimento in classe che mira alla soluzione del problema, l'analisi dei dati raccolti e la loro interpretazione;
  - f. sviluppare *rapporti con enti formatori* nei diversi Paesi, per esempio scuole, dipartimenti di italianistica, Istituti italiani di Cultura, Università per la terza età, ecc. (all'estero); scuole, università specializzate in italiano L2, Centri Territoriali Permanenti, associazioni per il volontariato ecc (in Italia).

Nella propria formazione, infine, il futuro docente di italiano L2 dovrebbe essere sensibilizzato a una serie di *valori* da trasmettere ai propri allievi attraverso l'insegnamento linguistico, per es.

- a. *i valori sociali e culturali* generalmente associati all'apprendimento di una L2 (come l'inclusione, la valorizzazione dell'alterità), all'apprendimento di una L2 in Europa (la cittadinanza europea nel rispetto delle differenze) o in particolare all'insegnamento dell'italiano L2 (il pensiero critico, la valorizzazione della creatività individuale, la protezione del patrimonio artistico e naturale, la cultura alimentare, le tradizioni letterarie, le tradizioni regionali ecc.);
- b. il mantenimento della *pluralità delle lingue e delle culture*, che si collega al valore sociale del plurilinguismo e dell'apprendimento delle lingue/culture straniere (un valore che in Italia trova un parallelismo nel mantenimento della pluralità dei dialetti e delle varietà regionali di italiano);
- c. il *lavoro in squadra*, basato sulla collaborazione e sulle reti di contatti, all'interno e all'esterno del contesto scolastico;
- d. l'apprendimento permanente (*life-long learning*).

### 10.3. LE COMPETENZE DA ACQUISIRE

Nel *Profilo* non si fa cenno alle competenze linguistiche in lingue diverse dalla propria lingua madre e dalla L2 di insegnamento (che nel caso di un docente di madrelingua si sovrappongono): in realtà, pur ammettendo che sarà impossibile conoscere tutte le lingue dei propri studenti e tanto meno a livello avanzato e con una buona competenza in tutte le abilità, è evidente che il docente di L2 sarà molto facilitato dalla *conoscenza di due o più lingue straniere* (fra cui un posto di rilievo avranno anche le lingue classiche per il loro ruolo ancora attuale nella formazione del lessico



interazionale di base latina o greca, e non solo per quello). A parte i vantaggi che può garantire la conoscenza della lingua e cultura dei propri destinatari (soprattutto per interpretare i fenomeni della loro interlingua), un docente plurilingue avrà anche alle spalle una serie di esperienze come apprendente che saranno preziose quando si troverà “dall'altra parte della cattedra”<sup>8</sup>.

Per un docente di italiano L2 in formazione iniziale si rivelerà inoltre molto utile associare le prime esperienze di insegnamento allo studio guidato (in presenza o on line) di una *lingua logicamente distante dall'italiano*: non si tratta di porsi l'obiettivo di imparare per es. il cinese, l'arabo, l'hindi o il russo per amore dei propri studenti (visto che proprio queste sono alcune delle lingue immigrate in Italia con cui si confrontano molti docenti), quanto piuttosto di esplorare i propri punti di forza e di debolezza, i propri smarrimenti e le proprie strategie di apprendimento, sperimentando sulla propria pelle (e nella propria mente) l'effetto che fa apprendere da adulti e da principianti assoluti una lingua non materna<sup>9</sup>.

Da alcuni anni l'Associazione EAQUALS (*European Association for Quality Language Services*)<sup>10</sup> sviluppando un progetto relativo ad un quadro di riferimento europeo per la formazione e lo sviluppo dei docenti di L2, che ha portato ad elaborare una griglia di descrittori delle competenze didattiche articolati su tre livelli<sup>11</sup>:

- “**basico**” (docenti in formazione che non hanno ancora ottenuto una qualifica ma che in certi casi lavorano già come docenti);
- “**indipendente**” (docenti che hanno appena ottenuto una qualifica ma sono ancora relativamente inesperti o completamente senza esperienza);
- “**esperto**” (docenti che hanno affrontato un'ulteriore formazione e possono assumere speciali incarichi di responsabilità, come per esempio l'assistenza e la direzione di altri insegnanti).

Nella griglia si individuano (sull'asse verticale) alcune aree cruciali, relative alla padronanza e alla consapevolezza nella *lingua* obiettivo, alle *qualifiche* ottenute, alle *competenze fondamentali* e alle *abilità complementari*. Ognuno di questi ambiti viene poi espresso sotto forma di descrittori specifici (“*can-do-statements*”) che rappresentano tappe intermedie di un *continuum* che va dalle competenze minime a quelle massime di un professionista dell'educazione in L2. Queste competenze riguardano essenzialmente:

- la conoscenza e la consapevolezza delle *metodologie didattiche* e la capacità di applicarle in modo adeguato;
- la capacità di *progettare* lezioni e corsi, organizzando in maniera efficace l'insegnamento per rispondere ai bisogni dei destinatari;
- la gestione e il monitoraggio delle *interazioni* con gli allievi;
- la capacità di *valutare* in maniera efficace le competenze linguistiche degli apprendenti e le loro prestazioni, sia durante il corso, sia alla fine, usando test o altri strumenti;
- la capacità e la volontà di *evoluzione professionale* in qualità di docenti di L2;
- la capacità di usare le *tecnologie dell'informazione e della comunicazione*.

<sup>8</sup> A queste esperienze rimanda, per es., il *PEFIL* nella parte denominata “Riflessioni personali” (cfr. NEWBY *et al.* 2007 e DIADORI 2010a: 214-216).

<sup>9</sup> Per le variabili di tipo linguistico nell'apprendimento della L2 rimandiamo al Cap. 1 di questo volume.

<sup>10</sup> [www.EAQUALS.org](http://www.EAQUALS.org)

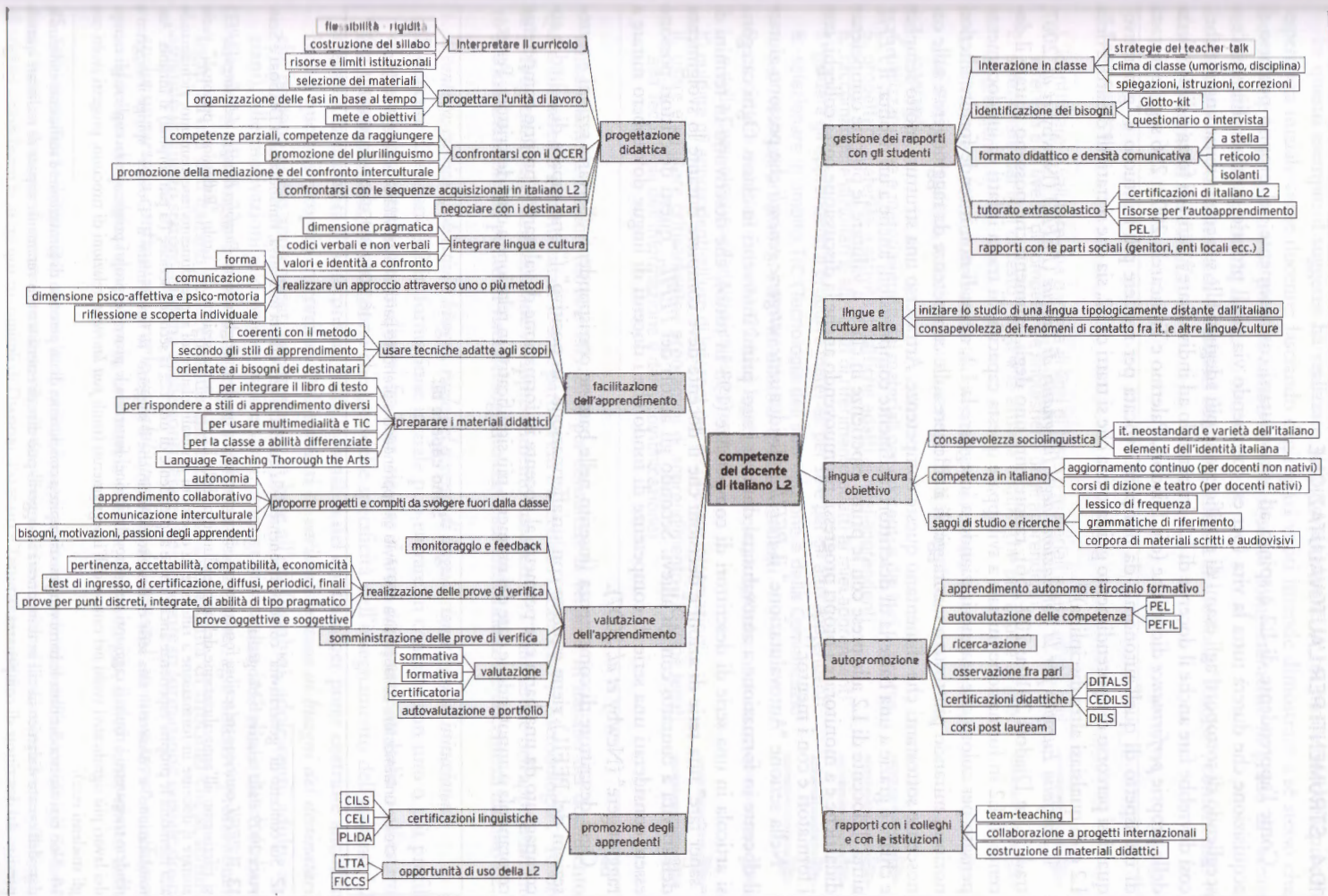
<sup>11</sup> Ognuno di questi tre livelli è diviso in due, in modo da creare un sistema ad albero, attualmente articolato in sei livelli come i livelli di competenza linguistica del *QCER*: T1, T2, T3, T4, T5 e T6 (dove T sta per “teacher”). Si veda anche NORTH (in stampa).

Ecco i descrittori relativi a queste competenze per il “livello basico” (Rossner 2010: 45-46):

LIVELLO BASICO		
	T1	T2
<b>Conoscenze e competenze metodologiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ha familiarità con una limitata gamma di tecniche e materiali per uno o due livelli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ha familiarità con una gamma di tecniche e materiali</li> <li>• sa scegliere quali applicare in base ai bisogni di un particolare gruppo di apprendenti</li> </ul>
<b>Progettazione di lezioni e corsi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sa lavorare con i piani di lezione forniti nella guida per il docente dei materiali didattici pubblicati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sa usare materiali pubblicati o materiali grigi per sviluppare progetti per diversi tipi di lezione</li> <li>• sa scegliere quali applicare in base ai bisogni di un particolare gruppo di apprendenti</li> </ul>
<b>Gestione e monitoraggio delle interazioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sa alternare fra l'insegnamento all'intera classe e il lavoro a coppie, secondo i suggerimenti della guida per i docenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sa gestire efficacemente l'interazione insegnante-classe</li> <li>• sa dare istruzioni chiare per il lavoro a coppie o di gruppo</li> <li>• sa monitorare le attività degli allievi</li> <li>• sa dare un chiaro feedback</li> </ul>
<b>Valutazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sa fare la supervisione dei test di progresso della classe e correggerli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sa fare la supervisione dei test della classe e correggerli</li> <li>• sa scrivere un test per la classe o un'attività di revisione del lavoro recente</li> </ul>
<b>Evoluzione didattica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prende parte a sessioni di formazione</li> <li>• collabora con i colleghi su certi compiti</li> <li>• osserva con regolarità delle reali sessioni di insegnamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prende parte attiva nel lavoro di gruppo durante la formazione</li> <li>• lega bene con altri docenti</li> <li>• osserva e insegna in squadra in certi livelli di corso</li> <li>• sa rispondere ad un feed-back basato sull'osservazione</li> </ul>
<b>Competenze informatiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sa usare un computer come una macchina da scrivere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sa usare Microsoft Word (o equivalente) per scrivere una scheda di lavoro</li> <li>• segue i menu per usare i software degli apprendenti</li> <li>• manda e riceve e-mail</li> </ul>

Nella prossima pagina riportiamo una mappa concettuale (discussa con Richard Rossner, *chief executive* di EAQUALS) in cui riassumiamo le competenze didattiche fondamentali per un docente di italiano L2 in formazione iniziale.





#### 10.4. STRUMENTI PER L'AUTOVALUTAZIONE

Come l'apprendente di L2 è spinto ad autovalutarsi costantemente nel proprio percorso di acquisizione che durerà tutta la vita (per es. costruendo via via il proprio portfolio linguistico o scegliendo di sottoporsi agli esami di certificazione più adeguati alle sue competenze linguistiche), così dovrebbe fare anche il docente di L2, imparando ad individuare i punti di forza e di debolezza delle proprie *performance* didattiche (cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 256 segg.): si tratta di un aspetto di quell'autonomia da più parti evocata per rendere più fruttuoso e "generativo" qualsiasi percorso di apprendimento guidato (sia che si tratti di L2, sia che si tratti di didattica della L2 o di qualsiasi altra disciplina)<sup>12</sup>.

Il *Portfolio Europeo per la Formazione degli Insegnanti di Lingue (PEFIL)* (Newby et al. 2007, trad. it. in Diadori 2010a: 209-256), rappresenta uno degli strumenti che possono aiutare il docente di L2 in formazione iniziale a sviluppare questa capacità. Si tratta infatti di un documento pensato per coloro che stanno iniziando a insegnare la L2, ai quali non intende fornire ulteriori nozioni, mirando piuttosto a incoraggiarli a riflettere sulle competenze da raggiungere e sulle conoscenze sottostanti che alimentano queste competenze. Attraverso una struttura molto semplice e chiara e grazie a una batteria di descrittori facilmente comprensibili anche a un neofita, il *PEFIL* aiuta il docente di L2 alle prese con le prime esperienze in classe a valutare le proprie competenze didattiche e a monitorare i propri progressi, promuovendo anche la discussione con i colleghi, con i formatori e con i mentor.<sup>13</sup>

Nella sezione "Autovalutazione" il *PEFIL* individua *sette categorie generali* che possono aiutare il docente in formazione a autovalutarsi durante i suoi primi interventi in classe. Ogni categoria si articola in una serie di descrittori di competenze (193 in tutto), che descrivono in termini di "saper fare" una serie di azioni e decisioni che il docente deve compiere durante lo svolgimento dell'attività a contatto con gli allievi. Secondo gli autori del *PEFIL*, "questi descrittori possono essere considerati una serie di competenze di fondo che i docenti di lingue dovrebbero mirare a raggiungere" (Newby et al. 2007).

Ogni descrittore di competenza (inserito nelle batterie corrispondenti alle varie sezioni e sotto-sezioni del *PEFIL*) viene espresso con un'affermazione "in positivo" ("sono capace di...") ed è accompagnato da una barra che permette al docente in formazione di valutare le proprie competenze colorandola o annotando le date dei momenti più significativi in relazione a quel descrittore. Per es.:

##### Sono capace di:

1. creare un'atmosfera collaborativa che inviti gli apprendenti a prendere parte alle attività orientate al parlato

[6.3.06 / 24.10.06 / 18.1.07 / ]<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Sul concetto di "generatività" come componente della qualità di una offerta formativa, rimandiamo a DIADORI e SEMPLICI 2009 e alla relativa bibliografia.

<sup>13</sup> Il *PEFIL* contiene tre sezioni fondamentali, corrispondenti a quelle analoghe che nel *Portfolio Europeo delle lingue (PEL)* si riferiscono all'autovalutazione dell'apprendimento della L2. La prima sezione dal titolo "Riflessioni personali" vuole aiutare il docente in formazione a riflettere su questioni generali relative all'apprendimento/insegnamento, richiamando alla memoria le proprie esperienze anche come apprendente di una L2; la seconda sezione (la più corposa) si intitola "Autovalutazione" e consiste in una serie di descrittori su ciò che il soggetto "sa fare"; infine il "Dossier" spinge il soggetto a rendere trasparenti i risultati raggiunti nell'autovalutazione, fornendo le prove dei propri progressi e raccogliendo gli esempi dei lavori più significativi svolti nel campo dell'insegnamento (titoli *post lauream*, relazioni di tirocinio, progetti svolti con gli studenti ecc.).








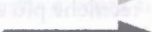
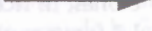

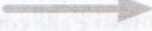
<sup>14</sup> Non ci si aspetta che tutte le barre vengano riempite a conclusione di un percorso di formazione: è sufficiente indicare la data dell'evento didattico in cui in tutta onestà il soggetto può dire di essersi sentito veramente capace di realizzare quanto previsto dal descrittore di competenza.



In questo esempio il soggetto ha realizzato un'autovalutazione in tre momenti della propria esperienza iniziale come docente: lasciando degli spazi vuoti intende dimostrare a sé stesso che, nonostante le tre esperienze positive annotate, non si sente completamente in grado di "creare un'atmosfera collaborativa" in classe.

Vediamo ora una batteria di descrittori completa, riferita alla sezione "Risorse", contenente 11 dei 193 descrittori del *PEFIL*.

#### Sono capace di:

1. identificare o valutare una gamma di libri di testo o materiali adatti all'età, agli interessi e al livello di competenze linguistiche degli apprendenti 
2. selezionare dai libri di testo i testi e le attività linguistiche più adatte ai miei apprendenti 
3. individuare e selezionare i materiali di ascolto e di lettura adatti ai bisogni dei miei apprendenti, a partire da una serie di fonti (letteratura, mass-media, Internet) 
4. utilizzare idee e materiali tratti dai materiali per i docenti e dai libri di risorse 
5. progettare materiali e attività didattiche adatti ai miei apprendenti 
6. raccomandare dizionari e altri testi di riferimento adatti ai miei apprendenti 
7. guidare gli apprendenti a produrre materiali per sé e per gli altri apprendenti 
8. selezionare in ambito TIC (Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione) materiali, programmi e attività adatti ai miei apprendenti 
9. progettare materiali e attività TIC (cioè legati alla Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione) adatti ai miei apprendenti 
10. guidare gli apprendenti all'uso di internet per recuperare informazioni 
11. usare e valutare criticamente i programmi di apprendimento TIC (cioè legati alla Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione) 

Rimandiamo a Diadori (2010a: 209-256) per consultare la versione in italiano del documento. Qui ci limiteremo a commentare le sette parti in cui è articolato ("Contesto", "Metodologia", "Risorse", "Progettazione", "Realizzazione", "Apprendimento autonomo", "Valutazione dell'apprendimento"), considerandole dal punto di vista del soggetto che si sta formando come docente di italiano L2.

#### 1. Il contesto: curriculum, obiettivi e bisogni, ruolo del docente di lingua, risorse e limiti istituzionali.

Il docente di italiano L2 in formazione iniziale può entrare in contatto con uno o più profili di apprendenti estremamente diversi fra loro, sia che si trovi ad operare in Italia o all'estero. Da questo nasce la constatazione che una delle specificità dell'insegnamento dell'italiano L2 riguarda la necessità di interpretare tutte le variabili del contesto per poter costruire anche in base a queste il proprio intervento. Può trattarsi di *variabili relative ai bisogni dei destinatari*, che possono essere apprendenti caratterizzati in base all'età (bambini, adolescenti, adulti, anziani), alle motivazioni allo studio (universitari, immigrati stranieri in Italia, oriundi italiani all'estero), alla lingua e cultura di origine, alle altre lingue note, agli obiettivi professionali legati all'uso dell'italiano ecc. Pensando alle numerose opportunità di tirocinio che si stanno aprendo in questo settore, bisogna anche considerare che il docente in formazione iniziale dovrà anche imparare a confrontarsi con le *variabili specifiche del contesto*<sup>15</sup> in cui si trova: se affianca un docente di qualsiasi disciplina in una scuola italiana, per esempio, dovrà tener conto della

<sup>15</sup> Sulle caratteristiche dei principali contesti in cui avviene l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2 oggi (in Italia, fuori d'Italia, in situazione di contatto in contesto migratorio, all'estero nei contesti dove l'italiano è presente come lingua di origine) rimandiamo ai primi quattro capitoli di DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009.



necessità di aiutare gli allievi stranieri nell'acquisire le competenze linguistiche e le abilità cognitive che lo aiuteranno ad affrontare lo studio, secondo il programma della classe in cui sono inseriti; in un corso di italiano L2 offerto da una Università Popolare in nord-Europa, invece, tutto il percorso dovrà essere progettato dal docente, tenendo conto soprattutto dei bisogni del gruppo-classe (spesso composto da anziani o adulti). In ogni caso la conoscenza del *QCER* sarà indispensabile per individuare i livelli iniziali di competenza e progettare il percorso in base a questi e agli obiettivi da raggiungere, così come sarà importante interpretare le *coordinate istituzionali e nazionali* in cui si inquadra l'intervento formativo per adeguare a queste le proprie scelte didattiche. Un esempio: un lettore di italiano presso una università cinese dovrà tener conto di quelle che sono le abilità richieste ai propri studenti in base al curriculum in cui sono inseriti, integrando se necessario i manuali didattici in uso ma senza stravolgere il percorso previsto, se non per quello che rientra nelle proprie possibilità di intervento *a latere* del percorso istituzionale (per es. nei momenti di tutorato, nelle attività extrascolastiche, nell'organizzazione di forum o blog *on-line*, ecc.).

## 2. *La metodologia: produzione orale, produzione scritta, ascolto, lettura, grammatica, lessico, cultura.*

Ogni forma di interazione in classe o di contatto con i testi (scritti, orali, trasmessi) comporta delle scelte da parte del docente di L2, che dovrà mediare fra le coordinate contestuali, gli obiettivi da raggiungere e le *opzioni metodologiche* a sua conoscenza e/o a sua disposizione. In particolare il docente in formazione iniziale dovrà interrogarsi (e in questo lo aiutano le affermazioni contenute in questa sezione) se è in grado di adottare l'approccio, il metodo e le tecniche più adeguate per aiutare gli studenti a sviluppare in L2 i diversi tipi di abilità (scritte e orali, in ricezione, produzione e interazione), per promuovere le conoscenze esplicite sulla L2 (grammatica, lessico, cultura), per favorirne il reimpiego in interazioni significative. Rientra in questo ambito per es. la capacità di *selezionare i testi più adeguati* ai bisogni, agli interessi e alle competenze linguistiche dei destinatari: compito non facile, nel caso dell'italiano, vista l'ampia gamma di variazione del panorama sociolinguistico dell'Italia contemporanea, in cui per es. la varietà orale dell'italiano standard è confinata al doppiaggio dei film stranieri o delle pubblicità televisive, mentre la maggior parte dei parlanti usa una varietà regionale di italiano più o meno marcata. Ancora: nel caso dell'italiano L2 "saper valutare e selezionare una serie di attività che aiutino l'apprendente ad apprendere il lessico" significa essere a conoscenza delle tecniche didattiche più appropriate (per il riconoscimento, l'analisi, la memorizzazione), ma significa anche conoscere gli strumenti più utili che la linguistica italiana ha realizzato (per es. i lessici di frequenza dell'italiano di base, dell'italiano parlato ecc.) in modo da utilizzarli in relazione al livello di competenza degli allievi e a quello che si propongono di raggiungere in italiano L2.

## 3. *Le risorse.*

Il docente dispone di una serie di risorse che lo aiutano nell'insegnamento: può trattarsi del libro di testo, della lavagna o di altre attrezzature di cui dispone in classe, del laboratorio linguistico (se la scuola ne ha uno). Ma le risorse sono anche i materiali che il docente stesso cerca, seleziona e adatta per i suoi studenti in base alle loro esigenze specifiche. Pensiamo al caso dei ragazzi stranieri inseriti nelle scuole italiane: ancora dopo anni di consistente e crescente presenza di questo tipo di pubblico sono pochi i materiali aggiuntivi che i docenti possono utilizzare per aiutarli ad apprendere contemporaneamente la lingua italiana e i contenuti disciplinari. Fin dalle prime esperienze in classe il docente di italiano L2 in formazione dovrebbe considerare l'importanza di informarsi e aggiornarsi continuamente sui *materiali didattici* via via pubblicati, sulle *tecnologie educative* che possono avere ricadute utili sull'apprendimento, sulle aree in cui è più utile una integrazione e quelle invece in cui l'offerta editoriale è ampia e diversificata.



4. *La progettazione didattica: identificazione degli obiettivi di apprendimento, contenuto della lezione, organizzazione della lezione.*

La fase di progettazione richiede un particolare sforzo per chi ha iniziato da poco l'attività di insegnamento: talvolta si rischia di organizzare troppo materiale che poi resterà in buona parte inutilizzato (se non si ha familiarità con l'organizzazione del tempo in classe), in altri casi si programmano delle attività didattiche che non sono realizzabili dal punto di vista del contenuto, del formato o del livello di difficoltà in relazione alle competenze dei destinatari. Le indicazioni metodologiche e i materiali contenuti nel libro di testo possono fornire una guida ma non bastano per realizzare un intervento didattico di qualità. Nella fase di progettazione, quindi, sarà necessario mettere a fuoco gli obiettivi, i tempi e le risorse a disposizione, scegliendo i contenuti e il formato didattico che il docente reputa di saper gestire meglio, dopo aver negoziato con gli studenti stessi alcune delle scelte metodologiche (specialmente se si tratta di apprendenti adulti). La verifica avverrà attraverso il feedback degli studenti e anche mediante la riflessione basata sul confronto fra i materiali realizzati in fase di progettazione e il reale svolgimento della lezione (ovvero la realizzazione didattica).

5. *La realizzazione didattica: piano della lezione, contenuto, interazione con gli apprendenti, gestione della classe, interazione orale in classe.*

L'incontro con gli studenti rappresenta il momento più temuto da molti docenti di L2 in formazione iniziale, tuttavia la pratica del tirocinio guidato permette ormai di evitare il "tuffo nel vuoto" che ha caratterizzato l'impatto con il mondo del lavoro per intere generazioni di insegnanti, catapultati in aula senza nessuna preliminare osservazione di lezioni e senza un periodo di rodaggio con l'aiuto di un mentor<sup>16</sup>. Già nella progettazione si può tener conto del modello operativo che si vuole adottare (*unità di lavoro*), organizzando le attività secondo le fasi corrispondenti all'incontro con il testo, alla scoperta dei fenomeni linguistico-comunicativi, alle attività di manipolazione, reimpiego o uso libero della L2, fino ad arrivare alla riflessione e alla verifica. La capacità di gestire bene i tempi, così come la flessibilità nell'affrontare fatti imprevisti o nel garantire il rispetto della scaletta ma anche l'attenzione alle esigenze della classe rappresentano altrettante competenze didattiche e stimoli per l'autovalutazione. Un aiuto in questo può essere offerto dall'analisi di lezioni videoregistrate che permettono di individuare i punti di snodo delle attività e soprattutto le caratteristiche dell'interazione fra docente e allievi. Per l'italiano L2 sono in corso anche varie ricerche sul *parlato del docente* (nativo o non nativo) e sulle modalità linguistiche e pragmatiche che caratterizzano per es. le spiegazioni, le istruzioni, le correzioni (cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 232-255 e il cap. 20 in questo volume, con la relativa bibliografia di riferimento).

6. *L'apprendimento autonomo: autonomia dell'apprendente, lavoro a casa, progetti, portfolio, ambienti di apprendimento virtuali, attività extracurricolari.*

L'importanza che già nel QCER viene attribuita all'autonomia degli apprendenti della L2 si riflette in questa sezione del PEFIL, tutta dedicata alla capacità del docente di stimolare l'autonomia nell'apprendimento, strutturando le lezioni e progettando compiti che aiutino gli apprendenti a riflettere e autovalutarsi. Familiarizzarsi con il concetto stesso di "portfolio" (fondamentale per favorire l'autonomia) rappresenta una sfida per il docente in formazione iniziale<sup>17</sup>: usare il PEFIL e il PEL<sup>18</sup> può servire allo scopo, visto che entrambi si basano proprio sul concetto di "autonomia e autovalutazione" (il primo per le competenze glottodidattiche, il secondo per quelle linguistiche nella L2). Un modo per farlo, applicando la teoria alla pratica, può consistere

<sup>16</sup> Sul tirocinio formativo per l'italiano L2 e sui principi di qualità nella didattica cfr. DIADORI e SEMPLICI 2009.

<sup>17</sup> Un portfolio è una raccolta di documenti e attestazioni che consente di archiviare, aggiornare e eventualmente rendere pubblico il proprio percorso di apprendimento e i traguardi raggiunti. Un e-portfolio in italiano in <http://www.e-portfolio.it/>

<sup>18</sup> Portfolio Europeo delle Lingue (disponibile nel sito del Consiglio d'Europa: <http://www.coe.int/>).



nel promuovere con gli apprendenti (in relazione alla L2) quello che il docente in formazione iniziale è spinto a fare in riferimento al proprio ambito professionale. L'idea stessa di *lifelong learning* stimola la sperimentazione di forme di apprendimento guidato che si alternano o si sovrappongono ad altre di apprendimento autonomo (anche grazie alle tecnologie educative, ai lavori per progetti, al lavoro collaborativo fra pari, agli scambi internazionali). "Sono capace di incoraggiare gli apprendenti a riflettere sul proprio lavoro (diari, registri ecc.)", "Sono capace di fornire agli apprendenti il sostegno necessario per permettere loro di svolgere il lavoro a casa in maniera autonoma": questi descrittori mostrano come l'autonomia possa essere declinata sia nella prospettiva dell'apprendente della L2, sia in quella del docente in formazione iniziale.

7. *La valutazione dell'apprendimento: strumenti di verifica, valutazione, autovalutazione e valutazione fra pari, prestazione linguistica, cultura, analisi degli errori.*

In questa ultima sezione si mette a fuoco l'importanza di riflettere e autovalutarsi in riferimento alla gestione dei fenomeni della valutazione linguistica. Si tratta di una delle aree di ricerca più strettamente legate alla qualità della didattica, alle certificazioni linguistiche, al successo stesso dell'apprendimento della L2. Saper costruire gli strumenti per la valutazione, saperli usare e saper riflettere sui loro risultati in modo da riorientare il proprio intervento didattico, saper analizzare gli errori in L2 e individuare i processi che li determinano alla luce dell'interlingua, saperli gestire mediante una varietà di strategie di correzione: su tutte queste competenze il *PEFIL* spinge il docente in formazione a riflettere. Sul tema dell'(auto)valutazione e del testing per l'italiano L2 cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 256-277 e i Capp. 9, 19, 20, 21 e 30 in questo volume, con le relative bibliografie di riferimento.

### 10.5. DALL'AUTOVALUTAZIONE ALLA RICERCA-AZIONE

Una delle affermazioni del *PEFIL* riferita al ruolo del docente (inserita nella prima sezione dedicata al "contesto di insegnamento") parla di "ricerca-azione". Il docente in formazione iniziale viene infatti chiamato a riflettere sul proprio intervento didattico per valutare se c'è stato un momento specifico (o più di uno) in cui è stato in grado di realizzarla. Ecco l'affermazione in questione (Diadori 2010a: 220):

**Sono capace di:**

[...]

8. identificare e esplorare specifici problemi pedagogici relativi ai miei apprendenti o al mio insegnamento, sotto forma di "ricerca-azione"

[6.3.06 / 24.10.06 / 18.1.07 / \_\_\_\_\_ ]

Il concetto di "ricerca-azione" non è nuovo: Anna Ciliberti (1994: 202) ne parla, citando una definizione di C. Brumfit (1984), secondo il quale sarebbe "una ricerca motivata da uno specifico problema di natura locale, che viene impostata per risolvere soltanto quel problema in quella situazione particolare"<sup>19</sup>. La questione si ripresenta come rilevante anche per i docenti di L2 in formazione, visto che un attento e capillare lavoro di autovalutazione non può non fare emergere punti di forza e punti di debolezza nel proprio operato. Proprio dai punti di debolezza possono nascere le idee per sperimentare in classe nuove metodologie, per cercare di applicare quanto viene suggerito dalle ricerche e dai saggi teorici, per postulare una ipotesi e verificarla con il proprio gruppo classe.

<sup>19</sup> Il termine inglese *research action* (ricerca-azione in italiano, *Handlungsforschung* o *Aktionsforschung* in tedesco) fu in realtà coniato nel 1944 da Kurt Lewin nel campo della ricerca sociale come ricerca comparata sulle condizioni e gli effetti di varie azioni sociali, che usa un procedimento a spirale composto da varie fasi: pianificazione, azione, raccolta di dati sui risultati dell'azione. Cfr. WARNEKE 2007.



per fare “ricerca-azione”, quindi. Questo processo riflessivo (di cui l’autovalutazione rappresenta un primo passo) si articola in vari passi successivi (Ciliberti 1994: 205-206):

- identificazione, valutazione e formulazione del *problema* (per es. in una classe di studenti anziani, memorizzare il lessico nuovo da riutilizzare nelle lezioni successive rappresenta un problema);
- discussione preliminare e negoziazione fra i soggetti interessati per arrivare a una *proposta* (per es. si esplora la possibilità di usare nuove mnemotecniche);
- indagine sulla *letteratura* esistente (per es. i saggi più recenti sulle caratteristiche dell’apprendente anziano di italiano L2, sui processi della memoria, sulle mnemotecniche per il fissaggio del lessico in L2);
- formulazione di un’*ipotesi* (per es. associare il lessico al ritmo o alla melodia favorisce la memorizzazione e l’immagazzinamento del lessico nuovo nella memoria a lungo termine anche in soggetti anziani);
- scelta dei *materiali* (per es. testi cantati);
- scelta dei *metodi di ricerca* (per es. l’uso di testi cantati con una classe di anziani, l’uso degli stessi testi senza base musicale con un’altra classe, con apprendenti con competenze e motivazioni analoghe);
- *realizzazione del progetto*, con raccolta dei dati, analisi, monitoraggio, feedback (per es. tenendo un diario sulle attività svolte nelle due classi parallele, proponendo gli stessi esercizi di riconoscimento del lessico ai due gruppi a distanza di tempo dalla presentazione in classe, raccogliendo i risultati dei test, somministrando questionari ai partecipanti per indagare la loro percezione dei processi di memorizzazione ecc.);
- *interpretazione dei dati* e inferenze per procedere adottando la procedura sperimentata (se considerata positiva) o proseguendo con una procedura diversa (se considerata non soddisfacente).

La possibilità di osservare per un tempo limitato ma non irrisorio il docente di L2 in azione durante il proprio tirocinio formativo, di visionare lezioni videoregistrate in contesti anche molto diversi fra loro, di discutere dei propri dubbi con il mentor o con i propri pari (per es. durante la partecipazione a un corso di formazione *post lauream*), così come l’uso di alternare momenti di lavoro e altri dedicati alla formazione in servizio secondo il principio del *lifelong learning*, rendono la ricerca-azione una prassi sempre più consolidata, favorita anche dagli strumenti di ricerca on-line e dalle reti di contatti internazionali fra docenti e enti formativi.

## 10.6. PER APPROFONDIRE

Sulla formazione del docente di italiano L2 sono fioriti moltissimi saggi negli ultimi venti anni in Italia, anche in relazione alla trasformazione dell’università e alle nuove offerte formative in questo settore di studio-ricerca che in passato era stato coltivato soprattutto all’estero, nei dipartimenti di italianistica e di lingue romanze, in tutti i più importanti atenei del mondo e soprattutto nelle aree tradizionalmente meta dell’emigrazione italiana (Nord Europa, America, Australia).

Cercheremo dunque qui di presentare alcuni fra i saggi più recenti che possono costituire una “biblioteca” iniziale per chi decide di avvicinarsi allo studio delle discipline utili per affrontare un’esperienza di tirocinio o insegnamento dell’italiano a studenti stranieri in Italia o all’estero. Diamo per scontato che si tratti di una persona:

- di madrelingua italiana o con competenze dell’italiano a livello almeno C1 del *QCER* (è infatti questo il livello minimo indispensabile sia per comprendere a fondo i saggi di studio suggeriti di seguito, sia per realizzare in classe un insegnamento di qualità);



- con alle spalle esperienze di apprendimento di almeno una lingua non materna;
- con una buona cultura di base, anche se non indirizzata specificamente all'insegnamento linguistico o, più in particolare, a quello dell'italiano L2.

Un primo settore di studi fondamentali per il docente di italiano L2 riguarda l'oggetto stesso di insegnamento: *la lingua e la cultura italiana*. Per questo ci sembra giusto indicare primariamente (senza alcuna pretesa di esaustività) alcuni saggi scritti in italiano, fra quelli più aggiornati o comunque ancora rilevanti:

a) *sulla storia della lingua italiana:*

- DE MAURO T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1963 (7ª ed. 2002)  
 LEPSCHY A.L., LEPSCHY G., *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*, Milano, Bompiani, 1981 (rist. 1993)  
 MARAZZINI C., *La storia della lingua italiana attraverso i testi*, Bologna, Il Mulino, 2006  
 SERIANNI L., TRIFONE P. (cur.), *Storia della lingua italiana*, vol. I, *I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi, 1993  
 SOBRERO A.A., MIGLIETTA A., *Introduzione alla linguistica italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2006, pp. 7-54

b) *sulla grammatica della lingua italiana:*

- ANDORNO C., *La grammatica italiana*, Milano, Mondadori, 2003  
 D'ACHILLE P., *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino, 2003  
 DARDANO M., TRIFONE P., *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Bologna, Zanichelli, 1983 (3ª ed. 1995)  
 LO DUCA M.G., *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci, 2004  
 LORENZETTI L., *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 2002  
 PRANDI M., *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino, UTET, 2006  
 SERIANNI L. (cur.), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET, 1988  
 SOBRERO A.A. (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Roma-Bari, Laterza, 1993 (6ª ed. 2002)  
 TRIFONE P., PALERMO M., *Grammatica italiana di base*, Bologna, Zanichelli, 2000 (2ª ed. 2007)

c) *sulle varietà e sugli usi dell'italiano contemporaneo:*

- ANTONELLI G., *L'italiano nella società della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2007  
 BERRUTO G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 1987 (rist. 1998)  
 BONOMI I., MASINI A., MORGANA S., *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci, 2003  
 COVERI L., BENUCCI A., DIADORI P., *Le varietà dell'italiano*, Roma, Bonacci, 1998  
 DARDANO M., FRENGUELLI G. (cur.), *Italiano di oggi. Fenomeni, problemi, prospettive*, Roma, Aracne, 2008  
 DE MAURO T. (cur.), *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia, 1994  
 DIADORI P., *Senza parole. Cento gesti degli italiani*, Roma, Bonacci, 1990 (4ª ed. aggiornata 2003)  
 KINDER J.J., SAVINI V.M., *Using Italian. A Guide to Contemporary Usage*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004  
 SERIANNI L., TRIFONE P. (cur.), *Storia della lingua italiana*, vol. II, *Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, 1994  
 SERIANNI L., *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino, 2003  
 SOBRERO A.A. (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993b (8ª ed. 2003)  
 SOBRERO A.A., MIGLIETTA A., *Introduzione alla linguistica italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2006, pp. 57-223

d) *sulla cultura italiana (in senso antropologico):*

- BRAVO G. L., *Italiani. Racconto etnografico*, Roma, Meltemi, 2003  
 FONDAZIONE MIGRANTES, *Rapporto italiani nel mondo 2009*, Roma, Idos, 2009  
 GALLI DELLA LOGGIA E., *L'identità italiana*, Bologna, Il Mulino, 1998  
 KINDER J.J., *CLIC. Cultura e Lingua d'Italia in Cd-Rom*, Novara, Interlinea Multimedia, 2008  
 TRIFONE P. (cur.), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci, 2006



A proposito delle questioni legate all'apprendimento e all'insegnamento dell'italiano L2 la letteratura è ormai molto vasta e ci limitiamo a elencare, anche in questo caso senza pretesa di esaustività, alcuni fra gli studi più recenti e più autorevoli:

a) *storia dell'italiano L2:*

- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*, Roma, Ministero degli Affari Esteri, 2001
- TOSI A., *L'italiano d'oltremare. La lingua delle comunità italiane nei paesi anglofoni*, Firenze, Giunti, 1991
- TOSI A., *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue e educazione linguistica nell'Italia multietnica*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- VEDOVELLI M. (cur.), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, Milano, Franco Angeli, 1999
- VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci, 2002

b) *fenomeni dell'acquisizione dell'italiano L2:*

- BETTONI C., *Italiano fuori d'Italia*, in A.A. Sobrero (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 411-460
- DE FINA A., BIZZONI F., *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Perugia, Guerra, 2003
- GIACALONE RAMAT A., *Italiano di stranieri*, in Sobrero A.A. (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 341-410
- GIACALONE RAMAT A. (cur.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003
- GRASSI R., BOZZINE COSTA R., GHEZZI C., *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, 2008
- FRANCESCO E. (cur.), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atene, Edilingua, 2005

c) *il QCER in riferimento all'italiano L2:*

- FRANCESCO E. (cur.), *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del Portfolio*, Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Atene, Edilingua, 2004
- MEZZADRI M. (cur.), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, UTET, 2006
- PINELLI B., PARIZZI F. (cur.), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2* (volume e WebCD), Firenze, La Nuova Italia, 2010
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci, 2002 (nuova ed. 2010)

d) *didattica dell'italiano L2:*

- BUENUCCI A. (cur.), *Sillabo di italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2008
- CILIBERTI A. (cur.), *Un mondo di italiano*, Perugia, Guerra, 2008
- DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde*, voll. 1-7, Perugia, Guerra, 2005-2010
- DIADORI P. (cur.), *Progetto Jura. La formazione dei docenti di lingua e traduzione in ambito giuridico italo-tedesco / Spracherwerb und Übersetzung im Bereich der deutsch/italienischen Rechtssprache – ein Beitrag zur Dozentenausbildung*, Perugia, Guerra, 2009
- DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S. (cur.), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2011
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- DIADORI P., SEMPLICI S. (cur.), *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- DOLCI R., CELENTIN P. (cur.), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 2000
- FAVARO G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia, 2002
- GILARDONI S., *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, Milano, ISU Università Cattolica, 2005
- LEPSCHY A.L., TAMPONI A.R. (cur.), *Prospettive sull'italiano come lingua straniera*, Perugia, Guerra, 2005

- LO DUCA M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca, didattica*, Roma, Carocci, 2003
- LO DUCA M.G., *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci, 2006
- LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET, 2006
- MADDII L. (cur.), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua, 2004
- MASCIELLO E., *Essere insegnante / facilitatore linguistico*, Firenze, Centro Internazionale Studenti Giorgio La Pira, 2006
- MEZZADRI M., *I ferri del mestiere*, Perugia, Guerra, 2004
- MEZZADRI M., *Italiano L2. Progetti per il territorio*, Parma, Uni.Nova, 2008
- MINUZ F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005
- PALLOTTI G., *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione* (con DVD), Roma, Bonacci, 2005
- REVELLI L. (cur.), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici e didattici*, Milano, Franco Angeli, 2009

e) *tecnologie per la didattica dell'italiano L2:*

- DIADORI P., *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici*, Roma, Bonacci, 1994
- DIADORI P., MICHELI P., *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2010
- PICHIASSI M., *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2007

f) *verifica e valutazione linguistica per l'italiano L2:*

- BARNI M., VILLARINI A., *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli, 2001
- BARKI P., GORELLI S., MACHETTI S., SERGIACOMO M.P., STRAMBI B., *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra, 2003
- CATTANA A., NESCI M.T., *Analisi e correzione degli errori*, Torino, Paravia, 2000
- MICHELI P. (cur.), *Test di ingresso di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1994
- VEDOVELLI M. (cur.), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci, 2005

Sull'insegnamento dell'italiano L2 a bambini, adolescenti, adulti e anziani, immigrati, universitari e oriundi italiani, rimandiamo ai Capitoli 13-18 di questo volume, dedicati a questi profili di apprendenti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P., MARGIOTTA U. (cur.), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET, 2008
- BOSC C., MARELLO C., MOSCA S., *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher, 2006
- BRUMFIT C., *Communicative Methodology in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984
- CILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment – CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>
- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., *Italiano 2000. Indagine sui pubblici e sulle motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Roma, Bulzoni, 2002



## 10. La formazione iniziale del docente di italiano L2

- DIADORI P. (cur.), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Firenze, Le Monnier, 2010a
- DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 7*, Perugia, Guerra, 2010b
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- DIADORI P., SEMPLICI S. (cur.), *Qualità nella didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- DOLCI R., CELENTIN P. (cur.), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 2000
- GELLY M., GRENFELL M., *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton, University of Southampton, 2004. Ed. it. *Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue. Un quadro di riferimento*. Trad. it. di Diadori P., in DIADORI P., 2010, pp. 209-256. Disponibile anche on line al sito: [www.lang.soton.ac.uk/profile](http://www.lang.soton.ac.uk/profile)
- MEZZADRI M. (cur.), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia-Welland (Ontario), Guerra-Soleil, 2003
- NEWBY D., ALLAN R., FENNER A.B., JONES B., KOMOROWSKA H., SOGHIKYAN K., *European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL (con glossario)*, Graz, European Centre for Modern Languages, 2007. Ed. it. *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue. Uno strumento di riflessione – PEFIL*. Trad. it. di Diadori P., in DIADORI P., 2010, pp. 257-301. Disponibile anche on line al sito: [www.ecml.at/mtp2/FTE/](http://www.ecml.at/mtp2/FTE/)
- NORTH B., *A Profiling Grid for Language Teachers*, in DIADORI P. (cur.), *TQAC in FLT: How to Train Teacher Trainers*, Milano-Firenze, Mondadori-Le Monnier (in stampa)
- ROSSNER R., *Una griglia di descrittori per il profilo professionale dei docenti di lingue: uno strumento per lo sviluppo professionale e per la gestione della formazione permanente*, in DIADORI P., 2010a, pp. 38-47
- SCHÖN D., *The Reflective Teacher. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983
- VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci, 2002
- WARNECKE D., *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*, Kassel, Kassel University Press, 2007

## 11. Quale italiano insegnare nella classe di L2?

Elisabetta Tronconi

Nel seguente capitolo sono indicate alcune linee guida per selezionare, nell'ampio panorama linguistico italiano, il modello di lingua più consono ai discenti stranieri nei vari contesti di apprendimento/insegnamento. Ben lungi dall'essere esaustivo, il capitolo costituisce un primo approccio ai criteri generali propedeutici ad ampliamenti più specifici dei vari settori glottodidattici. Gli approfondimenti ai quali si fa continuo rimando riguardano gli studi sia linguistici e sociolinguistici che pedagogico-didattici e metodologici<sup>1</sup>.

### 11.1. L'ITALIANO NELLA CLASSE DI L2

Dato l'ampio e variegato panorama linguistico italiano, il problema che sorge in ambito didattico concerne la scelta di una o più varietà di lingua da presentare in una classe di discenti stranieri. Come già è stato messo in evidenza, la soluzione di qualunque problematica glottodidattica va ricercata tenendo presenti prima di tutto i bisogni comunicativi e le motivazioni dell'apprendente. Pertanto, anche la "preferenza" data all'una o all'altra varietà o la scelta del campione di lingua da presentare in classe saranno principalmente condizionate da questo fattore.

L'analisi dei bisogni comunicativi dell'apprendente conduce a considerare la lingua d'arrivo secondo precise angolazioni, in particolare in riferimento al luogo o ambiente di apprendimento. Negli ultimi anni, la richiesta sempre maggiore di corsi di italiano L2<sup>2</sup>, sia in Italia che all'estero, da parte di un pubblico assai più vasto ed esigente che in passato è stata il motore propulsore della ricerca in questo settore di studi.

### 11.2. L'ITALIANO L2 IN ITALIA

L'italiano è definito "italiano L2 in senso stretto" quando è appreso da parlanti non italofoni in un contesto situazionale dove la lingua italiana è lingua veicolare. Pertanto la lingua italiana è lingua seconda per il discente straniero che la studia in Italia, come lo è il tedesco se studiato in Germania, l'inglese se appreso nel Regno Unito o negli Stati Uniti, il francese in Francia ecc. L'ita-

1 Per approfondire i contesti di apprendimento a cui rimandano i prossimi quattro paragrafi, cfr. DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009, Capp. 1-4; per una panoramica sui saggi di linguistica italiana si veda la bibliografia di riferimento al termine di questo capitolo.

2 Dobbiamo qui specificare che per la linguistica acquisizionale l'espressione "lingua seconda" o "seconda lingua", abbreviata in L2, è ormai assunta a iperonimo per indicare qualunque tipo di apprendimento di una lingua diversa dalla propria lingua madre. Tuttavia per semplicità, seppur con le dovute specificazioni, riproponiamo in questo caso le differenziazioni in ambito di apprendimento/insegnamento in relazione alla variabile spaziale, distinguendo in tal senso l'italiano appreso in Italia e l'italiano appreso fuori d'Italia. Per gli approfondimenti teorici al riguardo rimandiamo ai Capitoli 1, 2, 3 e 4 di DIADORI, PALERMO, TRONCARELLI 2009.



iano è lingua seconda anche per le minoranze linguistiche presenti nel territorio italiano e tutelate dalla Costituzione<sup>3</sup>.

In generale, esclusi i casi di specifiche necessità (professionali, universitarie, personali ecc.) per cui sono richiesti corsi più mirati e particolari, ciò che lo straniero venuto in Italia desidera da un corso di italiano consiste in un raccordo tra *il lavoro in classe e la realtà linguistica extra-scolastica*. Lo studente arrivato dal proprio Paese in Italia, appunto perché "straniero", non conosce tutti i diversi codici (linguistico, comportamentale, sociale, culturale ecc.) di quella società dove per un periodo di tempo più o meno limitato si svolgerà la sua vita. Qui si troverà a interagire con la comunità dove si è momentaneamente inserito e dovrà pertanto conoscere in maniera attiva le sue regole di vita. Considerando che per qualunque essere umano e cittadino la lingua è il principale strumento di inserimento sociale e considerando, inoltre, che chi decide di trasferirsi, anche per breve tempo, dal proprio Paese in un altro per apprendere una lingua diversa dalla propria è, nella maggior parte dei casi, un adulto<sup>4</sup> con tutte le sue particolari esigenze e necessità, ecco che il lavoro svolto durante il corso avrà la sua utilità solo se terrà conto di questo stretto rapporto tra "classe" e "vita in Italia". È ovvio che, data l'impossibilità di cogliere la vivezza della lingua nella realtà italiana in tutte le sue situazioni, in tutte le sue sfaccettature e angolazioni, la lingua presentata in classe sarà una lingua più strutturata, spiegata e commentata rispetto a quella variegata della realtà extra-scolastica; proprio per questo motivo il docente dovrà selezionare campioni di lingua sulla base della lingua usata nella vita sociale fuori della scuola.

Dobbiamo fare prima di tutto una distinzione tra livelli elementari e livelli avanzati. La situazione dello studente che arriva in Italia senza alcuna nozione di italiano è diversa dalla situazione di chi si trova a seguire un altro corso di lingua o di chi, pur non avendo mai visitato il nostro Paese, ha già acquisito la lingua in corsi all'estero.

Lo studente straniero che si accinge per la prima volta ad apprendere la lingua e per di più in un Paese diverso dal suo si trova sicuramente in una situazione di difficoltà che costituisce un problema di grande delicatezza per l'insegnante. Allo *studente di livello elementare* dovrà essere presentata prima di tutto quella lingua usata nelle situazioni in cui si troverà più frequentemente a contatto, con l'obiettivo di acquisire al più presto – proprio per una vera e reale necessità di sopravvivenza – ciò che gli permetterà di interagire nel migliore dei modi nella vita quotidiana italiana. Dovrà, quindi, essere in grado di chiedere e ottenere le cose a lui più utili, le informazioni più semplici e le nozioni di prima necessità, data la sua estraneità alle norme di comportamento sociale della cultura italiana; dovrà in conclusione «vivere» o almeno «sopravvivere» nel nostro Paese. Gli verrà pertanto presentato quel campione di lingua che gli permetta di svolgere in maniera agevole tutto ciò che riguarda la sua vita, dalle azioni più comuni e frequenti come chiedere o offrire un caffè, a quelle più complesse ma fondamentali come, ad esempio, riuscire a capire ciò che gli viene detto e richiesto in un ufficio della Questura per ottenere un permesso di soggiorno o in un qualunque ufficio amministrativo italiano.

Pertanto, la lingua che gli sarà presentata in classe sarà quella identificabile con le *funzioni descritte fino al cosiddetto "livello soglia"* (contatto, sopravvivenza, soglia) indicato dal QCER, vale a dire quella lingua rintracciabile nelle funzioni riguardanti le principali situazioni comunicative della vita sociale. In termini sociolinguistici questa lingua corrisponde all'italiano *neo-standard*, con una maggiore predilezione verso la lingua parlata piuttosto che verso quella scritta e con qualche differenziazione fra registro formale e registro informale. Questa lingua conterrà anche strutture e lessico caratteristici di altre varietà (come ad esempio quella burocratica che abbiamo sopra accennato, così necessaria per districarsi nei primi impatti con la burocrazia italiana) oppure espressioni gergali giovanili (o certe formule lanciate dai mass media nelle quali, vivendo in Italia,

<sup>3</sup> È il caso, ad esempio, dei germanofoni e dei ladini in Alto Adige o dei francofoni in Valle d'Aosta.

<sup>4</sup> Un'eccezione è costituita dai figli dei lavoratori stranieri, studenti di varie età che frequentano le scuole statali italiane.



inevitabilmente lo studente si imbatte e che vorrà essere in grado di decodificare) o comunque substandard, il cui uso non è sempre chiarito nei manuali di linguistica ma che sono molto utilizzate dagli italiani. In particolare, nel neostandard, denominato anche "italiano regionale colto medio" (Berruto 1987), dovranno avere una particolare attenzione quelle strutture e quel lessico marcati in diatopia (cioè a livello geografico) che fanno parte del repertorio più frequentemente usato nella regione o nella città dove lo studente soggiorna e che rientrano pur sempre nella neostandardità (Berruto in Sobrero 1993; Lorenzetti 2002; D'Achille 2003).

In questa situazione di insegnamento/apprendimento, al docente è affidato il compito di fornire allo studente l'*input* linguistico iniziale, presentando campioni di lingua significativi e avvalendosi di una lingua "semplificata" e graduata per facilitare l'apprendimento in tutte le sue fasi.

Lo studente di livello avanzato, invece, ormai in grado di padroneggiare la lingua delle situazioni sopra indicate, potrà approfondire il neostandard e conoscere altri tipi di varietà del repertorio linguistico italiano (dall'italiano più formale o letterario all'italiano informale trascurato), al cui interno sarà in grado di distinguere, a livello di comprensione e produzione, i tratti tipici delle singole varietà, padroneggiando la lingua dei generi testuali più svariati, come ad esempio quelli propri dello scritto.

Con lo studente di livello avanzato si potranno anche analizzare le principali differenziazioni regionali, sia fonologiche che lessicali e strutturali, e, a livello ricettivo, anche l'identificazione delle principali aree dialettali.

Una particolare considerazione va fatta riguardo a chi ha acquisito il suo bagaglio linguistico in corsi all'estero. Se da un lato lo studente è già in grado di soddisfare le proprie esigenze comunicative in maniera più o meno completa, tuttavia spesso il suo italiano appreso nelle istituzioni del Paese di origine presenta, per motivi cui accenneremo più avanti, una certa artificiosità rispetto a quello usato e appreso in Italia. Compito del docente sarà quello di "rettificare" la lingua già acquisita, che pur sempre costituisce una preziosa base su cui lavorare, per indirizzare lo studente verso quelle espressioni più consone al comportamento linguistico della comunità in cui si trova a interagire. Potrebbero essere molti gli esempi da citare a questo riguardo e sono tutti ben noti ai docenti di italiano a stranieri. Ne indichiamo solo alcuni, riscontrabili per la maggior parte in studenti anglofoni e per lo più concernenti l'area lessicale: come ad esempio l'uso di «mi dispiace» invece di «scusa/scusi»; «visitare qualcuno» (in italiano usato in relazione al medico) invece di «andare/venire a trovare qualcuno», «licenza di guida» al posto di «patente di guida», «così così» per indicare «non molto/non molto bene», «mediamente» ecc. Nelle produzioni orali e scritte di studenti stranieri è determinante la presenza dell'aggettivo possessivo, meno frequente in italiano che in altre lingue. A livello ortografico si nota all'estero un uso massiccio dell'elisione e quindi dell'apostrofo, quando invece negli ultimi anni in Italia si constata la tendenza opposta. Per quanto concerne la lingua marcata in diafasia, spesso all'estero, per qualunque situazione comunicativa, si prediligono il lessico e le strutture del registro formale o aulico rispetto a quello medio o *standard* maggiormente usato in Italia (es.: «giungere» invece di «arrivare», «detestare» al posto di «non sopportare» ecc.).

Inoltre, compito del docente di italiano a stranieri sarà anche quello di presentare modelli di lingua che siano più vicini alla reale situazione linguistica del contesto locale e nazionale, facendo notare, in maniera consona ai vari livelli, anche i fenomeni di evoluzione dell'italiano contemporaneo. Il modello linguistico fornito dall'insegnante all'apprendente straniero deve essere infatti non solo didatticamente adeguato ma anche più che mai puntuale e attinente alla vera realtà linguistica, scevro da qualunque semplicistica generalizzazione o da certi "stereotipi" sociolinguistici, spesso molto diffusi (come, ad esempio, le generalizzazioni riguardanti la totale scomparsa dell'uso del congiuntivo e di quella del passato remoto). I fenomeni di evoluzione dell'italiano contemporaneo non possono essere ignorati in un corso di italiano a stranieri, soprattutto a livelli avanzati



(B2, C1, C2), e per questo il docente di italiano a stranieri deve essere costantemente aggiornato sulle ricerche più avanzate e le osservazioni più recenti in campo linguistico e sociolinguistico. I cambiamenti riguardo, ad esempio, l'uso del futuro deittico (che indica un evento che si colloca nel tempo futuro) o del pronome atono di terza persona dativo plurale «gli» come di tutti gli altri punti di criticità dell'italiano contemporaneo (Sobrero 1993) hanno modificato notevolmente il sillabo del docente di italiano a stranieri negli ultimi anni, cancellando o introducendo nuove strutture linguistiche.

Per quanto riguarda il problema di quale *pronuncia* presentare allo studente è in realtà, come è già da molti anni messo in evidenza, un falso problema: la pronuncia, più o meno marcata in diatopia, che lo studente straniero inconsapevolmente e inevitabilmente acquisirà durante la sua permanenza in una delle città italiane, non costituirà affatto un fattore inficiante la sua comunicazione linguistica, bensì contribuirà a farlo sentire maggiormente integrato nella variegata società italofona. Pertanto in classe il docente controllerà e "correggerà" la propria pronuncia in quei tratti più marcati in diatopia al fine di facilitare la comprensione linguistica da parte dello studente, ma allo stesso tempo non valuterà positivamente o negativamente quella inflessione regionale che lo studente abbia eventualmente acquisito, salvo ovviamente particolari eccezioni come nel caso di corsi per doppiatori, attori, interpreti ecc.

In conclusione, eccetto particolari scopi come quelli richiesti da specialisti per quanto concerne i linguaggi settoriali o corsi richiesti da altri tipi specifici di studenti, il principio generale da seguire, se si utilizza un approccio comunicativo o umanistico-affettivo, è quello di presentare anche in classe la lingua delle situazioni comunicative che lo studente si troverà, con maggiore probabilità, ad affrontare nella vita reale.

### 11.3. L'ITALIANO L2 FUORI D'ITALIA

Diversa è la situazione degli studenti di madrelingua non italiana e che apprendono l'italiano all'estero. In questo caso, l'italiano costituisce per il discente che impara la lingua fuori dal contesto in cui è lingua veicolare (si parla in questo caso di "lingua straniera"; LS).

Per LS intendiamo dunque la lingua assente dall'ambiente sociale in cui viene appresa, vale a dire quella lingua che viene insegnata in un contesto nel quale non è presente se non nelle scuole e, in maniera occasionale, in alcuni mass media (Balboni 2002). Pertanto l'italiano è LS se studiato, per esempio, in Francia, in Svezia o negli Stati Uniti, come l'inglese e altre lingue lo sono per i nostri studenti che le apprendono a scuola<sup>5</sup>.

L'ora di italiano, sia svolta la mattina all'interno del normale curriculum scolastico sia svolta durante il pomeriggio in uno dei tanti istituti di cultura e associazioni italiane all'estero o il sabato mattina in molte scuole nord-americane e australiane, presenta allo studente problematiche diverse sia per quantità che per caratteristiche qualitative rispetto all'apprendimento effettuato nel nostro Paese.

A qualunque livello si studi la lingua, uno dei fattori di maggiore difficoltà nell'apprendimento dell'italiano in questa particolare situazione è rappresentato dall'*estraneità*, ovvero dalla distanza psicologica fra la lingua d'arrivo e lo studente, il quale vive e interagisce in un contesto sociolinguistico che non è quello italiano. Il problema principale da affrontare a qualunque livello di competenza è quello di rendergli "vicino" l'italiano e pertanto la lingua gli sarà presentata da testi il più possibile vicini ai suoi interessi e alla sua vita ma, allo stesso tempo, non troppo distanti dalla realtà linguistica e socioculturale italiana. Il rischio che si corre in questi casi è costituito dal fatto

<sup>5</sup> KRASHEN (1982) aveva sostanzialmente messo in evidenza il contesto linguistico in cui si apprendeva la lingua, differenziandolo in "ospite" (*host language*) e in "straniero", differenziazione in cui è possibile ravvisare sì la distinzione tra L2 e LS, ma non in termini di problematiche didattiche.



che l'italiano appreso dallo studente straniero risulti molte volte una lingua desueta o artificiosa, più vicina alla sua lingua madre piuttosto che alla lingua d'arrivo.

Poiché lo studente all'estero non ha l'immediata possibilità di verificare fuori dall'ambito scolastico ciò che ha imparato in classe – in particolare, da un lato, per quanto riguarda l'interazione propria della nostra quotidianità (ad esempio i tratti del parlato, i gerghi, l'italiano popolare, l'italiano informale trascurato), cioè le varietà più marcatamente substandard, e, dall'altro, per quanto riguarda le varietà strettamente legate a situazioni di vita tipicamente italiana (burocrazia, letteratura, mass media, giornalismo, sottocodici) – l'insegnante dovrà maggiormente attenersi alla presentazione dello standard e del neostandard, dando una pari preferenza sia ai generi testuali del parlato (come il dialogo) sia dello scritto (come il racconto letterario, la lettera, l'articolo di giornale in cui siano presenti le varietà di lingua sopra nominate).

#### 11.4. L'ITALIANO COME LINGUA DI ORIGINE

Si parla di insegnamento dell'italiano come lingua d'origine, quando questa è insegnata ma è anche usata nell'ambito familiare come nella *comunità culturale di riferimento*. Si tratta per lo più dell'italiano dei figli, nipoti o pronipoti degli emigranti italiani.

Questa particolare situazione presenta caratteristiche proprie, anche se in gran parte rimanda alle casistiche sopra esposte, ovvero alle situazioni di un apprendente di italiano in Italia o all'estero. In entrambe le situazioni di apprendimento, la previa conoscenza dell'italiano, acquisito generalmente dai familiari (genitori, nonni) che hanno lasciato da molto tempo il Paese d'origine e/o acquisito all'interno della comunità italiana all'estero, può costituire per lo studente una facilitazione o un ostacolo. *L'italiano trasmesso dagli emigrati ai loro discendenti* è spesso molto lontano dalle varietà oggi usate in Italia, anche da quelle popolari e regionali. L'italiano parlato dalle comunità all'estero è fortemente caratterizzato da tratti dialettali e regionali, e l'uso prolungato fuori dall'ambito nazionale ha segnato un'evoluzione linguistica secondo regole e canoni indipendenti e di solito assai distanti dalla lingua originaria<sup>6</sup>.

L'italiano lingua di origine è in realtà più vicino al *dialetto di origine* o al massimo all'italiano popolare<sup>7</sup>, e in molti casi è ormai in atto il processo di abbandono dell'italiano da parte delle nuove generazioni. Nonostante questo, l'insegnante potrà avvalersi e far leva sulle conoscenze linguistiche che lo studente ha acquisito nell'ambiente familiare e comunitario, per un aggiornamento sociale e linguistico più vicino alla realtà italiana contemporanea.

Dobbiamo qui puntualizzare un principio importante: noi non intendiamo con ciò che il corso di italiano debba risolversi, in questo caso, nell'erroneo e improduttivo obiettivo di "annientare" quella lingua cosiddetta «etnica» che tanta parte ha avuto ed ha nella vita familiare, affettiva, socio-comunitaria, nella formazione intellettuale e nello sviluppo culturale dell'emigrato e delle generazioni successive; bensì, memori dell'imperdonabile errore nei confronti dei dialetti e delle altre lingue minoritarie presenti nel territorio italiano, polverizzati dal processo di scolarizzazione del dopoguerra, il corso di italiano avrà il prezioso compito di mettere in grado lo studente, figlio o nipote di emigrati italiani, di avviare un processo di presa di coscienza, di individuazione e soprattutto di *valorizzazione della cultura sociale e linguistica della famiglia d'origine* parallelamente al processo di *acquisizione di una "nuova" lingua e cultura*: quella dell'Italia contemporanea.

Pertanto, l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti della cosiddetta "scorrettezza" linguistica rispetto alla "norma" indicata (o imposta) dal manuale di italiano, consisterà nel dare all'allievo

<sup>6</sup> Sull'insegnamento a oriundi italiani cfr. il Cap. 18 in questo volume. Si veda anche HALLER (1993), BETTONI (1993) e TOSI (1991 e 1995).

<sup>7</sup> Si pensi all'uso ancora assai largo del pronome obliquo di terza persona *ci*, tipico dell'italiano popolare basso, al posto di *gli* o *loro*.



«**negli** strumenti per individuare le differenziazioni (linguistiche, paralinguistiche ed extralinguistiche) proprie dell'una e delle altre varietà, evitando di attribuire ad esse alcun valore morale ed estetico», affinché il discente possa distinguere gli ambiti d'uso e comportarsi in maniera linguisticamente adeguata.

## 15. L'ITALIANO IN CONTESTO MIGRATORIO

Da quando l'Italia costituisce mèta di arrivo di molti cittadini stranieri, nell'ultimo decennio è questo l'ambito di maggiore sviluppo dell'insegnamento dell'italiano L2 in Italia.

Quando parliamo di apprendimento dell'italiano da parte di *immigrati* (o "migranti"), intendiamo sia l'apprendimento formalizzato in una delle tante istituzioni e scuole italiane (anche nell'ambito del volontariato) che si sono attivate per favorire l'insegnamento sociale dei lavoratori stranieri, sia l'«apprendimento spontaneo», cioè l'acquisizione dell'italiano tramite l'interazione con i nativi. È inoltre necessario specificare che, viste le diversissime situazioni di vita e di destino, non sempre il binomio "immigrato = non scolarizzato" è valido, pertanto anche dal punto di vista didattico è questo un ambito molto differenziato.

Rispetto ad altre situazioni di insegnamento, è urgente in questo caso la necessità di mettere in grado l'immigrato di apprendere quei comportamenti linguistici riferiti alle situazioni da lui quotidianamente vissute, allo scopo di aiutarlo a migliorare e a portare a termine il suo *inserimento nella vita sociale italiana*. Questo processo non si rivela facile né all'immigrato, per ovvi motivi, ma neanche al docente che, spesso impreparato o disorientato di fronte a questo nuovo compito, tende da un lato a proporre quel repertorio linguistico e culturale di tradizione classica nel quale si è formato, sottovalutando l'importanza comunicativa delle situazioni di vita quotidiana così importanti per l'integrazione del migrante; dall'altro, trovandosi per la prima volta a contatto con nuove etnie, tende a dare per scontate tante situazioni comunicative, comuni ai nativi ma totalmente sconosciute ai nuovi arrivati. Nell'atto didattico, in tal caso, si rivela fondamentale il momento della negoziazione la quale, se condotta nel modo opportuno, porta a una proficua collaborazione apprendente/docente e alla soluzione delle problematiche dell'apprendimento/insegnamento della lingua. Nel caso dell'immigrato, inoltre, data la particolare situazione umana che si è trovato a vivere suo malgrado, la necessità di proporre *ciò che a lui è linguisticamente prioritario* rispetto ad altre scelte scaturisce spontanea a causa della sua specifica e forte motivazione.

In tal senso non possono essere omessi tutti quei campioni di lingua (sia scritta che parlata) cui si è esposti nella *quotidianità*, ad esempio: nel posto di lavoro, nelle strade, nei luoghi pubblici, negli uffici di polizia, negli uffici amministrativi, nei servizi pubblici, negli ambiti relativi all'abitazione (servizi, affitti, compravendita, condominio), nelle scuole in cui sono inseriti i figli, negli apparati della sanità, nei mezzi d'informazione (telegiornali, giornali, bandi, annunci, manifesti, *depliant*s informativi), oltre alle situazioni personali di specifica necessità.

L'insegnamento dell'italiano in contesto migratorio è senza dubbio uno dei casi più complessi e delicati della glottodidattica, che richiede all'insegnante, più che nelle altre situazioni, una ampia preparazione culturale, antropologica, psicologica, sociologica oltretutto pedagogica. Spesso l'insegnante dovrà far fronte ai problemi inerenti una situazione di scarsa scolarizzazione che l'immigrato ha avuto nel proprio Paese; pertanto sceglierà le strutture dell'italiano sulla base della loro frequenza e della loro capacità di generare nuovo comportamento linguistico, richiamando alla consapevolezza metalinguistica degli allievi spesso stanchi dopo molte ore di lavoro, riuniti in aule improvvise e inadeguate (sull'insegnamento a immigrati cfr. il Cap. 17 in questo volume).



## 11.6. L'ITALIANO LINGUA DI CONTATTO

Se per gli stranieri venuti da adulti in Italia l'italiano costituisce una lingua totalmente diversa dalla propria madrelingua, non lo è per i loro figli o nipoti, nati o cresciuti in Italia e che quindi svolgono la loro vita sociale con gli italiani.

Il percorso che conduce *i bambini e gli adolescenti inseriti nella scuola dell'obbligo* all'apprendimento dell'italiano è complesso, non costituendo questo «né lingua madre, cioè lingua di identità primaria, né lingua straniera o seconda», bensì un elemento di un «continuum con altri idiomi» (Vedovelli 2005). L'italiano diventa molto spesso una tra le lingue dell'ambiente familiare e determina pertanto un ambiente di contatto dove l'individuo forgia la propria identità e la propria individualità. L'individuo che ne esce fuori racchiude in sé una nuova identità, culturalmente e linguisticamente più ricca e complessa, dove si sovrappongono più lingue e culture, vista anche la composizione pluriethnica di molte famiglie.

Rappresentando la scuola uno strumento fondamentale nella formazione e nella *costruzione identitaria, sia linguistica che culturale*, di questi nuovi cittadini, la sfida degli insegnanti è quella di evidenziare in maniera opportuna le caratteristiche proprie di questo tipo particolare di discente, rispettandone le fasi di apprendimento (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 89 e sgg.), e di valorizzare in maniera appropriata la complessa combinazione e sovrapposizione di più sistemi linguistici.

All'insegnante italiano, dunque, spetta il compito pedagogico, per certi aspetti nuovo e non sempre facile, di sviluppare le *abilità linguistiche e logico-cognitive* di questo particolare tipo di apprendente, un apprendente al quale devono essere forniti tutti gli strumenti pedagogico-didattici, affinché possa armonizzare le varietà del nuovo repertorio, cui è esposto come i suoi compagni di madrelingua italiana, con il patrimonio (o i patrimoni!) linguistico-culturale dell'ambiente familiare, configurando in tal modo una tipologia di cittadino italiano del tutto nuova rispetto al passato (sull'insegnamento dell'italiano a bambini cfr. il Cap. 13 di questo volume).

## 11.7. CONCLUSIONI

Possiamo concludere che il criterio generale da tenere presente in ogni specifica situazione di apprendimento consiste nel presentare allo studente straniero, per quanto è possibile, quella lingua strettamente connessa ai suoi bisogni comunicativi, agli obiettivi che lui si è prefisso e alla sua personale esperienza di vita. Si è potuto inoltre notare che, qualunque sia la posizione del discente rispetto alla lingua d'arrivo, le varietà linguistiche presentate dall'insegnante in classe sono in numero limitato rispetto alla ricchezza della realtà linguistica italiana. Ad eccezione, infatti, dei livelli di maggiore competenza, riteniamo che sia didatticamente più produttivo offrire allo studente una gamma non troppo ampia di varietà, onde evitare disorientamento e una conseguente demotivazione all'apprendimento. Il ruolo del docente, infine, è essenziale nella selezione dell'input linguistico, da cui dipende una buona parte del successo o relativo insuccesso di un percorso di apprendimento.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANDORNO C., *La grammatica italiana*, Milano, Mondadori, 2003  
 ANTONELLI G., *L'italiano nella società della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2007  
 BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002  
 BENUCCI A. (cur.), *Sillabo di italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2008



## 11. Quale italiano insegnare nella classe di L2?

- BERRUTO G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 1987 (rist. 1998)
- BOSOMI I., MASINI A., MORGANA S., *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci, 2003
- COVERI L., BENUCCI A., DIADORI P., *Le varietà dell'italiano*, Roma, Bonacci, 1998
- D'ACHILLE P., *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino, 2003
- DARDANO M., FRENGUELLI G. (cur.), *Italiano di oggi. Fenomeni, problemi, prospettive*, Roma, Aracne, 2008
- DARDANO M., TRIFONE P., *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Bologna, Zanichelli, 1983 (3ª ed. 1995)
- DE MAURO T. (cur.), *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- DE MAURO T., *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Roma, Editori Riuniti, 2003
- DE MAURO T., MANCINI F., VEDOVELLI M., VOGHERA M., *LIP. Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etaslibri, 1993
- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*, Roma, Ministero degli Affari Esteri, 2001
- DIADORI P., *L'italiano televisivo*, Roma, Bonacci, 1994
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- HALLER H.W., *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- JANFRANCESCO E. (cur.), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atene, Edilingua, 2005
- KINDER J.J., SAVINI V.M., *Using Italian. A Guide to Contemporary Usage*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004
- KRASHEN S., DULAY H., BURT M., *Language Two*, New York, Oxford University Press, 1982. Ed. it. *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985
- LO DUCA M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca, didattica*, Roma, Carocci, 2003
- LO DUCA M.G., *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci, 2004
- LO DUCA M.G., *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci, 2006
- LORENZETTI L., *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 2002
- PALLOTTI G., *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*, Roma, Bonacci, 2005
- PRANDI M., *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino, UTET, 2006
- RENZI L., SALVI G., CARDINALETTI A. (cur.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, voll. I, II, III, Bologna, Il Mulino, 1988-1995
- SERIANNI L. (cur.), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET, 1988
- SERIANNI L., *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino, 2003
- SERIANNI L., *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza, 2006
- SERIANNI L., TRIFONE P. (cur.), *Storia della lingua italiana*, vol. II, *Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, 1994
- SOBRERO A.A., *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 2 voll., Roma-Bari, Laterza, 1993
- SOBRERO A.A., MIGLIETTA A., *Introduzione alla linguistica italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2006
- TOSI A., *L'italiano d'oltremare / Italian Overseas*, Firenze, Giunti 1991
- TOSI A., *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- TRIFONE P. (cur.), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci, 2006
- TRIFONE P., PALERMO M., *Grammatica italiana di base*, Bologna, Zanichelli, 2000 (2ª ed. 2007)
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002a
- VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci, 2002b
- VEDOVELLI M., *L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria*, in JANFRANCESCO E. (cur.), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti. Atti del XIII convegno ILSA*, Atene-Roma, Edilingua, 2005

## 12. Principi di linguistica acquisizionale per l'italiano L2

Andrea Villarini

### 12.1. CHE COSA È LA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE

Che cosa la ricerca teorica nel campo dell'acquisizione delle lingue seconde ha dato e può dare a chi quotidianamente opera in classi multilingui e multiculturali? A questa domanda cercheremo di rispondere nel corso del presente capitolo presentando e discutendo presupposti teorici, obiettivi e risultati della linguistica acquisizionale<sup>1</sup>.

La linguistica acquisizionale è un settore della linguistica che si occupa in maniera specifica dello studio delle sequenze di apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti adulti, che vivono in Italia e che apprendono l'italiano in maniera spontanea (cioè lontano dalle aule dei corsi di lingua)<sup>2</sup>.

Essa quindi non si occupa delle tecniche didattiche e dei metodi per insegnare italiano; piuttosto fornisce indicazioni per fotografare le sequenze di sviluppo dell'italiano e, conseguentemente, provare attraverso l'utilizzo di queste sequenze a gestire al meglio il processo di apprendimento che avviene in classe.

Capire questo è molto importante per approcciarsi correttamente ai risultati di questa disciplina. Molto spesso, infatti, gli insegnanti inquadrano i lavori di linguistica acquisizionale alla ricerca quasi disperata di indicazioni utili per la gestione della classe. Questo modo di avvicinarsi ai lavori in questione porta automaticamente a un senso di frustrazione (da qui la tentazione di concludere che la ricerca non fa nulla per chi opera in classe) che oscura quanto di utile, invece, emerge dagli studi sulle sequenze di apprendimento che, se inquadrati dalla giusta prospettiva, possono invece essere di grande ausilio per un insegnante.

Nel corso di questo capitolo cercheremo proprio di riallineare i rapporti tra la ricerca acquisizionale e la didattica dell'italiano L2, con il fine ultimo di arrivare a elaborare strategie di intervento sull'apprendente che prendano spunto dai risultati della linguistica acquisizionale; il tutto senza perdere di vista le prerogative della didattica e cercando di arrivare a proporre forme di didattica acquisizionale.

### 12.2. LE ORIGINI DELLA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE

Come si sa, l'italiano come lingua straniera è da sempre una lingua molto insegnata e molto ricercata tra gli stranieri. Il nostro patrimonio artistico, paesaggistico e culturale (comprensivo delle eccellenze nell'alta moda, nel design e nella musica pop) ha suscitato da sempre una forte attrazio-

1 Nel corso degli anni il significato dato a *linguistica acquisizionale* si è molto dilatato, fino a comprendere delle volte tutto ciò che ruota intorno all'italiano L2. Da parte nostra, in questo capitolo ripartiamo dal significato originario sviluppato nei lavori portati avanti a partire dal progetto Pavia (vedi più avanti).

2 Ultimamente questa tendenza originaria a escludere dalle indagini gli apprendenti guidati si va affievolendo in favore di un più giusto coinvolgimento negli studi in questo settore degli apprendenti guidati; esso resta comunque un tratto permanente dei lavori di linguistica acquisizionale. Più avanti nel prosieguo del capitolo motiveremo perché si è partiti indagando esclusivamente gli apprendenti spontanei e come mai poi si è deciso di allargare l'orizzonte dell'indagine.



fra gli stranieri sospingendo in avanti la nostra lingua in tutte le graduatorie che conteggiano i partecipanti ai corsi di lingua straniera. Per rendere l'idea del successo dell'italiano fra stranieri, ricordiamo che come numero di parlanti nativi l'italiano vivacchia nelle retrovie (poco dopo il vietnamita); quando invece si valutano gli apprendenti non nativi, ecco allora che la nostra lingua schizza al quinto posto e, in alcuni luoghi, addirittura al terzo o al secondo.

Quindi è errato dire che lo studio dell'italiano e le discipline che gli ruotano intorno siano un fenomeno recente (cfr. Cap. 5). Ciò che è recente, invece, è il *cambio di motivazioni* che spingono ad apprendere la nostra lingua.

Se il pubblico che a questo punto possiamo definire tradizionale si è avvicinato e continua tutt'ora ad avvicinarsi legato ad assetti motivazionali di tipo culturale (come dire: imparo l'italiano perché sono attratto dalla sua cultura), a partire dalla fine degli anni Settanta si è assistito ad un cambio epocale che ha influenzato tutti gli anni a venire delle discipline che si occupano di apprendimento dell'italiano e, ovviamente, anche l'operato degli insegnanti.

Stiamo parlando della trasformazione del nostro Paese da Paese di emigranti a Paese di immigrati.

Sul finire degli anni Settanta, infatti, una significativa schiera di lavoratori stranieri<sup>3</sup> arrivò e si stabilì nel nostro Paese. Da quel momento, nulla per il mondo della didattica dell'italiano è stato come prima. La presenza straniera immigrata, via via sempre più consistente, ha posto quesiti a tutto il mondo dell'italiano L2. Ma proprio il limitato numero iniziale<sup>4</sup> e, soprattutto, il fatto che per lungo tempo siano rimasti sostanzialmente lontani dal mondo della scuola (per motivi di età) e della formazione per adulti (per scelta) hanno fatto sì che la ricerca si sia mossa con anticipo rispetto al mondo della scuola (e della formazione in genere).

Qui di seguito (Fig. 1) forniamo un sintetico quadro sinottico per inquadrare i primi anni della linguistica acquisizionale e per meglio conoscere lo sviluppo intrapreso dalla disciplina.

Fig. 1. Le tappe iniziali.

1981: Primo articolo dedicato all'argomento
1985: Inizia il <i>Progetto Pavia</i>
1988: Convegno di presentazione dei primi risultati
1992: Primo convegno generale sull'italiano L2
1993: Primo lavoro di sintesi dei risultati
1999: Inizia il progetto <i>Linguistica acquisizionale</i> - viene coniato il termine
2003: Volume curato da Giacalone di raccolta dei principali risultati della linguistica acquisizionale

Come si vede, la ricerca in questo settore si è messa in moto da subito (1981); in pratica quasi in contemporanea con l'avvio del fenomeno migratorio in Italia<sup>5</sup>.

Un articolo però, pur avendo il grande merito di aver parlato per primo del problema e aver sollevato la questione, non segna l'avvio di un settore di ricerca. Per fare questo, si deve attendere ancora qualche anno (1985) con l'inizio del cosiddetto *Progetto Pavia*, vera culla degli studi acquisizionali. Con Progetto Pavia si intende un progetto interuniversitario con sede a Pavia (da qui il nome) e con sedi partecipanti sparse tra Bergamo, Torino, Trento, Roma e (più in là negli anni) Siena. Come si vede osservando la dispersione geografica delle sedi di ricerca, esse arrivano a disegnare lo stato dell'insediamento della comunità immigrata così come si configurava al metà degli anni Ottanta: concen-

3 Le stime dell'epoca parlano di 400.000 persone circa.

4 Ricordiamo che per un lungo periodo (diciamo dal 1979, data della prima segnalazione, a tutti gli anni Novanta) la presenza straniera immigrata in Italia è rimasta entro percentuali modestissime o modeste. Solo negli ultimi anni essa è esplosa arrivando a collocare il nostro Paese tra quelli dell'Unione con più stranieri residenti e soprattutto in testa tra i Paesi con il più alto tasso di crescita della percentuale immigrata (traiamo queste informazioni dai vari *Dossier Caritas* che nel corso degli anni, con cadenza annuale, vengono pubblicati sull'argomento da Aracne Editrice).

5 L'articolo in questione è di MASSIMO VEDOVELLI (1981).



Alla stregua di quando, anche se ogni persona possiede un codice genetico personale e distinto da qualsiasi altra, è sempre possibile creare classi di individui (la classe delle persone nate nel 1966, ad esempio). La transizione da uno stadio interlinguistico all'altro è di tipo implicazionale (cioè si possiedono le regole del nuovo stadio se si sanno già gestire quello del precedente) e presenta dei tratti di variabilità (cioè la transizione da una fase all'altra non è immediata, a salti, ma può prevedere una fase di coesistenza di regole appartenenti a stadi diversi tra di loro).

Questa caratteristica delle interlingue è ciò che giustifica, ad esempio, l'individuazione di livelli di competenza al fine di creare la composizione delle classi di lingua.

Gli stadi individuati dalla ricerca acquisizionale sono cinque. Essi vanno da uno iniziale o pre-basico, dove un apprendente possiede pochissime regole e pochissimo lessico (qualche formula di saluto, le più elementari forme di negazione) fino al quinto costituito da uno stadio molto avanzato con una competenza densa di regole paragonabile a quella di un parlante nativo.

Qui di seguito (Fig. 3) presentiamo due sequenze di sviluppo (relative alla competenza fonetica e morfologica) individuate dagli studi acquisizionali su apprendenti della nostra lingua.

Fig. 3. Le regole fonologiche attraverso i 5 stadi di sviluppo dell'interlingua.

VARIETÀ 1: <b>varietà prebasica</b> interlingue molto iniziali	interferenza molto alta
VARIETÀ 2: <b>varietà basica</b> interlingue iniziali	tratti interferenziali fra L1 e L2
VARIETÀ 3: <b>secondo stadio</b> interlingue intermedie	sussistono elementi interferenziali, anche sensibili, tra L1 e L2
VARIETÀ 4: <b>terzo stadio</b> interlingue intermedie	possono sussistere elementi interferenziali, anche sensibili, tra L1 e L2
VARIETÀ 5: <b>quarto stadio</b> interlingue avanzate	sembrano evitati i tratti interferenziali troppo marcati

Oppure, se consideriamo le regole morfologiche, abbiamo:

Fig. 4. Le regole morfologiche delle varietà interlinguistiche di apprendimento dell'italiano.

VARIETÀ 1: <b>varietà prebasica</b> interlingue molto iniziali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• morfologia quasi nulla</li> <li>• assenza del sistema di articoli</li> <li>• non presente il concetto di reggenza</li> <li>• indistinzione delle parti del discorso</li> <li>• comparsa della forma polifunzionale c'è per esprimere relazioni di possesso, locative, esistenziali</li> </ul>
--	--



**VARIETÀ 2:**

**varietà basica**

interlingue iniziali

- tratti di semplificazione
- sostituzione di mezzi morfologici: l'interlingua è costituita tendenzialmente da materiale lessicale
- embrionale sensibilità morfologica
- ellissi
- scelta di forme non marcate

**VARIETÀ 3:**

**secondo stadio**

interlingue intermedie

- tratti di semplificazione
- crescente sensibilità morfologica (morfologia in elaborazione)
- nel processo di acquisizione vengono preferiti i morfi maggiormente regolari
- la categoria del numero viene appresa prima di quella del genere

**VARIETÀ 4:**

**terzo stadio**

interlingue intermedie

- tratti di semplificazione
- aumentata sensibilità morfologica (morfologia in sviluppo)
- nel processo di acquisizione vengono preferiti i morfi maggiormente regolari;
- appaiono forme non regolari

**VARIETÀ 5:**

**quarto stadio**

interlingue avanzate

- più che soddisfacente competenza morfosintattica

Un altro dei capisaldi della linguistica acquisizionale è l'idea che possano esistere degli universali di apprendimento o, nella versione "morbida", dei quasi-universali di apprendimento.

Si tratta dell'idea che, qualunque sia la lingua madre di partenza, ogni apprendente per raggiungere la lingua obiettivo segua delle sequenze di sviluppo uguali per tutti.

Uno degli obiettivi della linguistica acquisizionale è quello di rintracciare questi universali analizzando simultaneamente diversi apprendenti allo stesso stadio di sviluppo dell'interlingua seguendoli lungo il corso del tempo per ricercare quali sequenze di sviluppo percorrono e vedere quali tra queste coincidono.

Questi universali di apprendimento operano soprattutto durante i primi passi di un apprendente nella nuova lingua, mentre tendono a depotenziarsi con l'avanzare della sua competenza quando entrano in gioco altri fattori (condizioni sociolinguistiche, motivazione, nuovi bisogni di apprendimento ecc.)

Altro presupposto della linguistica acquisizionale è che la competenza linguistica di un apprendente rimanga fortemente influenzata dalle condizioni sociolinguistiche entro le quali essa si



sviluppa<sup>9</sup>. Quindi al momento di valutarne i risultati e le prospettive (nel senso, di quanto essa possa svilupparsi e che rischi possa correre) bisogna considerare anche lo "stile di vita" dell'apprendente, i suoi abituali consumi linguistici (parla con gli italiani in italiano? Legge in italiano? Per quanto tempo vuole restare nel nostro Paese? Ha legami amicali con italiani? E così via).

La dimensione socioculturale di un individuo che apprende non è quindi esterna alle sue questioni linguistiche, ma ne rappresenta un loro cardine. Indagarla, conoscerla, misurarla diventa perciò uno dei compiti per chi intende lavorare (compreso il docente di italiano L2) sulla competenza linguistico-comunicativa di qualsivoglia apprendente.

Sul ruolo della L1 nello strutturarsi della competenza in una L2, invece, nel corso degli anni si è assistito in ambito acquisizionale a un'*altalena di valutazioni*. In una prima fase, forse sotto la spinta della cosiddetta ipotesi dell'identità<sup>10</sup>, si è molto sottovalutato il ruolo che le caratteristiche della lingua madre avevano sui risultati conseguibili una volta a contatto con una L2. Diciamo pure che esso era quasi negato. Successivamente, sotto la spinta in particolare delle ipotesi cognitive (che hanno cominciato a farsi largo negli studi acquisizionali), le conoscenze pregresse maturate con lo sviluppo della propria L1 hanno ripreso vigore e sono tornate a essere considerate come uno dei fattori determinanti nello strutturarsi della nuova competenza.

## 12.6. LO STATO ATTUALE DELLA RICERCA ACQUISIZIONALE E I SUOI RAPPORTI CON LA GLOTTODIDATTICA

È molto arduo tracciare una sintesi dei risultati principali ottenuti dalla linguistica acquisizionale in questi anni.

Dall'inizio della disciplina, ormai 25 orsono, sono aumentati considerevolmente i ricercatori che si occupano di queste tematiche, le sedi di ricerca, i tratti osservati, e anche le prospettive di analisi si sono ramificate verso direzioni non sempre riconducibili a una sintesi omogenea.

La mole dei lavori svolti, poi, si è andata ingrossando a tal punto che è praticamente impossibile disegnare un quadro completo e esaustivo. L'ultimo tentativo in questo senso fu fatto nel 1993 da Anna Giacalone Ramat quando era ancora possibile provarci. Il lavoro successivo di sintesi, realizzato dieci anni più tardi<sup>11</sup>, già non è più così compatto e organico, ma una raccolta ragionata di contributi che, da prospettive diverse e con obiettivi diversi, affrontavano questioni legate all'apprendimento dell'italiano.

Oggi un'operazione del genere non sarebbe facilmente realizzabile (anzi, forse è proprio impossibile) dal momento che troppe sono le vie che la linguistica acquisizionale ha intrapreso, troppi gli obiettivi e le metodologie di analisi non sempre comparabili tra di loro. Gli stessi contributi dei ricercatori, dove sono stati riportati i risultati ottenuti con le proprie ricerche, sono stati disseminati in un dedalo di riviste di difficile individuazione. I lavori, poi, molto spesso raccontano di indagini su microfenomeni dell'italiano che non consentono di tratteggiare un percorso lineare dei fenomeni che si possono incontrare tra chi apprende la nostra lingua.

Detto ciò, restano molti i risultati di chi ha lavorato in ambito acquisizionale e, seppur non sempre di facile lettura (perché molto specialistici e richiedenti competenze medio-alte in linguistica), la conoscenza delle conclusioni alle quali sono giunti con le loro ricerche è una necessità per ogni insegnante di italiano che voglia dirsi aggiornato.

<sup>9</sup> Questi aspetti sono stati studiati e promossi in particolare dal filone romano e senese di studi acquisizionali sotto la spinta del gruppo di ricerca coordinato da Vedovelli, al quale ha partecipato anche chi scrive.

<sup>10</sup> Ipotesi attribuita, tra gli altri, a Krashen che vede una sostanziale identità fra le strategie di sviluppo della lingua madre e quelle adottate per la lingua straniera dal momento che i fattori innati e universali sono molto più influenti delle caratteristiche linguistiche di questa o quella lingua da apprendere.

<sup>11</sup> Ci stiamo riferendo al volume curato da A. GIACALONE RAMAT nel 2003.



Ma al di là dei lavori e delle conclusioni sui singoli tratti dell'acquisizione dell'italiano, quali sono i risultati raggiunti da questa disciplina?

Innanzitutto, uno dei risultati della disciplina sta proprio nell'aver messo al centro della riflessione la figura dell'apprendente, al fine di individuarne i percorsi adottati per il raggiungimento della competenza in lingua italiana. Riteniamo questo un risultato in sé, in quanto fino ad allora la didattica dell'italiano mancava di un forte comparto di ricerca che la affiancasse indagando non tanto quello che succedeva in classe, ma nella "testa dell'apprendente" al fine di ricercare delle strategie e delle tappe di apprendimento.

Altro risultato è quello del quale abbiamo parlato in precedenza. Ovvero la concettualizzazione dell'idea di sviluppo della competenza come una sequenza di varietà interlinguistiche con relativa definizione di alcune delle loro caratteristiche interne, nei termini di sequenze di sviluppo universali o quasi universali di tratti fonetici, sintattici o morfosintattici<sup>12</sup>. Queste sequenze appartengono, come abbiamo cercato di mostrare, tutte a livelli di rete di regole interne (si potrebbe dire generalizzando e semplificando: a livello di sintassi). In pratica, esse sono delle fotografie sugli stati di avanzamento della grammatica e (per i casi di apprendenti studiati nel corso degli anni) dei filmati che mostrano quali sono le tappe che ciascun apprendente attraversa prima di arrivare al pieno padroneggiamento di una determinata regola.

Su questo punto si è ingenerata molto spesso un po' di confusione che talvolta ha contribuito non poco a rendere problematici i rapporti tra la linguistica acquisizionale e la glottodidattica.

La confusione nasce, a nostro avviso, perché taluni hanno voluto vedere tra i risultati della linguistica acquisizionale anche quello che riguarda le modalità di apprendimento dell'italiano, come se la linguistica acquisizionale fosse un metodo per insegnare. Come abbiamo visto, invece, i risultati ottenuti dalla ricerca non dicono niente rispetto al metodo migliore per insegnare italiano; essi semmai illuminano nella costruzione di un sillabo per la didattica della nostra lingua.

Un altro dei risultati che si può annoverare tra quelli conseguiti dalla linguistica acquisizionale è il contributo che essa, con i suoi risultati, con le sue teorie di riferimento e con le metodologie di indagine ha dato alla formazione del bagaglio professionale della nuova figura del docente di italiano L2. Con essa, infatti, alle competenze di tipo pedagogico e didattico si sono aggiunte quelle di tipo linguistico. Non che prima esse fossero escluse, ma qui si parla di linguistica legata all'apprendimento di una L2 e, quindi, molto più pertinente per un docente di lingua.

Infine, ci appare decisivo il contributo che gli studi in questione hanno saputo dare per la definizione del concetto di livello di competenza e delle sue caratteristiche interne. Concetto che è stato applicato in questi anni, *in primis*, nelle certificazioni, ma sempre di più si va estendendo la sua applicazione coinvolgendo ad esempio i materiali didattici (manuali, corsi di lingua ecc.). Sempre di più, infatti, nelle introduzioni ai manuali di italiano L2 si ritrovano espliciti riferimenti alle conclusioni giunte dalla linguistica acquisizionale e alle sequenze di acquisizione da essa individuate nel corso di questi anni.

Questa è indubbiamente una fase di grande fioritura di studi sull'italiano L2 e in generale tutto il mondo dell'italiano L2 è in una fase di grande espansione. Oltre ad aumentare le ricerche in questo settore, aumentano le opportunità formative per i docenti, e aumentano i materiali didattici (a tutti i livelli, da quelli da utilizzare in aula a quelli per la formazione e aggiornamento professionale). Insomma, siamo nel bel mezzo di un Rinascimento. Eppure, esistono ancora dei nodi che andrebbero sciolti per fare avanzare ancora di più e meglio le conoscenze in questo settore.

Uno dei nodi è proprio il rapporto tra gli studi di linguistica acquisizionale e la glottodidattica. O, detto in altri termini, il rapporto tra le ricerche teoriche sugli stadi di apprendimento e la didattica in classe della nostra lingua.

<sup>12</sup> Due di queste sequenze sono state riportate nelle figure 3 e 4.



Il nostro avviso è come se, nel corso degli anni, si sia creata una spaccatura tra mondo della ricerca e mondo della didattica con, in alcuni casi, alcune vere e proprie conflittualità. Questa frattura non solo ha impedito alla ricerca di crescere ancora più speditamente usufruendo della sintesi virtuosa tra ipotesi teoriche e controprove basate sull'evidenza delle indagini da una parte e prassi didattica dall'altra, ma ha in qualche modo sacrificato la figura del docente che in alcuni frangenti può essersi sentito solo e privo del conforto delle teorie scientifiche nel suo già difficile compito.

Una delle conseguenze di questa scollatura è che molto spesso i risultati prodotti in ambito acquisizionale (per noi assai utili per chi opera nelle classi di lingua straniera) restano il più delle volte inarrivabili ai docenti di lingua, anche perché visti come non necessari a chi opera a contatto quotidiano con l'apprendente straniero in contesto guidato.

Insomma, il problema del rapporto tra studi acquisizionali, glottodidattica e docenti resta un problema aperto. Attualmente esistono, grosso modo, tre visioni di questo rapporto che proviamo qui sotto e in conclusione a schematizzare.

Il primo è quello che potremmo definire del "non rapporto". Ambedue le discipline si occupano di apprendimento, ma da punti di vista indipendenti e non conciliabili. Esse negli anni hanno stabilito degli oggetti di interesse che analizzano separatamente e autonomamente. La linguistica acquisizionale è una disciplina che si occupa esclusivamente di descrivere le fasi di sviluppo delle interlingue in apprendenti spontanei e cerca di individuare, come abbiamo detto, quante più possibile strutture profonde e universali; mentre la glottodidattica è una disciplina di tipo applicativo che si occupa dell'apprendimento guidato e delle metodologie e tecniche da attuare in classe per ottimizzare i tempi di sviluppo della competenza. Conseguentemente, i risultati della prima non possono interferire con le scelte della seconda.

Il secondo scenario è quello che vede nella linguistica acquisizionale una disciplina non solo autonoma, ma sovraordinata, e quindi preliminare e necessaria alla glottodidattica. Seguendo, ad esempio, ricerche come quelle di Pienemann (1998) sulla insegnabilità e la processabilità<sup>13</sup>, la linguistica acquisizionale è vista come la disciplina chiamata a fornire alla glottodidattica l'ordine di insegnamento delle strutture. In pratica il *come* viene delegato alla glottodidattica, ma il *cosa* e il *quando* viene stabilito dalla linguistica acquisizionale.

Infine, il punto di vista che riteniamo essere il più proficuo per la didattica della lingua italiana a stranieri: trovare una via di raccordo tra la linguistica acquisizionale e la glottodidattica è possibile, e dall'individuazione di questa via trarrebbero giovamento per primi gli insegnanti. Individuare questa via, non solo si può, ma si deve.

Questo richiamo a mantenere saldo il collegamento tra risultati della ricerca teorica e agire in classe, infatti, è presente in diversi documenti di politica linguistica europea (come, ad esempio, nel più famoso tra questi: il *QCER*). In più punti del *QCER*, infatti, c'è l'esplicito riferimento a un fare didattico in classe tenendo sempre in considerazione i processi di acquisizione che generano l'uso linguistico, e quindi i tratti di regolarità ricercati dalla linguistica acquisizionale.

Anche seguendo queste indicazioni, quindi, ci appare necessario, come abbiamo detto, per un insegnante formarsi anche attraverso i risultati ottenuti dalla linguistica acquisizionale.

Da parte nostra intendiamo il rapporto tra didattica in classe e studi acquisizionali come una tensione costante da parte di ricerca e mondo della didattica di mantenersi collegate; che per il docente significa applicare i risultati della ricerca in classe e per il ricercatore venire incontro alle esigenze del docente, da una parte indagando tratti utili per la didattica e dall'altra accogliendo le risultanze frutto dell'applicazione di queste sequenze nella fase di apprendimento/insegnamento.

<sup>13</sup> Ricerche che sostengono che, solo seguendo le sequenze naturali e implicazionali, si avrà apprendimento. Qualsiasi violazione dell'ordine naturale di acquisizione, stabilito dalle ricerche acquisizionali, sottoporà l'allievo a uno sforzo inutile e porterà esclusivamente a una perdita di tempo e di energie (nella versione forte della teoria) o, come minimo, a un forte rallentamento negli apprendimenti (nella versione debole).



Questa a nostro avviso è l'unica via (dalla ricerca alla didattica e viceversa, e non solo dalla ricerca alla didattica) per realizzare il proposito da più parti sempre più evocato di perseguire forme di didattica acquisizionale.

Per realizzare in classe forme di didattica acquisizionale, si devono compiere però altre due pre-condizioni.

Innanzitutto i docenti devono aumentare la conoscenza dei risultati ottenuti in questi anni dalle ricerche di linguistica acquisizionale, anche solo per decidere con consapevolezza se e come utilizzarli nel momento in cui progettano la loro offerta formativa e analizzano o costruiscono i materiali didattici.

L'altra pre-condizione riguarda questa volta il mondo della ricerca acquisizionale che, accanto alle ricerche di impianto squisitamente linguistico e che puntano a rispondere a questioni tutte interne alla linguistica, dovrebbe ampliare il versante di studi che invece guardano con più attenzione al mondo della didattica e alle sue istanze e dalla didattica si lasciano influenzare.

Didattica acquisizionale non vuol dire "imporre" alla didattica le scelte della linguistica acquisizionale, ma creare uno spazio per il confronto, abitato da ricercatori e insegnanti, che osservi apprendenti spontanei e guidati, caratterizzato dalla continua sperimentazione e scambio di opinioni, e dove i dati della ricerca vengono applicati dagli insegnanti al fine di verificarne la validità anche da un punto di vista glottodidattico.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- CHINI M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle e Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>
- GIACALONE RAMAT A., *Italiano di stranieri*, in SOBRERO A.A. (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 341-410
- GIACALONE RAMAT A. (cur.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003
- GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, 2008
- VEDOVELLI M., *La lingua degli stranieri immigrati in Italia*, in "Lingua e nuova didattica", 3 (1981), luglio, pp. 17-23
- VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci, 2002
- VEDOVELLI M., VILLARINI A., *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: oggetti, problemi e prospettive nel settore della sintassi*, in GIACALONE RAMAT A., 2003, pp. 270-304
- VILLARINI A., *Le caratteristiche dell'apprendente*, in DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, 2000, pp. 71-86

## 13. Insegnare l'italiano ai bambini

Stefania Semplici

### 13.1. IL PROFILO "BAMBINI"

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda straniera si rivolgeva fino a non molto tempo fa prevalentemente a un pubblico adulto interessato all'Italia essenzialmente per motivi culturali o affettivi. Negli ultimi anni invece, come messo in evidenza da numerosi studi e ricerche sulle motivazioni allo studio dell'italiano, prima fra tutti l'indagine *Italiano 2000* (De Mauro *et al.* 2002), i pubblici si sono estremamente differenziati, sia in relazione all'età che, appunto, alle motivazioni.

Anche per quanto riguarda i bambini, che già nel secolo scorso rappresentavano comunque una rilevante percentuale di pubblico di italiano L2, possiamo evidenziare negli ultimi tempi notevoli cambiamenti. Se infatti tale tipologia di apprendenti era prevalentemente costituita da figli, e successivamente nipoti o pronipoti, di italiani emigrati in altri Paesi e continenti e solo in piccola parte da alunni di scuole bilingui in Italia o bilingui/italiane all'estero, da figli di manager, studiosi o professionisti temporaneamente residenti in Italia o da bambini in progetti di vacanza-studio in Italia, tra gli apprendenti di italiano L2 minori di 9-10 anni moltissimi sono ora i figli di immigrati stabilitisi in Italia.

Il profilo "bambini" può quindi essere considerato comprensivo di due diverse situazioni di insegnamento: l'insegnamento dell'italiano destinato a bambini stranieri che frequentano la scuola materna e la scuola primaria in Italia e l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, effettuato prevalentemente all'estero. Come vedremo poi meglio anche in seguito, se per alcuni aspetti le caratteristiche di questi due diversi gruppi di apprendenti possono essere considerate simili, forti sono però da altri punti di vista le differenze.

Ciò che accomuna i bambini, differenziandoli dal pubblico adulto, ma anche da quello degli adolescenti, sono ovviamente le caratteristiche collegate all'età. Il bambino non ha infatti ancora raggiunto un pieno e completo sviluppo a livello cognitivo, così come deve maturare sotto altri molteplici aspetti: da quello fisico a quello sociale, da quello affettivo a quello culturale. Questo comporta quindi la necessità di adeguare la didattica alle specificità di tale tipologia di apprendenti, optando per approcci, modelli operativi e tecniche didattiche che da un lato consentano di ovviare ai problemi che queste possono arrecare, ma che d'altra parte sappiano anche sfruttare nel miglior modo possibile i vantaggi che invece scaturiscono proprio dalle peculiarità di tale fascia di utenti. Tra i vantaggi che possiamo segnalare vi è innanzitutto, come vedremo meglio in seguito, la plasticità cerebrale, che permette ai bambini di apprendere la lingua, in particolare a livello fonetico, ma anche grammaticale, in maniera tale da giungere ad una acquisizione assimilabile a quella di un parlante nativo; così come può diventare positiva la maggiore disponibilità a mettersi in gioco e ad affrontare l'interazione didattica senza innalzare il "filtro affettivo"<sup>1</sup>. Gli svantaggi sono invece

<sup>1</sup> L'ipotesi del "filtro affettivo" viene introdotta da KRASHEN (cfr. Cap. 2 di questo volume) riferendosi a quegli elementi che, creando sensazioni di disagio o ansia nell'apprendente, possono impedire l'acquisizione della lingua.



costituiti essenzialmente dalla minore capacità di analisi e di riflessione da parte dei bambini, dalla necessità di variare il più possibile le attività, dal loro minore bagaglio enciclopedico, dal non poter fare riferimento a bisogni o necessità specifiche.

Le differenze che possiamo rilevare nelle due situazioni di apprendimento<sup>2</sup> sopra indicate sono invece legate agli specifici bisogni che emergono al momento in cui il bambino straniero si avvicina alla lingua italiana in quanto inserito in un percorso scolastico italofono: anche se con alcune, ovvie, differenze, questa situazione si può verificare sia nel caso di alunni stranieri figli di immigrati giunti in Italia a seguito del ricongiungimento familiare richiesto da uno o da entrambi i genitori, sia in quello di oriundi italiani residenti all'estero, molti dei quali frequentano corsi per il mantenimento della lingua di origine, corsi che sono talvolta strettamente connessi ai programmi della scuola italiana. In questo ultimo caso, così come per gli immigrati inseriti nella scuola italiana, l'apprendimento della nostra lingua assume un ruolo fondamentale anche come strumento per l'acquisizione di contenuti disciplinari.

Nei paragrafi successivi partiremo proprio dalle strategie e dagli accorgimenti necessari per migliorare il successo scolastico degli alunni stranieri inseriti nelle scuole italiane, dei quali tenere comunque conto in qualsiasi contesto educativo, per arrivare poi a questioni di carattere generale relative alla didattica dell'italiano a bambini.

### 13.2. L'ITALIANO IN AMBITO SCOLASTICO

Dati statistici, tra i quali in primo luogo le indagini realizzate dalla Caritas<sup>3</sup>, hanno messo in evidenza come i problemi relativi al successo scolastico di alunni immigrati – che risultano in realtà di maggiore rilievo per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado<sup>4</sup> – siano da attribuire essenzialmente a due fattori, le metodologie scolastiche e l'insufficiente integrazione, mentre motivazioni quali il disimpegno degli alunni o il disinteresse da parte delle famiglie sembrerebbero affliggere maggiormente gli italiani rispetto agli stranieri. È di conseguenza su questi due punti che occorre intervenire per migliorare le competenze dei nostri allievi, sia a livello di contenuti disciplinari che, proprio per ottenere tale risultato, a livello di competenza nella lingua italiana.

Sebbene tali difficoltà, come abbiamo specificato, emergano in maniera evidente nei livelli scolastici superiori, è importante avviare tale processo fin dai primi anni scolastici, affinché gli alunni possano concludere con successo il loro percorso scolastico. Per ottenere questo obiettivo occorre ovviamente effettuare scelte glottodidattiche che tengano conto delle caratteristiche degli apprendenti, ma nel caso dell'apprendimento in ambito scolastico è anche necessario tenere presente il contesto nel quale questo si svolge e prevedere pertanto strumenti che consentano alla scuola di organizzarsi in maniera tale da favorire accoglienza, e quindi integrazione.<sup>5</sup>

La necessità di fronteggiare con successo i bisogni di alunni in possesso di diverse abilità e strategie di apprendimento e di competenze disomogenee e differenziate, anche dal punto di vista linguistico, aveva indotto già a partire dall'inizio del secolo scorso studiosi operanti essenzialmente negli Stati Uniti a cercare soluzioni che avevano portato a guardare oltre il contesto specificamente

<sup>2</sup> Sebbene, come ben descritto da Diadori e Troncarelli nei Capp. 1, 2, 3 e 4 di DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI (2009), i contesti di apprendimento dell'italiano a stranieri possano essere individuati in "Italiano lingua straniera fuori d'Italia", "Italiano lingua seconda in Italia", "Italiano lingua d'origine" e "Italiano lingua di contatto", ci limitiamo qui a distinguere fra due più ampi contesti, l'italiano imparato per generici motivi di arricchimento culturale, affettivo, sociale, sia in Italia che all'estero, e l'italiano imparato per motivi di inserimento in un contesto scolastico italofono, anche in questo caso non solo in Italia.

<sup>3</sup> I dati citati, tratti da CARITAS 2002, sono riportati in LUISE 2006: 34.

<sup>4</sup> CARITAS/MIGRANTES 2008: 178.

<sup>5</sup> A tale proposito dobbiamo ricordare Favaro (cfr. FAVARO 1992 e 2002), tra i primi studiosi a occuparsi di queste problematiche in Italia.



didattico, coinvolgendo anche l'ambito socio-culturale<sup>6</sup>. Già all'inizio del Novecento infatti John Dewey auspicava che la scuola potesse essere vista come una democrazia in miniatura, all'interno della quale favorire un comportamento democratico tale che, grazie alla assunzione di responsabilità da parte di tutti gli alunni, ovvero i membri di questa comunità, si potesse giungere ad una reale integrazione. È invece Kurt Lewin che sottolinea la necessità di considerare la rilevanza dell'ambiente sociale ai fini della comprensione del comportamento degli esseri umani e che propone di fare appello ad una ecologia sociale umana anche in ambito scolastico. Tale concetto viene ripreso da Luise (2006: 24) proprio allo scopo di proporre modalità didattiche volte al conseguimento del successo scolastico degli studenti stranieri inseriti nelle scuole italiane. Ciò che questi studiosi propongono è di non limitarsi a osservare e giudicare l'allievo soltanto nel momento in cui opera e interagisce nel proprio contesto scolastico: il suo benessere, e quindi anche il suo successo, così come il suo rapporto con la lingua tramite la quale apprende le discipline (in questo caso "l'italiano lingua di contatto"), e di conseguenza il suo livello di competenza in tale lingua oltretutto nelle discipline stesse, sono strettamente collegati agli altri contesti nei quali egli si muove o nei quali agiscono coloro che hanno una influenza, diretta o indiretta, su di lui. Dovremo quindi osservare le sue relazioni con la famiglia, con gli amici, con la comunità di appartenenza, ma anche quelle di genitori, fratelli, amici e parenti con la realtà lavorativa, culturale, sociale nella quale interagiscono: è opportuno conoscere le scelte della famiglia in merito al ruolo assegnato alla lingua italiana e al progetto di migrazione; ricadono infine sull'allievo le scelte della scuola per quanto riguarda accoglienza e progetti di facilitazione linguistica, ma anche le indicazioni provenienti da contesti da lui più distanti, come ad esempio le leggi, le scelte politiche, la cultura e la società del Paese ospitante. Solo tenendo conto di tutte queste dinamiche si potrà quindi favorire l'integrazione e il successo del nostro allievo all'interno del contesto scolastico.

Al contesto fa riferimento anche Favaro (1992 e, in particolare, 2002), che parte proprio dalle normative in merito alla immigrazione in Italia, e anche da un confronto con altri Paesi che prima di noi hanno vissuto questo fenomeno (Belgio, Canada, Svizzera, Francia) per mettere in evidenza la necessità di prevedere appositi progetti di accoglienza e modelli di intervento didattico-pedagogici volti a chiarire finalità e obiettivi di una politica educativa e linguistica per l'integrazione; di proporre adeguate metodologie didattiche e organizzative e appositi strumenti, ma anche di pensare a ruoli e funzioni delle figure professionali alle quali fare riferimento: non solo il mediatore linguistico, il facilitatore o il docente di italiano L2, ma anche tutti i docenti e tutti gli operanti della scuola e degli enti e degli istituti che collaborano con la scuola, per i quali si rende necessario prevedere, proprio in tale ottica, appositi percorsi di aggiornamento e di formazione.

Sempre in relazione al contesto, questa volta inteso come specifico contesto scolastico, è necessario analizzare un altro, importantissimo, elemento, che riguarda in maniera diretta la competenza linguistica. Tra le cause che maggiormente incidono sul successo scolastico degli alunni stranieri vi è infatti spesso la mancanza di percezione del reale livello di competenza linguistica degli allievi da parte dei docenti: essere perfettamente in grado di comunicare in lingua italiana non significa infatti possedere le strategie e le competenze necessarie per accedere a contenuti disciplinari. Come molto chiaramente messo in evidenza da Cummins<sup>7</sup>, l'accesso ad un livello di competenza linguistico di base (*BICS - Basic Interpersonal Communication Skills*), sufficiente per gestire una comunicazione poco esigente a livello cognitivo e strettamente collegata al contesto, richiede un tempo decisamente inferiore a quello necessario invece per gestire concetti astratti e cognitivamente più elaborati, quali sono quelli che gli alunni devono iniziare ad affrontare già dalla scuola primaria: infatti per interagire con i compagni, giocare, cantare, possono essere sufficienti competenze più

<sup>6</sup> Cfr. anche SHARAN e SHARAN (1998: 31-47).

<sup>7</sup> Per maggiori e più dettagliate informazioni su tale argomento cfr. TOSI (1995: 146 e segg.), FAVARO (2002: 75-80) e LUISE (2006: 159 e segg.).



Finalmente, al momento in cui all'alunno si richiede di riassumere, effettuare collegamenti, giustificare la propria opinione, riordinare e gerarchizzare, dovremo accertarci che la sua competenza in italiano gli consenta di gestire quella che Cummins ha definito *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*), competenza che si acquisisce con almeno 5 anni di studio.

Se questa distinzione può essere stata talvolta ritenuta troppo rigida, rimane comunque un punto fondamentale sul quale riflettere, anche al fine di sfatare i pregiudizi che hanno spesso inficiato il valore del bilinguismo e dell'apprendimento precoce delle lingue, ritenuti da alcuni causa di confusione linguistica. Ancora una teoria di Cummins ci supporta, specificando il valore del bilinguismo in termini di una maggiore capacità di elaborazione cognitiva, favorita dall'interdipendenza fra L1 e L2, grazie alla quale è possibile trasferire dall'una all'altra lingua le competenze "profonde", ovvero quelle necessarie proprio per attivare strategie di tipo cognitivo. Per raggiungere tale positivo risultato occorre essere però in presenza di un bilinguismo equilibrato, ovvero di un bilinguismo che preveda in entrambe le lingue il raggiungimento di un livello minimo – "livello soglia" – di competenza.

L'insegnamento di una seconda lingua, quindi, non ha solo finalità strumentali, ma serve anche ai fini di un arricchimento e di uno sviluppo dell'individuo. È infatti proprio grazie a questo che si rende possibile comunicare con persone provenienti da Paesi e mondi diversi e comprendere quindi meglio le culture di altri popoli (dimensione interculturale) e, di conseguenza, anche la propria (dimensione intraculturale). Attraverso l'apprendimento di un'altra lingua si compie quindi quel processo di educazione linguistica che Freddi (1979) ha suddiviso in tre tappe fondamentali: socializzazione, culturizzazione e autorealizzazione.

Se questo è valido per tutti gli individui, ancora di più acquista importanza per i bambini che, riuscendo a guardare al di là dei confini nazionali, in senso sociale e culturale oltreché geografico, possono scoprire che esistono "gli altri", ovvero persone diverse, che hanno usi e costumi diversi e che parlano lingue diverse. L'importanza di insegnare le lingue straniere ai bambini scaturisce infatti dal bisogno di fornire loro una visione pluriculturale, oltreché plurilinguistica, che li porti ad accettare chi non è come loro e li conduca ad un atteggiamento che dalla tolleranza li porti non solo al rispetto, ma anche all'apprezzamento per gli altri e per le altre culture.

L'insegnamento di una lingua straniera è utile inoltre per far comprendere ai bambini che non esiste un'unica lingua, ma che ogni lingua, e quindi anche la propria, è frutto di scelte convenzionali ed arbitrarie. Questo consente loro un arricchimento culturale, in quanto permette di capire come il diverso rapporto esistente nelle varie lingue fra significante e significato rifletta i diversi valori culturali e sociali di ogni popolo, e favorisce inoltre il loro sviluppo cognitivo, dato che offre un nuovo e diverso strumento di organizzazione e architettura delle conoscenze. Il contatto con una lingua straniera, diversa dalla propria e quindi sconosciuta, permette infatti di analizzare e rendere espliciti quei processi e quelle strategie che ciascun individuo mette in atto in maniera inconscia e spontanea anche nella lingua materna e che sono indispensabili per lo sviluppo delle capacità comunicative di base, essenziali per il bambino in tutta la sua vita futura.

### 13.3. UNA DIDATTICA INCENTRATA SULLA PERSONA

Nel momento in cui la didattica si rivolge a bambini, occorre tenere conto, come abbiamo sottolineato, delle caratteristiche di questa specifica tipologia di utenti che, come anticipato, si distingue nettamente dal pubblico adulto.

Il bambino possiede innanzi tutto una maggiore elasticità, dovuta proprio al fatto che, non avendo ancora raggiunto il periodo critico, individuato intorno agli 8 anni, in lui non si è ancora completato il processo di lateralizzazione cerebrale. È quindi in grado di apprendere più facilmente di un adulto la nuova lingua, sia a livello fonologico che a livello sintattico. Non solo infatti riesce ad acquisire una pronuncia perfetta in quanto ha ancora la capacità – anche se tale capacità inizia



a declinare dopo il primo anno di età – di percepire e riprodurre suoni per lui nuovi, come sono in alcuni casi quelli della nuova lingua: come descritto in maniera accurata in Fabbro (2002: pp. 83-88) anche l'acquisizione di una completa competenza grammaticale, essenzialmente per quanto riguarda le parole "funzione" (articoli, congiunzioni, pronomi, preposizioni, ausiliari, aggettivi), diviene molto più difficoltosa dopo il periodo critico.

Il bambino, inoltre, non ha alle spalle una storia alla quale fare riferimento e dalla quale partire per promuovere nuove conoscenze, né possiede quella conoscenza enciclopedica della quale l'adulto si serve per favorire il processo di comprensione anticipando contenuti e schemi internazionali: tale conoscenza è infatti per il bambino limitata al mondo che lo circonda. Il bambino, inoltre, non ha un futuro chiaro di fronte a sé, al quale fare appello per individuare bisogni specifici che possano rappresentare il punto di partenza per la programmazione di un percorso didattico mirato o che possano essere sfruttati come stimolo motivazionale.

Il bambino, poi, ha una minore autonomia di scelta e può quindi anche per questo contribuire meno di un adulto, così come di un adolescente, alla individuazione del proprio percorso didattico; al contempo, però, ha generalmente minori problemi relazionali e maggiore voglia di mettersi in gioco, di interagire e comunicare liberamente senza innalzare una barriera fra se stesso e la lingua, la classe, il docente, senza inserire quindi il "filtro affettivo": questo perché rispetto agli adulti ha una maggiore voglia di rischiare e di provarci, senza temere di "perdere la faccia" e di trovarsi in situazioni che possano mettere in gioco la sua autostima.

Oltre a ciò, il bambino non ha ancora raggiunto uno sviluppo cognitivo tale da consentirgli di mettere in atto processi di sistematizzazione e di ragionamento metacognitivo equiparabili a quelli dell'adulto, né è in grado di dedicare lunghi momenti ad attività che richiedano concentrazione, analisi e riflessione. Il bambino possiede però una grande capacità di cogliere il senso del discorso, di capire e interpretare un messaggio solo grazie a pochi, piccoli elementi e ha inoltre la capacità di utilizzare in maniera creativa le risorse linguistiche a sua disposizione, di apprendere in maniera indiretta.

Il bambino può inoltre essere facilmente e utilmente coinvolto in attività che richiedano immaginazione e fantasia, che lo spingano a parlare e a narrare di sé, visto il suo istinto a parlare e a interagire con gli altri. Il bambino, infine, apprezza in maniera particolare essere coinvolto in maniera totale, facendo appello a tutti i linguaggi e a tutti i sensi, e, come è ovvio, ha una naturale inclinazione per il gioco e il divertimento.

Quanto fino a qui descritto ci porta a meglio individuare gli approcci e le modalità operative che possiamo ritenere maggiormente adeguati al bambino: l'approccio ludico innanzi tutto, ma anche l'approccio umanistico-affettivo, con particolare attenzione ad alcuni dei metodi che a tale approccio fanno riferimento, l'approccio cooperativo e il *CLIL*.

### 13.3.1. L'approccio ludico

Studi e ricerche hanno ormai chiaramente dimostrato il ruolo fondamentale del gioco nella evoluzione degli individui in generale e dell'essere umano in particolare, così come è ormai chiaro lo stretto legame fra gioco e lingua (Freddi 1990), visto il ruolo essenziale del gioco nello sviluppo cognitivo di ogni individuo (Bruner, Jolly e Sylva 1981).

Il bambino utilizza il gioco per capire e studiare la realtà, per mettersi in rapporto con gli altri e con il mondo esterno, per passare dalla dimensione egocentrica iniziale a una situazione di accomodamento alla realtà sociale circostante. Questo fa sì che il bambino abbia con il gioco un rapporto molto differente da quello dell'adulto, per il quale il gioco è in contrapposizione con il lavoro, è un'azione fine a stessa, inutile in quanto priva di lucro. Questo concetto del rapporto tra gioco e lavoro viene affrontato dal pedagogo svizzero Claparède (1955), che evidenzia il rischio di



trasformare la didattica in “lavoro forzato” e sottolinea invece i vantaggi che derivano da proposte che riescano a far coincidere il lavoro/apprendimento con attività che, tramite il divertimento, consentano il massimo della realizzazione e della gratificazione.

Fondamentale ai fini della motivazione alla scelta dell'adozione di un approccio ludico nella didattica per bambini è anche la proposta di Titone (1987) che, tramite il suo “principio dell'azione totale”, mira da una parte a evidenziare il ruolo importante svolto dal gioco nel far sì che il soggetto-alunno sia disponibile a impegnare tutte le sue energie e le sue risorse nell'apprendimento della lingua, dall'altra a esplicitare i meccanismi che concorrono a rendere più saldo e permanente l'apprendimento. Titone ritiene infatti che il bambino possa acquisire meglio una nuova lingua proprio tramite il coinvolgimento di tutte le capacità percettivo-sensoriali, la sollecitazione delle risorse senso-motorie, lo sviluppo della capacità di linguaggio, inteso però come integrazione di tutti i linguaggi (mimico, ludico, estetico-grafico, musicale, iconico), il potenziamento delle competenze sia culturali e sociali che affettive ed emotive, oltre che quelle logico-razionali. Per ottenere tutto ciò non vi è quindi che una soluzione, ricorrere al gioco, in quanto è nel gioco che i bambini riversano autonomamente e spontaneamente la loro intera personalità.

Il gioco però, così come viene proposto nell'approccio ludico, non deve essere inteso come un momento isolato, una pausa proposta dal docente per interrompere l'attività didattica, ma come un vero e proprio sistema di lavoro – gioco come *play* e non come *game* – che può e deve coinvolgere tutta l'attività didattica, dal momento della presentazione iniziale del testo, alla fase di lavoro e di esercitazione, a quella finale di verifica e controllo<sup>8</sup>.

### 13.3.2. I metodi umanistico-affettivi

Nati nell'ambito della psicologia umanistica<sup>9</sup>, questi metodi, pur nella loro diversità, hanno tutti in comune la massima attenzione al benessere fisico e psichico dell'apprendente, sottoposto talvolta proprio per questo ad un processo di infantilizzazione. Tra questi metodi ve ne sono alcuni che, proprio per alcune loro caratteristiche, possono essere ritenuti particolarmente indicati per i bambini.

Il *Total Physical Response* di Asher, ad esempio, incentra l'insegnamento sull'invio di istruzioni, ordini, comandi, da parte del docente all'allievo, il quale deve dimostrare di avere compreso eseguendo quanto richiestogli: molti giochi si basano proprio su questo principio e una didattica che punti sul movimento, sulla sollecitazione senso-motoria, non può che essere efficace con dei bambini che, come abbiamo prima evidenziato, prediligono tali attività.

Anche il *Silent Way* di Gattegno, che al contrario prevede che il docente limiti al massimo il proprio intervento restando il più possibile in silenzio e lasciando agli allievi il compito di gestire la comunicazione, potrebbe incontrare il favore dei bambini i quali, come abbiamo evidenziato, pur amando ascoltare storie, favole, racconti, sono spesso anche molto disponibili a diventare protagonisti. Sebbene tale metodo affidi in realtà all'apprendente una responsabilità e un'autonomia che i bambini non sono in grado di assumersi, potremmo comunque trarvi alcuni suggerimenti e indicazioni utili per una didattica loro rivolta, in quanto ne asseconda l'istrionismo e il desiderio di essere al centro dell'attenzione.

Il *Metodo Suggestopedico* di Lozanov, infine, anche questo rivisto e riadattato in una forma che tenga conto delle caratteristiche dei bambini, potrebbe risultare fonte di ispirazione: alcuni aspetti di questo metodo – la musica di sottofondo, che dovrebbe ovviamente essere scelta in maniera

<sup>8</sup> Cfr. Cap. 2. Per un approfondimento su questo argomento si veda inoltre SEMPLICI 2001, dove vengono anche presentate le caratteristiche e le specificità di una unità didattica, destinata ai bambini, incentrata sull'approccio ludico.

<sup>9</sup> Una più ampia descrizione dei metodi dell'approccio umanistico-affettivo può essere trovata, oltre che nel Cap. 2 di questo volume, anche in SERRA BORNETO 1998.



tale da adattarsi ai gusti e alla sensibilità dei bambini, l'invito a crearsi una nuova identità, l'ambientazione, la suggestione stessa – potrebbero infatti risultare particolarmente adeguati a questo specifico pubblico di apprendenti.

### 13.3.3. L'approccio cooperativo

Gli obiettivi e i principi indicati da Dewey, Lewen o Thelen, ai quali abbiamo accennato nel § 13.2., furono raccolti da studiosi<sup>10</sup> che proposero l'introduzione di un approccio di tipo cooperativo nella glottodidattica al fine di valorizzare le differenze e favorire l'integrazione, ma anche il successo scolastico. Gli obiettivi dell'approccio cooperativo sono infatti quelli di portare gli apprendenti ad imparare a pensare e a lavorare con gli altri, oltre che di rispondere meglio al continuo evolversi delle conoscenze. Per conseguire tali obiettivi questo approccio propone modalità didattiche che consentano innanzi tutto di abbandonare la competitività in favore della cooperazione, introducendo in classe un clima positivo e personalizzando l'insegnamento tramite l'individuazione e la valorizzazione delle caratteristiche e delle potenzialità di ogni allievo.

L'approccio cooperativo, che deve partire dall'insegnamento e dalla promozione delle abilità sociali e relazionali, mira a fare appello alla conoscenza e alla fiducia reciproca, al senso di appartenenza, ma anche di autonomia e di responsabilità, al fine di favorire l'apprendimento: questo si consegue imparando a comunicare con chiarezza, ad accettarsi e sostenersi vicendevolmente, a risolvere i conflitti in maniera positiva. Il cardine principale intorno al quale ruota tale approccio è infatti la costruzione di una interazione diretta e costruttiva. Questa si realizza tramite la creazione di una interdipendenza positiva tra gli allievi che, grazie ad accorgimenti quali la responsabilizzazione di tutti gli alunni grazie ad una attenta e chiara valutazione, sia individuale che di gruppo, una ben definita suddivisione dei compiti che preveda però la distribuzione della *leadership* e la promozione delle abilità sociali, porta gli allievi a sentirsi parte integrante del gruppo di lavoro: il gruppo cooperativo deve essere visto infatti come una squadra dove "si nuota o si affonda tutti insieme".

Fulcro dell'approccio cooperativo sono dunque i gruppi di lavoro che, costituiti in base agli obiettivi che di volta in volta devono essere conseguiti e alle caratteristiche degli allievi – formali o informali, omogenei o eterogenei, con formazione casuale o in base a specifiche scelte glottodidattiche, piccoli o grandi (minimo due, l'ideale è quattro) – possono essere utilizzati per svolgere diverse funzioni: dalla creazione di un buon clima di classe alla realizzazione di attività di supporto alla spiegazione o allo studio, fino allo svolgimento di compiti particolarmente complessi che, proprio grazie al contributo di diversi, e differenti, individui, possono essere svolti con risultati sicuramente migliori, migliorando nettamente la qualità dell'apprendimento.

Tra i modelli operativi che si avvalgono di questo approccio, che trae ispirazione da teorie di apprendimento delle conoscenze di matrice costruttivista, possiamo ricordare, oltre ai diversi modelli del *Cooperative Learning – Learning Together*, *Student Team Learning*, *Group Investigation*, *Structural Approach*, *Complex Instruction* e *Collaborative Approach* (Johnson, Johnson e Holubec 1996: 9), dei quali il primo e l'ultimo sono probabilmente i più indicati con bambini – anche il *Project Work*.

Questo metodo, che ha come obiettivo quello di utilizzare la lingua di apprendimento come strumento per interagire con il mondo reale e che focalizza l'attenzione del discente sul contenuto piuttosto che sulla forma, prevede la realizzazione di un progetto comune che può/deve essere parcellizzato in un insieme di compiti (*tasks*): dato che ognuno dei compiti richiesti prevede il possesso di competenze e abilità di diverso genere e graduate su diversi livelli di competenza e

<sup>10</sup> JOHNSON, JOHNSON e HOLUBEC 1996, SHARON e SHARON 1998, le indicazioni dei quali sono poi state riprese in LA PROVA 2008.



capacità, il *Project Work* risulta particolarmente indicato in contesti di apprendimento non omogenei, dove sono quindi presenti allievi con diversi livelli di competenza linguistica, diversi stili di apprendimento, diverse necessità ed esigenze. L'enfasi che questo metodo dà alla interazione, tra compagni e con il mondo reale, al significato dei compiti richiesti, ai bisogni e alle caratteristiche degli allievi, lo rende particolarmente indicato anche per i bambini, che possono con tale modalità didattica imparare facendo e scordandosi quindi che stanno imparando.

### 3.3.4. Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)

Questo approccio è strettamente collegato al mondo dello studio e quindi al contesto scolastico. Utilizzato nel campo della educazione bilingue, il CLIL<sup>11</sup> ha infatti come caratteristica quella di consentire l'acquisizione di contenuti disciplinari tramite la lingua straniera. In questa maniera l'attenzione dell'apprendente si concentra sul contenuto anziché sulla lingua attraverso la quale questo viene proposto, rendendo più significativo l'apprendimento e aumentando quindi interesse e motivazione, ma anche dando maggiore autorevolezza al docente. Sebbene di maggiore interesse in presenza di apprendenti adolescenti e adulti, questo metodo può essere utilmente sfruttato anche con i bambini che, in Italia o all'estero, sono inseriti in contesti di apprendimento che hanno stretto collegamento con il mondo della scuola.

## 3.4. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA AI BAMBINI: METE GLOTTODIDATTICHE

### 3.4.1. Lo sviluppo delle abilità linguistiche

La selezione delle abilità, lo sviluppo delle quali dovrà tenere conto delle potenzialità e delle capacità metacognitive del bambino e che sarà quindi favorita da una stretta collaborazione con i docenti delle altre materie, riguarda innanzitutto una distinzione tra lingua orale e lingua scritta.

La scelta di dare priorità alle abilità orali, ed in particolare all'uso spontaneo della lingua nella comunicazione, è giustificata da diversi fattori, quali l'arbitrarietà del suo rapporto con il segno grafico, diverso quindi fra lingua e lingua, e la priorità e precedenza dell'oralità rispetto alla lingua scritta, sia a livello storico che individuale.

Non bisogna inoltre sottovalutare la plasticità fonatoria tipica del bambino di 8-10 anni, che può consentirgli, come abbiamo visto, di arrivare ad una produzione linguistica equiparabile a quella di un parlante nativo. Anche nell'ambito di un approccio ludico, che privilegia strategie di tipo comunicativo, è importante dunque, oltre che fornire un modello di lingua appropriato, cercare di ottenere una corretta produzione dagli allievi. Diviene quindi centrale il ruolo della correzione, che non deve essere però rigida e sanzionatoria, ma prevedere altresì un certo grado di accettabilità e tolleranza verso l'errore al fine di non bloccare la produzione degli allievi.

Nella selezione delle abilità si deve inoltre tenere conto delle attitudini dei bambini, ma anche delle loro necessità. Alcune abilità, quali il riassunto o la parafrasi, utili proprio in quanto abilità di studio, potrebbero infatti necessitare di maggiore cura proprio perché si tratta di un pubblico che non ne possiede ancora la chiave di interpretazione nemmeno nella propria lingua: al loro sviluppo si potrebbe provvedere con la collaborazione dell'insegnante di lingua materna.

Anche la traduzione, cui l'approccio comunicativo non aveva dato spazio ma che il QCER (2001) ha recuperato con l'attività di mediazione, può risultare utile con i bambini, purché venga proposta in una prospettiva ludica e non sia usata come mezzo di verifica.

<sup>11</sup> Per un approfondimento su questo tema cfr. COONAN 2002.



### 13.4.2. La competenza linguistica ed extralinguistica

Conoscere una lingua significa entrare in possesso di una serie di competenze che non riguardano solo i diversi livelli di analisi linguistica – fonologico e grafemico, morfologico, sintattico, semantico e lessicale, testuale – ma anche di competenze extralinguistiche: cinesica, prossemica, cronemica, vestemica, oggettuale, olfattiva, tattile. Proprio queste, particolarmente indicate anche per sollecitare l'interesse e favorire una migliore conoscenza e comprensione interculturale, assumono estrema rilevanza e possono essere sviluppate sia tramite il confronto diretto con persone appartenenti a comunità straniere, sia utilizzando i mezzi che maggiormente si prestano a tal fine, l'audio, il video, il computer.

Anche lo sviluppo delle competenze più specificatamente linguistiche deve adeguarsi ai destinatari: vista la notevole capacità fonatoria dei bambini è bene assegnare un ruolo rilevante alla competenza fonologica, dando inizialmente minore importanza alla competenza grafemica, occorre cercare una stretta collaborazione con l'insegnante di lingua materna per lo sviluppo della competenza morfosintattica e di quella testuale, mentre per insegnare il lessico è utile agganciarsi il più possibile alla realtà del mondo che circonda i bambini e a tutto quello che noi possiamo portare in classe e del quale possono quindi avere un'esperienza diretta.

### 13.4.3. La competenza pragmatico-funzionale

È attraverso il gioco e l'interazione che il bambino, come abbiamo evidenziato, riesce a scoprire la potenzialità del linguaggio e ad acquisire così la prima lingua. La lingua è inoltre per lui lo strumento per ottenere qualcosa dagli altri, per comunicare, per scoprire il mondo. Ecco quindi che anche nell'insegnamento di una lingua seconda si potrà, anche basandoci sugli approcci che abbiamo sopra indicato, tenere ben presente l'aspetto pragmatico-funzionale.

Se all'inizio sarà opportuno fare riferimento alle esperienze personali del bambino, si potrà successivamente passare alla scoperta del mondo e alla interazione con gli altri, fino ad arrivare al mondo dell'immaginazione. Il bambino quindi potrà passare dall'"esprimere"<sup>12</sup> emozioni al "dare e chiedere informazioni fattuali" (identificare, descrivere, raccontare), dall'"indurre a fare" al "socializzare". Passando poi dalle "microfunzioni" alle "macrofunzioni", potrà essere utile selezionare all'interno di quelle individuate dal *QCER* (2002: 155) le capacità che si ritengono prioritarie in una formazione rivolta a bambini e alle quali sarà quindi opportuno dare la precedenza. Tra queste, ad esempio, la descrizione, la narrazione, il commento, le istruzioni.

### 13.4.4. La competenza socio-culturale

Oltre a riuscire a conseguire tramite la lingua lo scopo prefisso, occorre anche sapere come ci si deve comportare linguisticamente in un dato contesto, a seconda della situazione, dei ruoli, del luogo, culturale e fisico: questo vale per i bambini come per gli adulti e del resto proporre un evento completo e "totale" è, come abbiamo visto, uno degli accorgimenti suggeriti anche da *Titone* nella sua proposta didattica per l'infanzia.

Insieme alla lingua è poi molto importante far conoscere ai bambini anche la cultura, e quindi gli usi, i costumi, le tradizioni, i valori del popolo che tramite questa si esprime. Avendo infatti messo in evidenza come una delle principali finalità dell'insegnamento a bambini sia fornire loro una dimensione interculturale, che attraverso la conoscenza del diverso li porti all'accettazione e all'apprezzamento di altri mondi e culture, un curriculum loro dedicato non può prescindere dall'in-

12 Queste e le altre indicazioni che seguono sono riprese dal *QCER* (2002: 154-155).



amento di nozioni culturali: anche in questo caso potrà risultare indubbiamente utile avvalersi delle tecnologie glottodidattiche, quali audio, video e computer.

Per poter comunicare con gli altri, del resto, è necessario avere preconoscenze comuni, tali da dare un senso al messaggio scambiato. Quando infatti la concezione del tempo<sup>13</sup> o dello spazio differiscono, quando i valori, le tradizioni, le feste, il modo di mangiare, di vestire, sono totalmente diversi, è più difficile dar luogo a una comunicazione significativa. È quindi opportuno chiedersi quali modelli debbano essere presentati, con quale gradazione e con quale modalità, e come questi possano essere collegati alle diverse realtà socio-culturali.

In un insegnamento dedicato ai bambini assume inoltre un ruolo essenziale il riferimento al mondo della scuola, che rappresenta la realtà a loro più vicina. Sia ai fini di un processo educativo globale, sia allo scopo di valorizzare l'insegnamento della lingua straniera, nel nostro caso l'italiano, diventa quindi importantissimo il collegamento tra questa, vista come lingua veicolare, e le altre materie disciplinari, quali la storia, la geografia, la matematica, le scienze ecc.

### 3.4.5. Nozioni concettuali

Concludiamo con un accenno alle nozioni concettuali. In un curriculum di insegnamento della lingua straniera rivolto a bambini è importante infatti introdurre anche un elemento nuovo, normalmente trascurato nella didattica per adulti, in quanto, come abbiamo visto, i bambini non hanno ancora completato il loro sviluppo cognitivo ed intellettuale e non sono quindi completamente padroni di alcuni concetti fondamentali: la nozione di tempo e di frequenza, la nozione di spazio, la nozione di possesso, la nozione di genere, la nozione di forma, la nozione di colore, la nozione di quantità.

Non scordiamoci tra l'altro quanto detto nel precedente paragrafo, dove abbiamo rilevato come ogni cultura possieda modi diversi di concepire tempo, spazio, valori. Così come altre problematiche possono emergere anche per i concetti di genere, numero, colore ecc. Occorre dunque inserire in maniera graduale nell'insegnamento questi semplici elementi ed avvalersi della indispensabile collaborazione degli insegnanti delle altre discipline. Se infatti alcune di queste nozioni possono essere sviluppate di concerto con l'insegnante di lingua materna (pensiamo ad esempio alle nozioni di tempo, possesso, genere), altre possono usufruire del contributo di chi si occupa di educazione musicale (la nozione di tempo, ancora una volta), oppure possono essere affrontate con il docente di educazione artistica, il più indicato a parlare di forma o colore. Durante la lezione di storia può ancora una volta essere esaminata la nozione di tempo, in quella di geografia lo spazio, con la matematica le forme e la quantità, e così via.

Una programmazione così strutturata può meglio contribuire al conseguimento di un'educazione completa e globale, volta a formare individui capaci di ragionare collegando tra loro diversi elementi, individui che non si limitano quindi ad apprendere passivamente una serie di semplici istruzioni, ma riescono anche a progredire e crescere autonomamente.

<sup>13</sup> Proprio sul tema del tempo e dello spazio in dimensione interculturale sono stati realizzati alcuni specifici prodotti didattici pensati per i bambini (SEMPLICI 2001 e SEMPLICI e TRONCARELLI 2003).



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P.E., *Lingue straniere alle elementari. Una prospettiva italiana*, (Biblioteca di Quaderni d'italianistica), Ottawa, Canadian Society for Italian Studies, 1993
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002, in particolare pp. 155-168 (*Le lingue per il bambino: dai 3 ai 10 anni*)
- BALBONI P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET, 1998
- BIAGIOLI R., *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli e esperienze scolastiche*, Milano, Franco Angeli, 2005
- BRUNER J.S., JOLLY A., SYLVA K., *Il gioco, ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando 1981 (ed. orig. 1976)
- CANGIÀ C., *Altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera fra teatro e computer*, Firenze, Giunti, 1998
- CAON F. (cur.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, 2006
- CAON F., RUTKA S., *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra, 2006
- CARITAS, *Immigrazione. Dossier Statistico 2002*, Roma, Nuova Anterem, 2002
- CARITAS/MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2008*, Pomezia, Arti Grafiche - Edizioni Idos, 2008
- CLAPAREDE E., *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*, Firenze, Giunti-Barbera, 1955 (ed. orig. 1905)
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione (QCER)*, trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002
- COONAN M.C., *la lingua straniera veicolare*, Torino, UTET, 2002.
- DALOISO M., *Italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*, Perugia, Guerra, 2009
- DANESI M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988
- DANESI M., *L1-L2. L'apprendimento della lingua d'origine nella scuola elementare come arricchimento cognitivo e affettivo e Lo studio della lingua d'origine alle elementari: risultati di una ricerca motivazionale e implicazioni glottodidattiche*, in TITONE R. (cur.), *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Perugia, Guerra, 2000, pp. 73-80; 81-84
- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*, Roma, Ministero degli Affari Esteri, 2002
- DEMETRIO D., FAVARO G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- DEMETRIO D., FAVARO G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli, 2002
- DEWEY J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, Free Press, 1916
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- FABBRO F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio, 2004
- FAVARO G., *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*, Bologna-Milano, GEM-Nicola Milano Editore, 1992
- FAVARO G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia, 2002
- FREDDI G., *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1979
- FREDDI G. (cur.), *Lingue straniere per la scuola elementare*, Padova, Liviana, 1987
- FREDDI G., *Azione gioco lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana, 1990
- GOBBO F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo delle società complesse*, Roma, Carocci, 2002
- HALLIWELL S., *L'inglese nella scuola elementare. Una guida pratica*, Harlow (Essex), Longman, 1992
- IORI B., NERI S. (cur.), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Franco Angeli, 2005
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Gardolo (Trento), Erickson, 1996
- LA PROVA A., *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Gardolo (Trento), Erickson, 2008



- LEISE M.C., *Italiano come lingua seconda*, Novara, UTET, 2006
- MAZZOTTA P. (cur.), *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino, UTET, 2002
- OMODEO M., *La scuola multiculturale*, Roma, Carocci, 2002
- PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998
- RICCI L., *L'italiano per l'infanzia*, in TRIFONE P. (cur.), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci, 2006, pp. 269-294
- SEMPLICI S., *Problemi metodologici: esempio di unità didattiche per bambini, tecniche per lo sviluppo delle abilità*, in "Educazione Permanente", 1996
- SEMPLICI S., *Insegnare l'italiano ai bambini*, in DIADORI P. (cur.), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001, pp. 153-163
- SEMPLICI S., *Mille è un modo di dire il tempo: riflessioni interculturali di inizio millennio*, in "Tendenze Italiane", Videorivista dell'Università per Stranieri di Siena, 8 (2001)
- SEMPLICI S., TRONCARELLI D., *Una città vista dai bambini*, in "Tendenze Italiane", Videorivista dell'Università per Stranieri di Siena, 12 (2003)
- SERRA BORNETO C. (cur.), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci, 1998, pp. 99-126
- SHARAN Y., SHARAN S., *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson, 1998 (1° ed. 1992)
- TITONE R., *La dimensione affettiva*, in FREDDI G., 1987
- TOSI A., *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- VACCARELLI A., *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Pisa, ETS, 2001
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. Dal 'Quadro comune europeo per le lingue' alla sfida salutare*, Roma, Carocci, 2010, in particolare *I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo 'Bambino di famiglia immigrata in Italia'*, pp. 171-176
- VINTI C., POTENZA C. (cur.), *Una professione da inventare. Il docente di lingua straniera nella scuola primaria*, Perugia, Guerra, 2008
- ZORZI D., LEONE P. (cur.), *Prospettive e applicazioni per l'insegnamento dell'italiano L2*, Lecce, Besa, 2003



## 14. Insegnare italiano L2 a adolescenti

Emilia Petrocelli

### 14.1. IL PROFILO "ADOLESCENTI"

Nel periodo dell'adolescenza, che va dagli 11 ai 18 anni, l'individuo subisce un profondo mutamento dal punto di vista cognitivo, psicologico, sociologico. Se da un lato il processo di lateralizzazione del cervello tende a concludersi determinando una minore duttilità a cogliere con spontaneità e automatismo gli episodi linguistici, dall'altro si assiste a una maggiore propensione verso la riflessione e la concettualizzazione degli stessi. I modelli cognitivi diventano infatti man mano più complessi: si sviluppa la capacità di astrazione metalinguistica e di organizzazione sistematica della lingua, si compiono con più disinvoltura sillogismi e legami logici tra i concetti e i modelli mentali si affinano. Cambia anche la percezione di sé e del mondo: quello che prima piaceva non desta più lo stesso interesse, e la primaria affezione verso il cerchio ristretto dei familiari viene soppiantata dall'interesse verso il mondo esterno e, *in primis*, quello dei pari, ai quali si desidera unirsi e assomigliare. Conseguentemente il filtro affettivo diventa particolarmente sensibile alle dinamiche di classe, poiché l'adolescente può sentirsi posto sotto osservazione da due presenze contrarie, con due criteri di giudizio completamente diversi: i compagni e il docente. Nel gruppo classe alcuni vivono la scuola impegnandosi il minimo necessario e coloro i quali mirano all'eccellenza difficilmente lo palesano poiché avvertono il rischio di essere condannati o emarginati per la loro scelta. Il docente, invece, naturalmente tende a sottolineare il valore della conoscenza e a richiedere il massimo dai propri studenti ma si scontra spesso con l'adolescente, che per natura si sente già un adulto e per questo non accetta con disinvoltura le correzioni e i rimproveri.

La motivazione risulta quindi un aspetto primario da tenere in considerazione nell'approccio didattico. Sta alla bravura e al buon senso del docente, infatti, proporre attività accattivanti, stimolanti e poco scontate ma che allo stesso tempo non mortifichino la maturità cognitiva degli adolescenti. Come ricorda Balboni (2002: 171), infatti, la conseguenza glottodidattica di tale maturità

“è nel passaggio da un approccio comunicativo, in cui la padronanza delle grammatiche si fonda sulle intuizioni e le associazioni, a un approccio che utilizza via via di più la riflessione, la catalogazione, la definizione metalinguistica. Alla competenza d'uso della lingua si affianca, come sostegno e non come sostituto, la competenza sull'uso della lingua.”

Alla luce di queste osservazioni, il lavoro dell'insegnante pare sicuramente arduo e complesso ma non per questo poco stimolante e privo di soddisfazioni. La sfida che, se vinta, porta a soddisfazioni impagabili, sta nel riuscire a farsi percepire non più come un avversario, come un adulto che sancisce e giudica, bensì come una guida esperta cui far riferimento nelle difficoltà del processo di acquisizione linguistica. La chiave della realizzazione di questo obiettivo sta nel garantire significativi margini di autonomia agli adolescenti. È sicuramente consigliata, ad esempio, la promozione dell'apprendimento cooperativo, che si realizza attraverso attività di gruppo, *project work*, attività

di autocorrezione e autovalutazione. Il docente, che dovrà accuratamente organizzare le lezioni, avrà un compito di regia ma non sarà assolutamente il protagonista dell'evento didattico.

Il docente di lingua con una classe di adolescenti non può poi fare a meno di sfruttare come risorse didattiche le nuove tecnologie di cui questi fanno uso quotidianamente nella vita extrascolastica. Internet, ad esempio, è pieno di risorse utilizzabili didatticamente. Lo scambio di e-mail con coetanei parlanti italiano L1, incontri con gli stessi sui *social network*, via *webcam*, o la preparazione di un *project work* in *e-twinning* con classi internazionali, magari su tematiche di comune interesse, possono costituire spinte motivazionali significative perché in grado di mettere in luce la spendibilità e la sfruttabilità immediata di quanto appreso della lingua, stimolando a conoscerla sempre più approfonditamente per usarla con maggiore disinvoltura e successo. In questo tipo di attività, infatti, l'adolescente è portato a interloquire in prima persona con coetanei madrelingua, svelando a questi le proprie abilità ma anche le proprie inesattezze linguistiche. Si è prima accennato a quanto l'adolescente tenga al buon giudizio di un coetaneo! Egli ha dunque la possibilità di fare i conti con la propria competenza linguistica, di autovalutarsi e giudicarsi alla luce della resa comunicativa che questa è in grado di offrirgli. Auspicabilmente l'adolescente quindi avvertirà l'esigenza di migliorarsi e vedrà nel docente la sua maggiore possibilità di aiuto e di salvezza.

È dunque fondamentale che l'adolescente tocchi con mano la lingua viva, abbia modo di farne uso per rendersi conto dell'importanza che essa assume come chiave di apertura a nuove realtà e culture. Le riflessioni sulla grammatica sono sicuramente utili nel loro profilo formativo di puro esercizio di logica e ragionamento (si è sottolineato prima che proprio nell'età adolescenziale è consigliabile approfondire le attività metalinguistiche) ma se queste non vengono accompagnate dalla descrizione dell'utilità delle stesse, dall'osservazione della funzione comunicativa a cui esse aprono le porte, dalla messa in luce delle diverse *nuance* di significato che esse danno la possibilità di esprimere, cioè se non si discute con lo studente la spendibilità concreta a livello comunicativo e cognitivo delle attività, questi tenderà a rifiutare la tecnica didattica adottata dal docente e a considerarla una deliberata imposizione dall'alto. È allora necessario coinvolgere sempre lo studente nelle proprie scelte didattiche.

È consigliabile altresì farlo vivere nel "mondo reale" della classe, piuttosto che trasportarlo quotidianamente in esercitazioni comunicative improbabili e senza un fine dichiarato oltre il puro scambio comunicativo: i giochi di ruolo in cui il docente, ad esempio, è l'impiegato delle poste e il discente il cliente che deve spedire una cartolina, tendono ad essere poco motivanti per l'adolescente che difficilmente ne coglierà l'importanza perché poco spendibili nella realtà dell'*hic et nunc*. Sarà più opportuno, invece, inserire queste, pur necessarie, attività in un contesto ben specifico, magari anche ludico o comunque in cui ci sia un fine concreto e perseguibile.

In quest'ottica si pone la prospettiva del TBLT (*Task-based Language Teaching*), per la quale la progettazione didattica deve muoversi attorno alla costruzione di "task - compiti". Il *task*, adeguato nella sua costruzione al profilo cognitivo e linguistico-comunicativo dei discenti, presenta i seguenti aspetti (cfr. Ellis 2003):

- richiede il raggiungimento di un obiettivo concreto e definito;
- il significato del messaggio e la sua veicolazione detengono un ruolo primario e hanno preminenza sulla forma della lingua prodotta;
- può riguardare ciascuna delle quattro abilità;
- si basa su uno "scarto - *gap*" di informazione o di opinione che gli apprendenti devono colmare attraverso attività comunicative per essere in grado di eseguire il compito e raggiungere l'obiettivo;
- l'esecuzione del compito richiede processi di utilizzo della lingua legati al mondo reale, raramente simulati e comunque ben contestualizzati;
- per eseguire il compito l'apprendente è portato a fare libero uso di tutte le proprie risorse linguistiche e non di una preordinata serie di forme.



Si possono considerare *task* lavori a coppia tipo: “fare a B domande per trovare le differenze tra l’immagine consegnata ad A con quella di B e viceversa”; “fare domande a B per riempire le informazioni mancanti sulla scheda di A con quelle presenti nella scheda di B e viceversa”; “elencare i cibi e gli articoli presenti nella lista della spesa di A affinché B possa trascriverli e andare a fare la spesa al negozio di C”. Ancora, attività *in plenum* possono essere “fare un disegno seguendo le indicazioni fornite oralmente dal docente e scoprire quale oggetto si è disegnato”; “cercare di vincere la gara di classe facendo il numero più alto di domande all’insegnante su determinati argomenti in un minuto”; “l’insegnante estrae uno ad uno degli oggetti di uso quotidiano da una borsa e i ragazzi, a squadre, devono indovinare il nome degli oggetti nella lingua obiettivo o, se non ci riescono, possono acquisire un minor punteggio descrivendoli o ancor meno mimandoli”.

È possibile costruire i *task* per l’utilizzo di specifiche funzioni comunicative, che possono essere presentate in qualsiasi momento o possono non essere affatto presentate. Essi costituiscono un utile strumento di attrattiva per gli adolescenti perché l’utilizzo della lingua al fine del raggiungimento di un obiettivo concreto può creare più motivazione verso l’attività didattica. Inoltre, la motivazione pare crescere se, nella classe di lingua con adolescenti, al *task* si associa la componente competitiva e ludica. Creare un torneo dividendo la classe in squadre, consegnare un premio di qualsiasi tipo per la buona esecuzione del compito, fare in modo che i ragazzi desiderino essere i più bravi, migliora non solo lo spirito cooperativo e l’armonia della classe, coinvolta in un’esperienza ludica e stimolante, ma accresce il “piacere” che mette in gioco la motivazione. Balboni (2002) ricorda come questo sentimento si componga di vari elementi: il piacere di apprendere, il piacere della varietà, il piacere della novità, il piacere della sfida, il piacere della sistematizzazione, cioè di capire come funziona il mondo. La progettazione didattica basata sul TBLT, se gestita da un docente ben organizzato, preparato, creativo, simpatico, può ben stimolare sentimenti di piacere e, dunque, portare a maggiore successo nell’apprendimento.

La positività del *task*, infatti, è nel procedimento didattico in grado di coinvolgere gli apprendenti nella manipolazione, comprensione, produzione, interazione nella lingua obiettivo, distogliendo la loro attenzione dalla lingua stessa. Non solo, la loro concentrazione, essendo diretta primariamente sul contenuto da esprimere (*meaning*) per far passare il messaggio, tende inconsapevolmente a focalizzarsi di meno sulla forma della lingua (*form*), che spesso, nelle produzioni linguistiche, crea ansie e può bloccare il flusso della comunicazione. La riflessione sulla forma non è però assolutamente bandita; si ritiene piuttosto che la sua efficacia incrementi se trova origine in una esigenza maturata spontaneamente negli apprendenti che, nella comunicazione in lingua *target* per l’esecuzione del *task*, si porranno delle domande sul funzionamento della lingua per negoziare i significati trasmessi. Come ricorda sempre Balboni (ivi: 48) «più menti che esplorano insieme la lingua e i significati dei testi hanno maggiori possibilità di riuscita». Questo principio è a sostegno non solo del successo formativo ma anche del piacere dell’apprendimento, soprattutto per gli adolescenti che, come si osservava prima, difficilmente accettano correzioni e direttive dall’alto e amano l’idea di esser resi protagonisti delle attività e autonomi nel loro svolgimento ma pur sentono il bisogno di rivolgersi al docente che sta “dietro le scene”.

Non da ultimo, poi, nella progettazione didattica bisognerà tener presente che gli adolescenti hanno una media di concentrazione pari a circa 15 minuti all’ora e che l’informazione eccedente questo periodo non solo sarà poco utile ma potrebbe anche rischiare di demotivare gli apprendenti. Per contravenire a ciò, si potranno proporre batterie di attività varie, brevi e stimolanti, dando sfogo alla vivacità e creatività degli adolescenti e facendoli contribuire attivamente allo svolgimento delle attività stesse.

Per riassumere, come consiglia il QCER (Consiglio d’Europa 2001), si dovrà promuovere sempre e comunque un approccio orientato all’azione, il più consono a cogliere le esigenze formative degli adolescenti per la costruzione di un futuro europeo e mondiale basato sul plurilinguismo e la pluriculturalità.



## 14.2. ADOLESCENTI IN ITALIA

Questo profilo corrisponde più che altro a coloro i quali si recano nel nostro Paese in vacanza-studio presso le scuole private di lingua italiana o in scambi culturali che prevedono lezioni di italiano.

Le motivazioni che spingono un adolescente a intraprendere esperienze del genere possono essere di varia natura. In primo luogo di tipo affettivo, essendo l'Italia un Paese che attrae molto per via della sua cultura, musica, arte, moda, cibo. Non pochi sono poi gli adolescenti di origine italiana di seconda, terza o quarta generazione che desiderano conservare i contatti con la madrepatria. In entrambi i casi, comunque, la motivazione può essere basata anche su ragioni estrinseche, perché è facile che i genitori guidino e in un certo modo influenzino le scelte dei figli. In ogni caso, comunque, gli adolescenti e le loro famiglie affrontano delle spese per poter vivere questa esperienza e quindi è normale che abbiano un certo grado di aspettativa sul livello qualitativo dei corsi di lingua.

Poiché questi in genere sono corsi brevi, è giusto considerare bene i livelli di partenza dei singoli apprendenti, in modo tale che non si perda tempo prezioso svolgendo corsi di livello non adeguato. Classi multietniche, alunni con provenienze geolinguistiche diverse e anche leggere differenze di età non sono contesti di apprendimento poco frequenti. Spetterà al docente tenere presenti queste variabili e, con esse, assumere i comportamenti socio e paralinguistici più adeguati a ciascuna cultura, nonché fare attenzione alle interferenze della L1 e alle difficoltà che ciascuna di esse può determinare. Sarà necessario anche fare attenzione a come i gruppi etnici si relazionano tra di loro. In tal caso potrà essere utile iniziare il corso chiedendo a ciascuno di presentarsi e di annotare delle peculiarità culturali del proprio gruppo etnico, stimolando l'interazione. Importante è, poi, sempre iniziare facendo scegliere agli apprendenti gli argomenti da trattare e su cui basare le proprie discussioni. Un'idea sarebbe proporre, attraverso una lista alla lavagna, vari argomenti di attualità e cultura oppure di grammatica e far scrivere a ciascuno su un foglio tre argomenti di cui si desidera discutere in classe. Far fare lo stesso poi a gruppi man mano sempre più ampi, fino a giungere a una decisione di classe. Questo aiuterà il gruppo classe a rompere i primi timori, ad amalgamarsi nonché a dirigere il docente verso la conduzione di un corso che risponda effettivamente all'interesse e alle aspettative degli apprendenti.

È probabile che in patria questo tipo di discenti abbia già avuto modo di confrontarsi con i costrutti della lingua italiana ed è necessario che nel soggiorno in Italia gli adolescenti abbiano modo di sviluppare la loro competenza comunicativa esercitando al massimo le quattro abilità. Per fare ciò, è senz'altro doveroso sfruttare le possibilità fornite dal contesto di apprendimento misto, che offre occasione di apprendere in modo diretto molto sulla lingua e sulla cultura italiana. Sicuramente gli apprendenti avranno una certa immagine dell'Italia e si potrebbe focalizzare l'attenzione sugli aspetti culturali, sugli usi e costumi degli italiani per far sì che i discenti abbiano poi modo di confrontarsi in prima persona con quanto appreso nelle ore successive al corso attraverso delle attività comunicative. Sarebbe interessante, ad esempio, proporre dei *task* da svolgere al di fuori della classe di lingua. Si potrebbe coinvolgere gli adolescenti in un sondaggio chiedendo ai discenti di fare interviste e interagire con i nativi che incontrano in città. Questo tipo di attività tende a coinvolgere gli alunni, a creare spirito di collaborazione tra di loro, ad "orientarli verso l'azione" e verso la socializzazione con il mondo italiano. Tali pratiche didattiche aiuterebbero gli apprendenti in vacanza studio che provengono da un medesimo gruppo classe o dalla medesima cerchia di amici a non rinchiudersi nel cerchio delle loro amicizie monolingui. Infatti, non sarebbe questo il senso di una esperienza del genere all'estero.

Come sempre, sono consigliabili attività brevi, dinamiche e ben sequenziate che riescano a cogliere l'attenzione e l'interesse dei discenti, tenendoli impegnati in attività ricreative che allo stesso tempo hanno uno specifico fine didattico.



### 14.3. ADOLESCENTI IN ITALIA (ITALIANO MATERIA CURRICOLARE)

A questo profilo corrispondono primariamente quattro tipologie di apprendenti:

- a. gli adolescenti che giungono dall'estero per fare un'esperienza di mobilità studentesca, spesso coordinata dal gruppo "Intercultura", per un periodo che va dai 3 mesi a un anno;
- b. gli adolescenti stranieri che frequentano scuole internazionali e/o bilingue in Italia;
- c. gli adolescenti stranieri nati in Italia che hanno appreso come prima lingua quella dei loro familiari;
- d. gli adolescenti nati all'estero da genitori stranieri, che hanno intrapreso un'esperienza di migrazione per varie ragioni (ricerca di una condizione economica migliore, adozioni, nomadismo, asilo politico, altro).

C'è da dire che i gruppi a) e b) hanno caratteristiche totalmente differenti rispetto agli apprendenti che hanno alle spalle esperienze migratorie. In genere, gli adolescenti in mobilità o quelli che frequentano scuole internazionali tendono ad essere spinti da motivazioni di tipo affettivo e strumentale. Essi optano per lo studio dell'italiano perché attratti dalla sua cultura e consapevoli del suo valore di spendibilità. Anche le famiglie di questi apprendenti sono in genere particolarmente consapevoli di quanto sia importante garantire un *background* plurilingue e pluriculturale ai loro figli. L'aver scelto di studiare la lingua italiana e, per i corsisti di intercultura, di vivere in Italia per un periodo definito e marginale della loro esistenza, coinvolge solo lievemente la loro identità, rispetto invece a quanto accade per gli apprendenti di tipo c) e d).

Seppure in entrambi i casi gli adolescenti siano coinvolti in un'esperienza di apprendimento misto, per il primo gruppo è più consono parlare di acquisizione dell'italiano come L2 (cioè appreso nel posto in cui lo si parla), mentre si preferisce parlare per il secondo di un'acquisizione dell'italiano come "lingua di contatto". Infatti l'italiano, che viene difficilmente percepito dal giovane migrante come L1, non può neanche connotarsi acriticamente come L2. La definizione "italiano come lingua di contatto" (d'ora in poi LC) mira proprio a descrivere il processo dinamico e complesso in cui è coinvolto il giovane migrante, «impegnato nello sviluppo e nella gestione di una duplice identità, di un complesso sistema di scambi, miscugli, difese di identità che sono sempre molto impegnativi per le risorse cognitive, culturali, linguistiche degli individui e dei gruppi sociali» (Vedovelli 2002: 143)<sup>1</sup>. Sarà opportuno dedicare spazio particolare a questa tipologia di apprendenti che impone ai docenti italiani di ogni ordine e grado un aggiornamento costante sulle modalità di accoglienza e di istruzione più consone.

Le difficoltà che gli alunni migranti possono incontrare sin dall'inizio della loro vita scolastica in Italia sono svariate. Spesso, ad esempio, vengono inseriti in classi non corrispondenti alla loro età e molti iniziano l'anno scolastico in ritardo, non appena concesso loro dal governo italiano il ricongiungimento ai genitori. L'autonomia scolastica porta il vantaggio per le scuole di potersi organizzare in base ai bisogni e, tra le varie cose, di stilare un "protocollo d'accoglienza e integrazione per alunni stranieri". Questo strumento di lavoro viene deliberato dal Collegio dei Docenti e traccia i principi e criteri di base per la didattica, l'iscrizione, l'inserimento, la valutazione degli alunni immigrati e definisce i compiti dei docenti e di tutto lo staff scolastico. Il protocollo espone anche le possibili fasi di accoglienza e le attività di facilitazione per l'apprendimento della lingua italiana.

I criteri che muovono la stesura del protocollo d'accoglienza si basano sul concetto di educazione interculturale. I suoi principi ispiratori mirano al superamento del monoculturalismo, attraverso un confronto dinamico con le altre culture e una considerazione flessibile dei confini della propria identità. Il segno identitario primario dell'istituzione scolastica sta proprio nella valorizzazione

<sup>1</sup> Ma cfr. anche WEINRICH 1974 e la sua descrizione di "lingua in contatto".



della diversità. È pur vero che, di fatto, molte scuole applicano quelle che in genere si definiscono pratiche "compensative", perché spinte principalmente dal tentativo di risolvere l'urgenza della prima accoglienza e della scarsa conoscenza della lingua da parte degli alunni. Molti giovani migranti giungono senza alcuna competenza comunicativa in italiano ed è, dunque, particolarmente arduo instaurare i pur minimi rapporti interpersonali, prima ancora che didattici. Gran parte delle scuole attivano laboratori di italiano LC, che risultano un fondamentale sostegno per gli alunni. I corsi possono essere organizzati in modo diverso: alcune scuole scelgono di effettuarli durante alcune ore dell'orario curricolare, allontanando gli alunni stranieri dalle loro classi; altre scuole preferiscono, invece, effettuare lezioni pomeridiane, per permettere agli alunni di seguire con tranquillità le attività mattutine ed integrarsi con più facilità; altri ancora alternano corsi di italiano di mattina e di pomeriggio. Quello che in genere accade, comunque, è che i corsi di primo livello tengono di mattina, per fornire agli alunni neoarrivati la possibilità di accedere agli strumenti comunicativi di base per l'interazione con compagni e docenti. I giovani stranieri in genere sono molto contenti di poter accedere a questi corsi, durante i quali incontrano coetanei nella loro stessa situazione e le loro esigenze linguistico-formative vengono seguite in modo specifico e mirato. Alcuni alunni però, non appena raggiunto un livello che permette loro di interagire con il mondo circostante, diventano più refrattari alla partecipazione al laboratorio di LC, che iniziano a considerare come un segno distintivo della loro "diversità", dunque come un rischio all'integrazione con i pari. Talvolta accade anche che gli stessi docenti curricolari non gradiscano l'allontanamento degli alunni stranieri di livello intermedio dalle loro lezioni perché ritengono di poter ormai portare avanti una programmazione standard. Però, l'apprendimento della lingua dello studio richiede in realtà tempi lunghi e interventi didattici mirati ed è dunque fondamentale che la scuola garantisca corsi di italiano LC e una programmazione individualizzata fino al completo raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana sufficiente ad acquisire pienamente le materie curricolari.

Un forte contributo in tal senso è stato fornito da Jim Cummins, esperto di psicologia evolutiva applicata all'acquisizione delle lingue seconde. Lo studioso pone particolare attenzione alla considerazione delle barriere sociali e istituzionali che possono ostacolare il successo formativo dei figli di migranti. Cummins fa una descrizione delle competenze linguistiche specifiche per questa fascia di apprendenti<sup>2</sup> e distingue la competenza utile alla comunicazione interpersonale (*Basic Interpersonal Communication Skills - BICS*) da quel tipo di abilità che permette all'alunno straniero di usare la lingua per scopi specifici di apprendimento (*Cognitive Academic Language Proficiency - CALP*). Grazie agli studi condotti su vaste campionature di bambini e adolescenti migranti inseriti in varie scuole del Canada e del resto d'America, Cummins afferma che sono necessari da uno a due anni per raggiungere il livello *BICS*, mentre il livello *CALP* in genere si raggiunge in un tempo che va da cinque a sette anni (su questo argomento cfr. anche i Capp. 1 e 13).

Inoltre, secondo Cummins, il sistema concettuale viene nutrito dagli input ricevuti sia in L1 che in L2. Queste sono unite da quello che lo studioso definisce "principio di interdipendenza" (Cummins 1981), secondo cui lo sviluppo della lingua *target* (obiettivo) giova anche alla lingua madre e viceversa. I tempi di acquisizione del *CALP* e la qualità d'uso della lingua per scopi di apprendimento infatti dipenderebbero anche dal grado di conoscenza della propria L1.

Le scuole di accoglienza raramente considerano che i bambini e gli adolescenti migranti lasciano il proprio Paese d'origine interrompendo il loro percorso scolastico e, con esso, il processo di acquisizione formale della L1 negli usi linguistici per fini cognitivo-accademici. Durante il primo periodo post-migratorio l'alunno straniero è impegnato ad acquisire il livello *BICS* e in genere ha scarse possibilità di fare uso della lingua per imparare i concetti disciplinari come fanno i compagni italiani, che continuano intanto ad approfondire la loro conoscenza *CALP* dell'italiano. Cummins osserva che se in questo periodo all'alunno straniero non viene data l'opportunità di poter poten-

2 Cfr. ad esempio CUMMINS 1979, SWAIN e CUMMINS 1979, CUMMINS e SWAIN 1986.



ziare in alcuno dei due idiomi la propria padronanza degli usi linguistici per fini di apprendimento, non gli si dà neanche modo di sfruttare e sviluppare a pieno le proprie potenzialità cognitive. È quindi assolutamente necessario valorizzare lo studio e la conservazione della lingua e della cultura madre dell'alunno migrante, possibilmente anche con corsi pomeridiani e con la collaborazione di mediatori culturali e delle famiglie. Studi su un campione di 10 adolescenti stranieri iscritti nella secondaria di II grado italiana hanno infatti provato che producono testi in un italiano più elaborato dal punto di vista sintattico-semanticò gli alunni che continuano a studiare la loro lingua madre e che presentano un maggiore livello di integrazione nel tessuto sociale italiano (Petrocelli i.c.s.). È fondamentale pertanto garantire all'alunno straniero un clima di collaborazione in una scuola che agisca in modo didatticamente consapevole e mirato alla vera integrazione.

Per entrare nello specifico della didattica dell'italiano come lingua di contatto, bisognerà primariamente distinguere tra l'italiano presentato nei laboratori e quello che si incontra in classe. I presupposti di base della didattica della prima lingua sono assolutamente diversi da quelli della seconda ed è dunque plausibilmente pensabile che i docenti di L1 non abbiano le competenze specifiche per impiantare un discorso didattico per la seconda lingua. È dunque fondamentale che il docente curricolare mantenga uno stretto contatto con il docente del laboratorio di italiano LC, che potrà indicargli le strade più corrette da poter seguire nella metodologia, nei contenuti da presentare, nei criteri di valutazione da adottare. In realtà, lo stretto contatto con il docente specializzato di LC dovrebbe essere mantenuto dai docenti curricolari di qualsiasi materia, proprio nell'ottica della didattica interculturale e interdisciplinare. Non sono pochi i Consigli di Classe che decidono di tenere in considerazione le verifiche del laboratorio di italiano LC ai fini della valutazione finale o interperiodale e/o che, nel primo biennio post-migratorio, decidono che l'acquisizione dell'italiano sia il principale obiettivo da raggiungere e optano per l'eliminazione dalla programmazione individualizzata di tutte le altre materie o alcune di esse, per permettere che l'adolescente abbia modo di concentrarsi sulle sue competenze linguistiche.

Ciò però non significa rinunciare alla didattica delle materie e togliere all'alunno straniero possibilità di apprendere nuove competenze. È sempre possibile, infatti, insegnare qualsiasi cosa, se trasmessa con metodologie didattiche adeguate.

Una possibilità viene offerta dal *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, che è una metodologia sicuramente valida per tutti i tipi di profili di adolescenti che acquisiscono l'italiano in Italia come materia curricolare. Attraverso il *CLIL*, la disciplina curricolare e l'italiano perseguono i medesimi obiettivi con le medesime attività: si dà primario risalto al contenuto disciplinare ma con una costante attenzione agli usi specifici del linguaggio specialistico della materia. Ovviamente, per effettuare un tipo di didattica del genere, è fondamentale cooperare tra colleghi e organizzare bene le lezioni, che dovranno avere molti riferimenti concreti e un input linguistico chiaro e ridondante, basandosi magari su risorse di studio schematiche e ricche di immagini (Balboni 2002).

Per quanto riguarda il laboratorio di italiano LC, nel livello principiante bisognerà fornire subito gli strumenti che possano permettere agli alunni di interagire in classe. Nel livello intermedio sarà, invece, utile insistere sulla riflessione metalinguistica poiché, essendo gli alunni esposti costantemente ad un input di italiano variegato dal punto di vista diatopico e diafasico, questi avranno bisogno di riflettere sulle forme linguistiche che non hanno tempo e modo di processare con sistematicità altrove. Nel livello avanzato, poi, il sillabo del corso non sarà il classico sillabo di italiano previsto per il livello avanzato ma mirerà a insegnare, esercitare, riflettere sulle convenzioni specifiche dei registri formali, sugli ordini stilistico-espressivi dei linguaggi specialistici, sulle peculiarità espressivo-stilistiche dei diversi generi testuali. In qualsiasi livello, non sarà poi inusuale e non è sconsigliato assistere gli studenti nelle loro richieste di aiuto nell'affrontare testi scolastici.

Per il docente, comunque, l'obiettivo finale comune a tutti i profili di adolescenti che apprendo-



no l'italiano in Italia sarà che questi imparino a imparare, sviluppando buone capacità nell'utilizzo della "grammatica dell'attesa", cioè la capacità di formulare ipotesi su forme linguistiche ancora non affrontate nelle lezioni, e acquisendo abilità integrate (prendere appunti, scrivere un riassunto, fare un dettato) utili all'acquisizione delle varie discipline. Altro obiettivo fondamentale sarà, poi, quello di sviluppare nei discenti la "competenza interculturale", vale a dire la capacità di comprendere a fondo le dinamiche e gli usi di ciascuna collettività, relativizzando i confini della propria identità nonché i propri comportamenti nell'interazione con altre realtà culturali.

#### 14.4. ADOLESCENTI FUORI D'ITALIA

I profili che tratteremo in questo paragrafo riguardano adolescenti che seguono lezioni di lingua italiana in programmi non curricolari. Bisogna ricordare che dall'indagine "Italiano 2000" condotta dal gruppo di lavoro di De Mauro (Barni *et al.* 2002) la lingua italiana risulta la più ambita nella scelta sulla quarta lingua straniera da studiare. Quindi, nonostante l'italiano resti primariamente collocata tra le offerte formative opzionali, oggi per soddisfare la richiesta esiste un notevole numero di corsi offerti nel mondo in istituzioni pubbliche e private. Diadori, Palermo e Troncarelli (2009) ricordano l'esistenza di vari siti che censiscono le scuole di italiano per stranieri, tra cui il sito *IT-schools*. Esistono molte occasioni offerte dallo Stato italiano. Gli Istituti Italiani di Cultura, i vari comitati di italiani nel mondo, la Società Dante Alighieri si occupano da anni della promozione della lingua italiana, spesso con il sussidio di fondi governativi.

In questi casi, l'italiano può essere il frutto di un apprendimento come lingua straniera (LS) e come lingua di origine (cfr. Cap. 18). Con la prima si intende lo studio di un idioma fuori dal Paese in cui lo si parla; imparare una lingua di origine, invece, significa riprendere il contatto con il codice linguistico delle proprie origini etniche. Le lezioni extracurricolari di italiano sono dunque seguite da adolescenti di origine italiana e non, spesso frequentanti il medesimo corso.

Le motivazioni alla base della scelta di studiare italiano sono in genere diverse nei due gruppi. Per i ragazzi di origine italiana esse possono muoversi da ragioni di tipo strumentale ed estrinseco: spesso, infatti, i genitori spingono i figli ad apprendere l'italiano perché desiderano che si mantengano i contatti con la madrepatria e i figli possono essere spinti dal desiderio di ottenere, attraverso l'apprendimento dell'italiano, la possibilità di interagire con i parenti e gli amici italiani. Ultimamente, però, con le politiche di sponsorizzazione della lingua e cultura italiana promosse dagli organismi di Stato italiani, con l'intensificarsi delle vie di comunicazione e dunque con la crescita dell'attrattiva di tutto quello che è *made in Italy*, essere italiani per gli adolescenti costituisce qualcosa di cui essere orgogliosi. Succede, dunque, che anche gli italiani di quarta o quinta generazione che mantengono un contatto quasi virtuale con la terra d'origine, vantano il loro legame con l'Italia e desiderano rafforzarlo imparando la lingua. È l'attrattiva italiana, inoltre, che gioca un ruolo predominante sugli adolescenti non italiani, che scelgono di studiare l'idioma perché anch'essi spinti da motivazioni intrinseche e strumentali.

Tutti gli ambiti del *made in Italy* (cultura, arte, spettacolo, moda, sport) sono un potente strumento nelle mani del docente, che può far leva sui potenziali di attrattività dell'italiano con l'utilizzo di risorse in rete, audiovisivi, canzoni, contributi teatrali. È fondamentale, infatti, che ai discenti vengano offerte possibilità di esposizione ad input autentici e di vario genere. Il rischio è, infatti, che l'apprendimento si realizzi in un contesto guidato e isolato e che dunque gli studenti siano esposti ad un input povero. L'*output* di questo tipo di apprendenti, infatti, tende talvolta a mirare poco alla complessità e si sviluppa, nei casi migliori, in modo speculare rispetto al sillabo seguito dal docente.

Oltre alle risorse telematiche e audiovisive, il docente potrà giocare sull'attrattiva della lingua neostandard che si trova al di fuori della classe: insegne di ristoranti e bar, menu, negozi di vario



tipo, spettacoli tendono spesso ad avere segni dell'italiano contemporaneo. Una buona attività iniziale potrebbe essere chiedere ai ragazzi di cercare parole italiane per le strade o nei negozi della loro città, magari facendo delle foto o delle interviste ai gestori dei locali sul perché della scelta di italianismi per i loro esercizi pubblici. È fondamentale comunque che le attività, varie, brevi, motivanti e ben cadenzate, aiutino i discenti ad entrare in più stretto contatto con una lingua viva e presente e destino in loro il desiderio di porsi a confronto con un uso più funzionale e complesso della lingua.

L'obiettivo dell'apprendimento dell'italiano LS e LE, sulla base di quanto suggerito dal QCER, è quello di rendere gli adolescenti "attori sociali", in grado di accettare e gestire con una certa disinvoltura gli imprevisti e le sorprese della comunicazione attiva e di fare uso dei linguaggi non verbali, laddove non si sia capaci di esprimersi in italiano o semplicemente per rendere l'interazione più spontanea ed efficace.

#### 14.5. ADOLESCENTI FUORI D'ITALIA (ITALIANO MATERIA CURRICOLARE)

Questo profilo riguarda varie tipologie di apprendenti. Tra questi, gli adolescenti stranieri e di origine italiana che seguono corsi di italiano nelle scuole dell'obbligo del proprio Paese. Infatti, l'italiano da tempo è una materia curricolare all'estero e viene prevalentemente offerta come materia opzionale, come si è evidenziato prima. A questo profilo appartengono anche gli adolescenti che frequentano scuole bilingue, scuole italiane all'estero, scuole europee che propongono l'italiano nell'offerta formativa. Non si tratta necessariamente di ragazzi di origine italiana; infatti il prestigio della cultura italiana fa scaturire in alcune famiglie il desiderio di garantire ai figli una formazione in una lingua diversa dalla loro L1.

Ci troviamo, dunque, ancora di fronte a due tipi di apprendimento: quello dell'italiano come lingua straniera e come lingua di origine. Le riflessioni sulle spinte motivazionali sono quindi globalmente le medesime di quelle presentate nel precedente paragrafo. Bisogna aggiungere che in alcuni Paesi le scuole dell'obbligo hanno talvolta un numero fisso di docenti di specifiche lingue e un tetto minimo di discenti da iscrivere in ciascuna classe. Può accadere dunque che alunni che hanno scelto come lingua opzionale ad esempio il francese o lo spagnolo, poi si trovino inseriti nella classe di italiano a causa di problemi di esubero dei potenziali iscritti nelle suddette lingue. Questo fenomeno, che sta diventando sempre più raro grazie all'aumento del potere di attrattiva che gioca l'italiano all'estero, sicuramente non è un incentivo motivazionale per gli alunni "costretti" allo studio dell'italiano e risulta una sfida per i docenti, che dovranno fare di tutto per coinvolgerli. La motivazione strumentale, inoltre, agisce generalmente su tutti gli adolescenti che studiano l'italiano come materia curricolare: superare un test, ottenere una buona votazione costituiscono infatti incentivi importanti per ottenere il meglio dagli adolescenti, molti dei quali non sono in grado ancora di cogliere il valore intrinseco della conoscenza di un idioma straniero e hanno dunque bisogno di essere motivati su aspetti relativi all'*hic et nunc* da cui sono naturalmente più attratti. Hanno, poi, un peso importante sulla motivazione anche il piacere o il non piacere di stare con i propri compagni durante il corso. Tutti questi fattori fanno sì che la motivazione diventi il frutto di un'alchemica formula composta da infinite variabili che si intrecciano in modo complesso, multiforme e spesso poco controllabile.

Nonostante l'apprendimento non si svolga in un contesto italofono, non si dovrà rinunciare a comunicare in lingua italiana, quando è possibile, e a mantenere il contatto con la lingua viva attraverso sussidi audio, video, internet, sport, canzoni. È doveroso insistere sullo sviluppo di tutte le abilità e stimolare l'interesse dei ragazzi attraverso risorse testuali capaci di destare l'interesse dei giovani e di coadiuvare il consolidarsi di pratiche di riflessione sul funzionamento e la variabilità della lingua. Il docente dovrà costantemente revisionare e ampliare le conoscenze pregresse per



sviluppare sempre migliori strumenti espressivi utilizzabili in una serie di contesti differenti. Non bisognerà tralasciare lo studio della cultura italiana, degli usi e costumi dei suoi abitanti, delle peculiarità specifiche del vivere in questa nazione. Poiché l'apprendimento avviene fuori dall'Italia, è infatti importante che il docente sia in grado di presentare agli alunni quegli elementi linguistico-culturali che non hanno la possibilità di apprendere in modo spontaneo fuori dalla classe, come accade in un contesto di apprendimento della L2.

Per intensificare i rapporti con l'Italia, sono assolutamente consigliati gli scambi internazionali e le esperienze di *e-twinning*, vale a dire la cooperazione nella medesima esperienza didattica sul web di studenti di due o più scuole di Paesi diversi. La comunità europea dà la possibilità di attingere a fondi Comenius per la cooperazione su un progetto didattico di almeno tre scuole di diversa nazionalità europea, e ai fondi Leonardo per lo svolgimento di esperienze di apprendimento attraverso tirocinio di vario tipo all'estero.

Nel caso in cui l'insegnamento della lingua italiana sia impartito secondo modalità simili all'insegnamento dell'italiano L1, come nel caso delle scuole italiane all'estero e di qualche programma speciale nelle scuole europee, si dovranno comunque considerare le peculiarità del contesto di apprendimento e delle esigenze formative degli adolescenti fuori d'Italia. Sarà ad esempio il caso di operare le scelte di letteratura, storia, cultura alla luce dei possibili raccordi tematici con il Paese in cui il corso si svolge e con il più vasto contesto europeo e mondiale. Ovviamente è sempre consigliata la collaborazione con i colleghi per lo svolgimento di un lavoro che sia il più possibile coeso e organico e per la programmazione di interventi didattici nelle diverse lingue studiate, in un tipo di approccio *CLIL*, come detto a proposito dell'italiano appreso in Italia come materia curricolare, cui si rimanda.

## 14.6. CONCLUSIONI

Il docente che opera in classi di adolescenti, si trova di fronte a individui che vivono un periodo caratterizzato da grandi mutamenti personali. Il giovane si trova a fronteggiare il passaggio dal controllo parentale al controllo autonomo di se stesso e tende a identificare nel gruppo dei pari un sostegno che lo aiuta a superare le *barriere emotive* che talvolta inconsapevolmente i genitori pongono a causa del timore di questo cambiamento, talvolta repentino e inaspettato.

Il docente deve stare attento a non ergere le medesime barriere, tenendo a mente che i comportamenti repressivi talvolta aumentano le difficoltà e che i conflitti, essendo una normale fase di sviluppo verso l'autonomia, vanno gestiti con equilibrio e apertura al dialogo. È fondamentale quindi creare un ambiente di apprendimento positivo, in cui l'adolescente trovi modo e spazio per esprimersi e per dar forma alla sua personalità. È anche necessario lavorare molto sulla motivazione dello studente, cercando di rendere gradevole, attuale e stimolante l'apprendimento della lingua e di far comprendere la sua utilità rispetto al suo stesso vissuto. Ancor più che con qualsiasi altro gruppo di apprendenti, l'insegnante non potrà operare decisioni sul piano e l'intervento didattico senza aver osservato prima attentamente i suoi studenti. Non è sbagliato, infatti, dedicare un discreto periodo di tempo alla rilevazione dei bisogni linguistici, che può comprendere prove sulla conoscenza grammaticale, lessicale, sintattica e funzionale della lingua ma anche quesiti di natura meta-cognitiva: quali sono le esperienze di apprendimento passate degli adolescenti? Qual è la loro conoscenza del mondo? Quali sono le abilità di studio che hanno già sviluppato?

Per quanto riguarda i criteri da seguire per l'elaborazione di un syllabo, sarà opportuno privilegiare la facilitazione dell'apprendimento (si insegnano prima le cose più semplici, poi quelle più complesse), la frequenza d'uso delle parole o delle strutture sintattiche, la loro utilità nel contesto di apprendimento. Sarà anche consigliato stabilire un giusto equilibrio tra norma e uso dell'italiano e tra correttezza formale ed efficacia comunicativa. Da un lato, infatti, bisognerà condurre i



discenti a produzioni corrette dal punto di vista formale: l'esercizio costante e rigoroso di specifiche forme linguistiche, pratiche di analisi e riflessione metalinguistica, attività di *focus on form* costituiscono un utile strumento a tal fine. Dall'altro, bisognerà dar modo agli adolescenti di esprimersi liberamente in italiano e quindi, plausibilmente, anche di sbagliare. Si dovrà quindi dare spazio alla loro creatività linguistica, valorizzando anche il ricorso a mezzi extra- o paralinguistici laddove non ci si possa esprimere a parole. Questo atteggiamento didattico tenderà ad annullare il filtro affettivo che può facilmente scaturire nell'adolescente dalla paura di commettere errori formali, quindi di essere ripreso dall'insegnante e fare una brutta figura davanti ai suoi compagni. L'ergersi del filtro affettivo può portarlo a perdere fiducia nelle proprie capacità linguistico-espressive, fino talvolta a determinare episodi di rifiuto della materia e insuccesso nell'apprendimento. Del resto, come si è già ricordato, il primario obiettivo del docente di lingua che condivide, in un'ottica dal respiro europeo e mondiale, quanto suggerito dalla Consiglio d'Europa attraverso il QCER, è che il discente diventi un attore sociale, in grado di prendere decisioni, negoziare i significati della lingua, interagire con una certa naturalezza e fiducia in se stesso, anche se, come è normale nei processi di acquisizione linguistica, opererà con qualche inesattezza grammaticale, sintattica o lessicale.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACETI E., POCHINTESTA C., *Adolescenti a scuola. L'insegnante-tutor come risorsa*, Roma, Città Nuova, 2001, in particolare pp. 49-70 e 104-111
- BALBONI P.E., *Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati*, in LUISE M.C. (cur.), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, vol. 1, *Coordinate*, Perugia, Guerra, 2000, pp. 7-17
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002, in particolare pp. 138-152; 169-180; 195-205, *Due tipi di testo comuni a molti corsi di lingua straniera: i testi letterari e quelli microlinguistici; Le lingue per gli adolescenti: dagli 11 ai 18 anni; L'uso veicolare della lingua straniera per insegnare le discipline*
- BARNI M., DE MAURO T., MIRAGLIA L., VEDOVELLI M., *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Roma, Bulzoni, 2002
- BETTI C. (cur.), *Adolescenti e società complessa. Proposte d'intervento formativo e didattico*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2002, in particolare pp. 15-52 e 214-235
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002, in particolare pp. 205-215
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET, 2002, pp. 103-193
- COSTANTINI A., *Tra regole e carezze. Comunicare con gli adolescenti di oggi*, Roma, Carocci, 2002, pp. 7-45; 147-158
- CUMMINS J., *Cognitive Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Other Matters*, in "Working Papers on Bilingualism", 19 (1979), pp.197-205
- CUMMINS J., *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*, in California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*, Los Angeles, California State University, 1981, pp. 3-49
- CUMMINS J., SWAIN M., *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, London, Longman, 1986
- DELLA PUPPA F., *Educazione interculturale e discipline scolastiche*, in LUISE M.C. (cur.), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, vol. 1, *Coordinate*, Perugia, Guerra, 2000, pp. 19-54
- DE LUMÉ F., *Adolescenza e adolescenti*, Lecce, Manni, 2000, pp. 41-103



- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D.**, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- ELLIS R.**, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003
- FAVARO G.**, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 15-37; 177-199; 225-255
- FRONGILLO M.E.**, *Come insegnare italiano agli adolescenti? La relazione empatica e il glottokit motivazionale*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra, 2007, pp. 23-31
- GRASSI R.**, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra, 2007
- JOHNSON D., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J.**, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Gardolo (Trento), Erickson, 1996
- LA PROVA A.**, *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Gardolo (Trento), Erickson, 2008
- LONGO G.**, *Come insegnare italiano agli adolescenti? Il caso delle scuole europee*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra, 2009, pp. 24-37
- LUISE M.C.**, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET, 2006
- MEZZADRI M.**, *Italiano L2: progetti per il territorio*, Parma, Uni.Nova, 2008
- PALMONARI A.**, *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino, 2001
- PETROCELLI E.**, *Migrazione e coesione: l'apprendimento dell'italiano L2 a scuola*, Pisa, Pacini (i.c.s.)
- PISCOPO G.**, *Come insegnare italiano agli adolescenti? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra, 2006, pp. 33-40
- SWAIN M., CUMMINS J.**, *Bilingualism, Cognitive Functioning and Education*, in "Language Teaching and Linguistics", 12 (1979), 1, pp. 4-18
- TITONE R. (cur.)**, *Come parlano gli adolescenti. Storia di una ricerca*, Roma, Armando, 1994
- VEDOVELLI M.**, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci, 2002
- WEINRICH U.**, *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri, 1974



## 15. Insegnare italiano ai senior

Andrea Villarini

### 15.1. IL PROFILO "SENIOR"

In questo capitolo presentiamo un profilo nuovo nel panorama degli apprendenti di italiano L2 (e delle lingue straniere in generale): gli apprendenti "senior"<sup>1</sup>.

Partiamo da un dato di fatto: sempre di più in questi ultimi anni sono aumentati i corsisti di una certa età. Infatti, quelli che fino a qualche anno addietro erano considerabili come "casi spartiti" si sono via via trasformati in una vera e propria nuova e consistente fascia di apprendenti.

Per disegnare il profilo dell'apprendente senior, bisogna partire da considerazioni sulla composizione demografica del nostro Paese. Essa, infatti, ci dice che la percentuale di persone con oltre 55 anni è in forte aumento e, soprattutto, è la più alta tra le fasce d'età in cui si usa suddividere generalmente la popolazione.

Questo è il punto di partenza: esistono persone molto più numerose che in passato (anche recente) che non si sono ancora ritirate a vita privata e che sono ancora inserite (a vari livelli) a pieno titolo nella società attiva. Tutto ciò per chi si occupa di lingue straniere implica la risposta a una serie di quesiti. Ci si dovrebbe cominciare ad interrogare, ad esempio, sul reale interesse di queste persone per le lingue, sulle motivazioni che li spingono a frequentare un corso di lingua, sul tipo di tecniche didattiche che essi preferiscono e sulle difficoltà che incontrano apprendendo una nuova lingua.

La glottodidattica, però, almeno fino ad oggi ha trascurato questi quesiti preferendo assimilare questa fascia di apprendenti a quella degli adulti, creando un bacino enorme e indistinto di persone che vanno dai diciottenni usciti da pochissimo dal circuito della formazione scolastica e ancora fuori dal mondo del lavoro fino, appunto, ai cinquantenni che lavorano e sono usciti dalla formazione da un pezzo. Il che ovviamente pone dei problemi: come è possibile far conciliare i bisogni comunicativi di persone con età, interessi, stili di vita così diversi? Siamo sicuri che le tecniche didattiche vadano bene per un diciottenne e per un sessantenne? Riguardo i materiali, poi, come fa una persona adulta o più che adulta ad immedesimarsi nei centri di interesse selezionati esclusivamente per venire incontro alle esigenze comunicative di un giovane?

In questo capitolo partiremo da un presupposto nuovo: essi vanno trattati a parte, isolandoli dagli apprendenti adulti. Per fare questo cercheremo di rispondere ad alcuni quesiti generali di base che potranno tornare utili una volta che ci si accinge ad operare in classe con questo tipo di apprendenti. Chi sono gli apprendenti senior che scelgono di frequentare corsi di lingua straniera?

<sup>1</sup> Le analisi e i dati che via via presenteremo nel corso di questo capitolo fanno riferimento a una ricerca, coordinata dalla scrivente, sull'apprendimento delle lingue straniere da parte di persone con almeno 55 anni (l'individuazione di questa soglia d'età è, ovviamente, del tutto convenzionale e corrisponde al limite per indicare in basso la categoria dei senior nelle indagini sociometriche e nei progetti europei dedicati all'apprendimento linguistico lungo l'arco di tutta la vita). L'indagine alla quale facciamo riferimento è, attualmente, la più ampia base dati sul rapporto terza età - lingue straniere. La ricerca è stata svolta in collaborazione con il collega Matteo La Grassa che qui cogliamo l'occasione per ringraziare. Per ulteriori informazioni e approfondimenti, ci permettiamo di rimandare al volume VILLARINI e LA GRASSA (2010).



Quali le loro motivazioni? Perché queste persone scelgono le lingue straniere?

Partiamo per il nostro ragionamento proprio da quest'ultimo quesito.

Al di là di spinte personali che nulla hanno a che fare con considerazioni di ordine generale, l'impennata nei corsi è frutto a nostro avviso della nuova importanza che riveste nella società moderna la conoscenza (anche minima) di un idioma diverso dal proprio. Essi, perciò, scoprono anche se sarebbe meglio dire, come mostreremo più avanti, che *riscoprono* le lingue straniere innanzitutto perché le lingue straniere sono molto più importanti che in passato e le motivazioni ad apprendere sono incomparabilmente superiori anche solo a dieci anni fa. È in atto, infatti, uno svolgimento del circuito della comunicazione che *impone* ormai a tutti (giovani e meno giovani) di gestire interazioni comunicative anche in lingua straniera. È come se, rispetto al repertorio linguistico di ciascuno di noi, le lingue straniere fossero diventate da elemento aggiuntivo riservato a pochi (generalmente i più colti, i più benestanti o i più motivati) a elemento necessario. Necessario per chiunque voglia vivere attivamente la nostra società.

Nuovi mezzi di comunicazione (tv satellitari, web, chat e blog), distanze improvvisamente accorciate (si arriva in una nazione straniera in molto meno tempo e con molti meno soldi), stagioni turistiche, con conseguenti spostamenti di masse di persone, estese a coprire gran parte dell'anno hanno di fatto rimodulato lo spazio linguistico a nostra disposizione riempiendolo di idiomi diversi. Padroneggiare questo spazio linguistico è, naturalmente, obbligatorio per chi intende vivere, lavorare, studiare, muoversi, e, conseguentemente, le lingue straniere sono diventate una necessità anche per chi ha già svolto un pezzo importante della propria vita. Le lingue straniere coinvolgono tutti, anche chi ha deciso di fare una vita più ritirata, magari in un piccolo centro, perché saranno loro ad andargli incontro sotto forma di persone straniere, messaggi, istruzioni, scritte in lingue straniere, siti web ecc.

L'idea stessa di Unione Europea, sfrondata di tutte le visioni politiche possibili, è basata sulla possibilità di comprendersi, di capire e farsi capire pur partendo da lingue diverse. Stiamo parlando, infatti, di un territorio popolato da 500.000.000 circa di persone che parlano almeno 23 lingue ufficiali, alle quali vanno aggiunte le lingue delle minoranze, le lingue parlate dai cittadini non europei presenti però sul nostro territorio e i dialetti, con il risultato che parlare d'Europa (e quindi d'Italia) vuol dire adottare inesorabilmente criteri interpretativi legati alle nozioni di plurilinguismo e pluriculturalismo. Ancora una volta, anche chi vuole (per ragioni d'età) starsene lontano dalle lingue straniere deve fare i conti con una società che lo spinge fortemente in direzione opposta, pena l'esclusione.

Quasi si può affermare che le lingue straniere cessano di essere veramente tali per diventare un sottofondo di suoni sempre più abituali<sup>2</sup>.

Da questo quadro a tinte multicolori (ogni colore, una lingua diversa) non vanno escluse, ovviamente, le lingue immigrate. Ovvero le lingue parlate dalle tante comunità di cittadini residenti nel nostro Paese che a partire dalla fine degli anni Settanta, ad un ritmo di crescita prima lento e adesso molto veloce, sono arrivati a diventare il 7% della popolazione italiana<sup>3</sup>.

La loro presenza (in maniera forse ancora più forte e percepibile dei fattori presentati in precedenza) ha stravolto gli usi linguistici in italiano e stravolto il rapporto dei nostri connazionali con le lingue straniere. Anche in questo caso si ripete il fenomeno descritto in precedenza: non sono più le persone che devono andare verso le lingue straniere, ma sono le lingue straniere che si avvicinano alle persone.

Secondo stime in difetto, si calcola che in Italia circolino in questa fase storica almeno 150 idio-

<sup>2</sup> Lo stesso significato ed il valore descrittivo di certe nozioni stanno rischiando di risultare ad un'analisi più attenta dello stato delle cose obsoleti. Termini quali *lingua seconda*, *lingua straniera*, *apprendimento*, *acquisizione* sono nel quadro attuale della nostra disciplina delle nozioni più sinonimiche che alternative, dal momento che, come abbiamo cercato di mostrare, sta diventando sempre più complesso stabilire quando, dove e come esattamente viene appresa una lingua.

<sup>3</sup> Fonte: ISTAT 2009. Il dato è destinato a crescere se si prendono in considerazione anche i cittadini di origine straniera che vivono nel nostro Paese.



mi diversi parlati da cittadini migranti, alle quali aggiungere le lingue straniere parlate da cittadini stranieri che non vivono stabilmente insieme a noi, ma che hanno scelto di visitare il nostro paese per motivi turistici.

Alle ragioni di necessità per l'utilizzo delle L2 espresse sin qui, va aggiunto l'aumento stesso della prospettiva di vita che, per quello che riguarda i temi trattati in questo capitolo, comporta l'aumento della percentuale di possibilità di entrare in contatto con lingue diverse dalla propria e le motivazioni ad apprenderle<sup>4</sup>.

La soglia dei 55 anni, infatti, non è più vista come una volta, ma si è ancora con davanti tanta strada da percorrere, si è immersi nel pieno delle attività lavorative o, in alternativa, con del tempo libero da spendere più attivamente che in passato.

La possibilità di arrivare alla terza età in condizioni fisiche migliori che nel passato comporta conseguenze anche sulla vita lavorativa delle persone (e, conseguentemente, sull'utilizzo delle lingue straniere).

Si allungano le prospettive di carriera, si tende a lavorare più a lungo e soprattutto (specie in Italia) si arriva a 55 anni non tanto pensando di essere vicini alla pensione, ma dovendo gestire una posizione lavorativa con maggiori responsabilità. Ecco ancora una volta come le lingue straniere diventano agli occhi di queste persone lo strumento per un avanzamento di carriera o semplicemente per il suo consolidamento.

## 15.2. LIMITI E VANTAGGI NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NELLA TERZA ETÀ

Il fenomeno socio-demografico dell'avvenuto innalzamento delle prospettive di vita di una persona ha comportato l'esigenza di mantenere le attività cerebrali in una condizione vigile ed in grado di rispondere adeguatamente alle sollecitazioni sempre più forti dell'ambiente che ci circonda. Questo ha attivato una serie di ricerche sulla modalità per portare fino in età avanzata un organismo in condizioni ottimali (o quantomeno buone) contrastando i fisiologici decadimenti dell'attività cerebrale, che coinvolgono funzioni centrali, come la memoria, la soglia di attenzione e altre ancora. A questo obiettivo puntano le raccomandazioni che ricordano come la mente sia un organo alla stregua di tutti gli altri, e che quindi per averlo al meglio in là con gli anni dobbiamo lavorare per mantenerlo in allenamento come le altre parti del corpo.

Questi programmi di sensibilizzazione (impostati in particolare in Nord-America) sono partiti dall'idea che le funzioni da mantenere in allenamento nella terza età dovevano essere solo alcune, scelte tra quelle già attivate nel corso degli anni, senza curarsi di tutte le altre dandole per inesorabilmente perse per il passare del tempo. L'idea era quella di mantenere a uno standard buono di efficacia le abilità già acquisite, senza prendere in considerazione la possibilità di intervenire sulle funzioni che un individuo aveva già smesso di curare nel corso della propria vita o non aveva curato affatto. La questione in questi ultimi anni si è completamente reimpostata, modificando *in primis* il concetto di *età critica*.

Recenti sviluppi della neurologia, infatti, hanno rivisto l'ipotesi che le cellule del cervello fossero incapaci di rigenerarsi e riprodursi passata una certa età in favore dell'ipotesi che, stante un ambiente ricco di stimoli, il cervello è sempre in grado di rigenerare i propri neuroni. Il che significa che, se stimolato adeguatamente, il cervello è in grado di eseguire compiti di apprendimento mai svolti in precedenza anche in età avanzata.

All'idea di un sistema cognitivo visto come un piano inclinato con le competenze acquisite che scivolano costantemente verso l'inesorabile declino si è sostituita, di recente, l'idea che il cervello

<sup>4</sup> I dati dell'ISTAT (nel 2007) ci dicono che la speranza di vita è passata da 53 anni e 8 mesi per le donne e 56 anni per gli uomini nel biennio 1930-32 agli attuali 78 anni e 3 mesi per le donne e 84 anni per gli uomini.



possa mantenere reattività e capacità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Questa reattività va però sollecitata se non la si vuole perdere.

Stanti così le cose, un corso di lingua rientra certamente tra le attività utili per mantenere "una mente giovane" in grado di contrastare l'insorgere degli anni. E se prima pareva inutile cimentarsi in certi compiti di apprendimento mai svolti prima, adesso questi compiti sono visti come un toccasana.

L'apprendimento delle lingue in età avanzata rappresenta, seguendo questa nuova prospettiva, un vantaggio per l'attività cognitiva generale di un individuo e in grado di stimolare la plasticità della corteccia cerebrale, in quanto spinge verso l'esecuzione di compiti nuovi (apprendere una nuova lingua), mai eseguiti prima o eseguiti molto tempo fa.

Ma apprendere ad una certa età, oltre ai vantaggi ora indicati, pone anche l'esigenza di fare i conti con le modificate capacità cerebrali di un individuo, con le sue modificate soglie attentive e mnemoniche e, più in generale, con le difficoltà (che alle volte possono causare dei veri e propri blocchi nell'apprendimento) causate dal ritrovarsi in situazioni guidate di apprendimento seduto sui banchi (magari con accanto gente molto più giovane e al cospetto di insegnanti molto più giovani). Va rinegoziato, quindi, anche l'obiettivo ultimo della formazione linguistica, che non può essere, a parte i casi numericamente limitati di persone che già sono in possesso di un buonissimo livello di competenza in entrata, la piena competenza in L2.

### 5.3. FINALITÀ, METODI E MATERIALI

Le competenze linguistiche ed il loro mantenimento o innalzamento, anche per le persone più che adulte o anziane, è divenuto, come abbiamo visto, un tema centrale nella vita delle persone sia per dare risposte adeguate agli stimoli della società moderna e sia dal punto di vista cognitivo. La *formazione lungo l'arco della vita* o *formazione permanente* è perciò al momento considerata un obiettivo imprescindibile di tutte le strategie di sviluppo di una società pronta ad accogliere e a reagire alle sollecitazioni che la modernità pone.

Su questi temi, per altro, l'Unione Europea sta dedicando molte energie attraverso programmi e relative linee di finanziamento centrate espressamente sulla formazione linguistica professionalizzante per gli adulti, compresi quelli appartenenti al nostro gruppo di riferimento.

La questione intreccia due ambiti. Da una parte si deve riflettere su quale lingua straniera promuovere tra il nostro target, se dare per scontato un lavoro solo sulla lingua inglese (attuale lingua franca internazionale) o se invece promuovere la conoscenza anche in altre L2 (richiamando in causa in questo modo anche la nostra lingua).

Dall'altra ci si deve interrogare sul livello di competenza linguistico-comunicativa verso il quale puntare in un corso e se questo deve essere fissato sullo stesso livello di altre fasce di apprendenti. Queste questioni coinvolgono la società nel suo complesso e non solo i responsabili dei corsi di lingua. Quando si parla di apprendenti anziani e del loro rapporto con le lingue straniere, infatti, non ci si deve limitare a considerare solo quello che avviene nei contesti guidati, ma si deve impostare una politica di diffusione, ampliamento, innalzamento delle competenze linguistiche che coinvolge più settori. D'altro canto, limitarsi ad un confronto su ciò che avviene esclusivamente nei corsi di lingua equivarrebbe a depotenziare la questione e, così facendo, escludere questo segmento così delicato dai circuiti comunicativi in lingua straniera. Per quanto riguarda il primo degli aspetti sollevati, la risposta parrebbe facile e di fronte alla nostra fascia di apprendenti che ha meno energie e (per chi ancora lavora) tempo e risorse da investire nella formazione linguistica a tutti parrebbe logico orientarli verso la lingua inglese. Ma una politica linguistica di questo tipo sarebbe miope. Molto attenta a quello che succede qui e ora e per nulla consapevole dei rischi che a lungo andare una tale scelta comporterebbe; da un lato per la definizione dell'identità personale, dall'altro (più in generale) per la salvaguardia delle lingue *altre* rispetto a quella inglese (compresa evidentemente la nostra).



L'Unione Europea, ambito nel quale va inserita la questione della formazione linguistica per gli apprendenti senior, ha chiarito più volte che l'obiettivo deve essere la difesa di tutte le lingue straniere presenti sul territorio attraverso la promozione del plurilinguismo tra i cittadini europei. La possibilità di arrivare ad una società consapevolmente plurilingue e pluriculturale, in grado di gestire questa complessità percependola come una risorsa e non come una dannazione è legata però al convergere di una serie di elementi chiamati tutti insieme a lavorare per questo scopo. Il primo di questi elementi è proprio la modifica delle competenze della figura del docente di lingua straniera (che devono essere riorientate verso la promozione del plurilinguismo). L'esigenza di lavorare in classe nella prospettiva del plurilinguismo, avendo come obiettivo la promozione della lingua straniera *grazie a* la conoscenza in altre lingue e non *a dispetto della* conoscenza in altre lingue, esaltare anche il raggiungimento di obiettivi parziali nella competenza, sono questioni che assumono ancora più importanza per il nostro target. Su questo, invero, molto resta da fare, sia per quel che concerne la formazione mirata alla didattica rivolta ad apprendenti senior, e sia per quel che concerne le tecniche didattiche da utilizzare nelle classi con apprendenti di questo tipo.

Rare, infatti, sono le iniziative formative che prendano in considerazione questo target e, nei rari casi in cui ciò viene fatto, questi rimandi si limitano a vaghi accenni che non arrivano a considerare a fondo le motivazioni, le tecniche, i punti di forza e di debolezza nell'apprendimento che possono essere di aiuto per questa particolare tipologia di apprendenti. Se poche o scarse sono le iniziative di formazione rivolte a docenti che intendano lavorare con apprendenti senior, del tutto nulle sono le iniziative editoriali.

Non ci è concesso neanche farne una disamina perché non ci è concesso ancora rinvenire negli ormai stracolmi ripiani dedicati alle lingue straniere (compreso l'italiano) qualcosa di vagamente pensato per gli apprendenti più che adulti.

La promozione del plurilinguismo, in particolare per quanto riguarda il coinvolgimento della nostra lingua, non può però essere demandata ai soli docenti di italiano per stranieri e un grande ruolo riveste l'ambiente<sup>5</sup> che è chiamato a fornire occasioni per avvicinarsi alla nostra lingua e a stimolarne l'apprendimento anche tra chi ha superato l'età dove è più naturale formarsi in lingua straniera. Avere un ambiente favorevole al plurilinguismo, allora, significa in prima battuta consentire con più facilità a chi è fuori da tantissimo tempo dai circuiti tradizionali della formazione di potervi rientrare agevolmente, in qualunque luogo egli si trovi.

Queste opportunità formative, oltre che aumentare di numero, dovrebbero anche essere in grado di tener conto delle mutate disponibilità di tempo e di orario che le persone lavoratrici hanno rispetto a chi ancora non lavora. Di conseguenza, la collocazione oraria dei corsi dovrebbe essere modificata in funzione delle loro peculiari esigenze.

L'aumento delle opportunità formative, poi, deve andare di pari passo con la creazione di una rete di protezione per il rientro in formazione degli anziani, sempre più necessaria in una società che muta abitudini linguistiche e competenze necessarie per gestirle a ritmi molto più serrati del passato. In altre parole, andrebbe creato anche in Italia un sistema per l'educazione permanente che includa la formazione linguistica in italiano lingua straniera. Tanto più se si tiene in considerazione che l'apprendimento linguistico è per sua natura altamente variabile e può tranquillamente deperire con l'andare degli anni. Perciò non è pensabile affidare il contributo della formazione guidata esclusivamente agli anni della gioventù. Di questo si dovrebbe far carico la società civile perché stiamo parlando di un'operazione fuori dalle logiche di mercato (il numero degli apprendenti anziani, seppur in forte aumento, non raggiunge ancora le dimensioni degli apprendenti giovani e giovanissimi).

<sup>5</sup> In questo caso il termine *ambiente* ha il duplice significato di ambiente fisico, o spazio dove avvengono le interazioni comunicative, e di ambiente sociale, rete di relazioni tra persone che può essere orientata o meno verso la promozione del plurilinguismo.



Un ambiente favorevole alle lingue non vuol dire solo pensare di aumentare e diversificare le formative mirandole esplicitamente alla nuova utenza, ma anche creare una società dove esaltata la presenza di una lingua diversa e conseguentemente le persone vengano spinte ad apprendere lingue diverse, non solo quella inglese.

Da questo punto dell'utilità dell'apprendimento di tutte le lingue straniere, gli apprendenti prendendo in considerazione per altro partono avvantaggiati rispetto agli apprendenti giovani e giovanissimi.

Essi, infatti, si avvicinano alle lingue straniere con una motivazione culturale più che strumentale. Quasi mai si pongono il problema dello sfruttamento lavorativo di una lingua straniera invece, attratti dall'idea di "restare giovani" e allenati mentalmente. Da questo punto di vista, quindi, la nostra lingua mostra nei loro confronti un livello di attrattività aumentato.

Un'altra delle questioni molto importanti collegate con la formazione linguistica degli apprendenti senior è (come detto) quella relativa agli obiettivi che intende raggiungere e al livello di competenza linguistico-comunicativa verso il quale essa deve puntare.

L'idea che ci si debba iscrivere ad un corso per raggiungere a tutti i costi il livello di padronanza massimo, pena il fallimento, è proprio una delle cause che allontanano molti dei nostri apprendenti dall'iscrizione.

Anche su questo, per cercare di indicare una soluzione ricorriamo alle indicazioni provenienti dalle politiche di linguistica europea contenute nel QCER. In particolare, quando viene rivisitato il concetto di competenza linguistica<sup>6</sup>.

*"L'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli, queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono" (QCER: 5 – corsivi nostri).*

Come si vede, la competenza in più lingue non è una competenza derivante da sistemi linguistico-culturali separati e che tali rimangono una volta "entrati" nella testa del parlante, ma deve essere vista come un dialogare continuo di regole appartenenti a più lingue.

Ogni nuova L2 con la quale si entra in contatto (anche a livelli molto bassi) consente di migliorare il sistema linguistico nel suo complesso, con risvolti positivi anche per la propria lingua madre. Nessuno sforzo è sprecato, anche se non porta a padroneggiare pienamente la lingua che si è scelto di apprendere.

Questo per chi lavora con i senior significa puntare non verso l'assoluta "padronanza" mettendo come punto di arrivo il "parlante nativo ideale". Si deve lavorare, invece, per sviluppare nella testa di chi apprende un sistema di regole che formi un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto (QCER: 6).

L'obiettivo dell'insegnamento deve essere inteso, alla luce di quanto riportato dal QCER, come una forma di competenza plurilingue e pluriculturale che dia la possibilità all'individuo che entra in una classe di lingua straniera raggiunta la terza età, ma alle volte anche la quarta, di muoversi nei contesti comunicativi anche a livelli di base e iniziali<sup>7</sup>, dal momento che aumentare anche di poco le competenze in L2 consente di rimettere in gioco, migliorandola, l'intera propria competenza linguistico-comunicativa.

<sup>6</sup> Riprendiamo le citazioni che seguono dal QCER nella sua versione italiana, sintetizzato nel testo con QCER (Consiglio d'Europa, 2001).

<sup>7</sup> Il QCER parla esplicitamente di "livelli diversi", per la necessità di rivalutare le competenze parziali in una lingua straniera.



Quali possono essere, alla luce di quanto riportato sin qui, le iniziative da intraprendere per la formazione linguistica concepita specificatamente per il pubblico di persone che sono arrivate ai 55 anni? Partiamo da una considerazione. Se si osserva quanto fatto sinora, purtroppo e come troppo spesso accade in Italia nel campo dell'educazione linguistica, non esiste una politica (nel senso di gestione ragionata e organizzata) per la formazione di questa nuova fascia di apprendenti. Sono molte le iniziative in questo campo sparse qua e là sul territorio nazionale, alcune anche importanti, ma tutte affidate alla intraprendenza del singolo docente (o anche singola istituzione, più privata che pubblica), ma senza che queste iniziative facciano sistema, creino delle reti di buone pratiche che consentano a chi lavora con gli *over 55* di avere dei punti di riferimento, un quadro teorico dal quale partire, e, cosa ancor più grave, senza avere a disposizione dei materiali didattici da poter utilizzare in classe ideati avendo in mente l'utilizzo nelle classi con persone anziane.

I risultati di una recente indagine<sup>8</sup> ci consentono solo adesso di iniziare a far luce sull'apprendente senior e di avviare quella rete di informazioni, della quale qui sopra abbiamo sottolineato la mancanza. Qui ne sintetizziamo gli aspetti più rilevanti per chi intende cominciare ad occuparsi di lingue straniere e terza età.

Il profilo socioculturale di questa fascia di apprendenti è medio-alto. Salvo i rari casi di necessità, chi si avvicina alle lingue straniere in età avanzata lo fa perché in condizioni economiche agiate ed in grado di impegnare parte del suo tempo libero in questa nuova attività. Il fatto stesso di scegliere di frequentare un corso di lingua straniera, percependone l'importanza, è un indice che rimanda verso classi sociali medie o alte.

Si tratta in prevalenza di donne di età compresa tra i 55 e i 65. Molto più rari sono i casi di apprendenti più anziani, anche se non mancano casi di persone iscritte ai corsi di lingua avendo superato i 75 anni.

Chi si iscrive ad un corso di lingua straniera da senior, in forte prevalenza possiede già delle competenze di base nella L2 che ha scelto di apprendere.

Questa capacità di padroneggiare, seppur a livelli di base, la L2 obiettivo, si accompagna molto spesso con competenze analoghe in altre lingue straniere. Questo dato ci dovrebbe spingere a superare l'idea (un po' pregiudiziale) di apprendenti rigorosamente alle prime armi del tutto digiuni di lingue straniere e di corsi di lingua.

Come abbiamo già segnalato, le motivazioni che spingono a frequentare un corso di lingua straniera sono, rispetto a quelle di apprendenti più giovani, meno dettate dall'esigenza di spendere lavorativamente la propria competenza e più orientate verso gli assi motivazionali di tipo culturale (il piacere di apprendere, di conoscere una nuova cultura, di cimentarsi in un compito diverso ecc.).

Questo scarso apporto delle motivazioni strumentali e maggiormente legate alla possibilità di apprendere una lingua straniera per migliorare la propria carriera lavorativa o, nel caso degli *over 55* spinti fuori bruscamente dal mondo del lavoro, per essere agevolati nella ricerca di una nuova occupazione potrebbe essere anche la conseguenza di come è strutturato il mercato del lavoro in Italia. Laddove manca un po' ovunque la percezione dell'importanza delle lingue straniere e quindi con più fatica si percepisce il vantaggio (lavorativamente parlando) di conoscerne una<sup>9</sup>. Siamo dell'opinione che riallineato il rapporto tra lingue straniere e mondo del lavoro si riapriranno nuove motivazioni anche per il nostro tipo di apprendenti.

Un aspetto molto importante, specie per il docente che già opera in classi che vedono tra i corsisti apprendenti *over 55*, è conoscere l'atteggiamento che gli apprendenti *senior* hanno nei confronti delle offerte formative e delle attività didattiche che incontrano.

Dall'indagine svolta, sono risultate le più gradite le attività maggiormente innovative e dai contenuti meno tradizionali. Ci stiamo riferendo a quelle attività che prevedono la visione di film o l'ascolto di

<sup>8</sup> VILLARINI e LA GRASSA 2010.

<sup>9</sup> Stiamo parlando, in questo caso, soprattutto di *over 55* espulsi dal mercato del lavoro per i più svariati motivi e che tentano di rientrarvi perché non si percepiscono ancora come popolazione inattiva.



Anzi il sottocampione dell'indagine con età più avanzata (con più di 71 anni) ha dimostrato di gradire ancora di più questo tipo di attività rispetto a quelle più classiche e legate maggiormente alla riflessione metalinguistica e incentrate su esercitazioni o *pattern drills* congegnati per lo sviluppo di competenze. Anche in questo caso, così come nel caso delle competenze in entrata, si tratta di superare un certo pregiudizio che vede negli apprendenti senior persone poco aperte verso le novità didattiche e verso attività più aperte e comunicative. Oltre a questo, l'aspetto appena segnalato dovrebbe certamente incidere sulle strategie per la programmazione didattica e pianificazione delle attività da proporre. Troppo spesso, infatti, gli apprendenti qui trattati vengono liquidati come attenti solo alle questioni grammaticali e poco propensi alle novità nel campo della didattica delle lingue.

Per quanto riguarda invece la composizione delle classi (sono meglio le classi miste o gli apprendenti senior preferiscono stare tra di loro?) si è rilevata una netta preferenza per le classi miste, viste come più motivanti e meglio assortite. Con una sottolineatura.

La classe di lingua è di per sé un ambiente ansiogeno e per gli apprendenti anziani lo può diventare ancora di più per la presenza di un docente preposto anche alla valutazione generalmente molto più giovane di loro, per il dover condividere il proprio spazio in aula accanto a persone molto più giovani e allenare verso certi compiti di apprendimento, per il dover dimostrare di essere ancora in grado di apprendere e migliorare.

Tutto questo può portare il livello di ansia verso il livello di guardia, o oltre. Il quadro degli aspetti affettivi è perciò assai delicato con inevitabili momenti di disagio, ma anche con elementi di forza che possono consentire la riduzione del danno causato dalle criticità che sopraggiungono con l'avanzare dell'età.

Tra gli aspetti di disagio rientra certamente la gestione dei tempi di reazione alle richieste del docente, o più in generale, alle attività che si fanno abitualmente in classe. Questi tempi di reazione e di attenzione, infatti, vengono autopercepiti come molto deficitari, quasi un vero e proprio handicap, rispetto a quelli manifestati dai compagni di classe più giovani. Il docente, quindi, su questo punto è chiamato a tenerne conto e a modulare differenzialmente le richieste ai propri corsisti.

Il tempo, però, se in classe è visto come un limite (perché scorre troppo velocemente), nelle attività di recupero e di rinforzo a casa, speso per quelle attività didattiche che tanto peso hanno nella costruzione della competenza in contesti guidati, è mediamente più alto rispetto a quelli dei loro colleghi più giovani. Quindi, qui il tempo si trasforma in un elemento a vantaggio del nostro pubblico di apprendenti.

Sta al docente saper gestire questa variabile piegandola alle esigenze degli apprendenti *senior* affinché diventi un elemento di spinta verso la L2 e diminuendone gli effetti negativi che ha su di loro.

Sulle abilità da sviluppare, invece, pur restando anche per loro l'oralità l'asse centrale della competenza linguistico-comunicativa, per gli apprendenti più che adulti la dimensione della letto-scrittura è molto più importante che per gli apprendenti più giovani. Forse perché le attività dove i tempi per la produzione e ricezione sono più autogestiti e dove le interazioni con altri parlanti sono ridotte al minimo vengono percepite come più adatte e meno stressanti e per questo privilegiate rispetto a quelle dove i tempi di reazione sono più corti e ansiogeni.

Sui domini entro i quali orchestrare lo sviluppo delle competenze, sulle modalità esercitative e comunicative da mettere in campo e sui libri di testo da adottare possiamo dire che si dovrebbe prestare maggiore attenzione (in particolar modo, lo ribadiamo, da parte dell'editoria sulle lingue straniere e sulla nostra in particolare) ai bisogni comunicativi di questa fascia di apprendenti.

Gli insegnanti, infatti, il più delle volte riprendono i contesti di utilizzo della lingua dai materiali didattici che circolano nelle aule di italiano L2, oppure, quelli più scaltri ed esperti, li selezionano per conto proprio partendo dall'osservazione diretta della classe e della sua composizione. In entrambi i casi, dal momento che la presenza degli *over 55* è minoritaria rispetto alle altre, si rischia di trascurare i loro bisogni comunicativi e di privilegiare quelli (maggioritari come numero)



della fascia 18-50 anni, per ora l'unica veramente indagata e affrontata dal mondo della didattica dell'italiano a stranieri.

La presenza sempre più estesa e numericamente consistente degli *over 55*, però, dovrebbe consigliare meglio e orientare di più la scelta su quali situazioni comunicative, lessico, regole affrontare in classe.

Intendiamo dire che in classe, comprese quelle mistietà, si dovrebbe indugiare di più sulle attività didattiche che permettano all'apprendente di imparare a muoversi nelle situazioni comunicative più congeniali ad una persona con oltre 55 anni.

Sui materiali, invece, quando si comincerà a produrne per questa utenza si dovrà dare spazio a personaggi, situazioni, ambienti meno pensati per i giovani e più per gli anziani.

#### 15.4. CONCLUSIONI

Certamente i senior nei corsi di lingua restano una minoranza, ma come abbiamo visto tendono a crescere come numero sempre di più. È giunto il momento, quindi, di analizzarli da vicino alla ricerca di quelle peculiarità che, se affrontate a dovere, possono agevolare il loro percorso di apprendimento.

Come abbiamo visto, la questione terza età e lingue straniere va inserita nel più ampio concetto di formazione lungo l'arco di tutta la vita. Per rispondere al meglio alle loro esigenze, infatti, dobbiamo uscire dalla sfera dell'intervento didattico estemporaneo, e affrontare la questione di come risolvere il problema dell'innalzamento delle competenze linguistiche in L2 attraverso una seria politica di formazione lungo l'arco di tutta la vita. Una politica, cioè, in grado di garantire in qualsiasi momento a un individuo, fuori per raggiunti limiti d'età dai circuiti formativi classici di rientrare in formazione linguistica ogniqualvolta ne senta la necessità.

Per fare ciò, ci siamo richiamati più volte alle politiche linguistiche europee e al concetto di società plurilingue e pluriculturale. All'interno di questa sfera, infatti, abbiamo ritenuto necessario collocare la questione degli apprendenti senior.

Essi sono, infatti, una fascia che è chiamata in causa fortemente di fronte al compito di realizzare una società plurilingue e pluriculturale. Escluderli sarebbe un fatto grave, dal momento che stiamo parlando di una fetta molto consistente della popolazione. Una parte di loro poi (seppur minoritaria) è ancora pienamente inserita nel mondo del lavoro (e alcuni, fra le altre cose, hanno raggiunto con gli anni posti di grande responsabilità), e una parte è ancora in grado di offrire un contributo attivo alla nostra rete sociale. Non possiamo quindi immaginare di costruire una società plurilingue senza considerare la questione dell'innalzamento delle competenze in L2 per coloro che hanno raggiunto la terza età.

La formazione in lingua straniera per il pubblico che abbiamo preso in considerazione consente, inoltre, di venire incontro ad un'altra esigenza. Una esigenza in questo caso che appartiene alla sfera individuale più che a quella collettiva.

Stiamo parlando della necessità di mantenere ben allenata, e pronta a reagire agli stimoli sempre nuovi che provengono dall'ambiente circostante, la mente delle persone che hanno raggiunto una certa età, ma che non si possono considerare in nessun modo fuori dalla società attiva.

Non che negli anni passati non ci si ponesse il problema, ma in questi anni si è assistito ad un cambio di strategia netto in questo settore. Si è passati infatti dall'approccio basato sul mantenimento e allenamento delle abilità già acquisite in gioventù, all'approccio che oltre a mantenere ben salde le abilità già acquisite, si concentra sull'acquisizione di nuove abilità, comprese quelle che ci interessano qui legate alle lingue straniere.

Studiare una lingua straniera o tornare a studiare una lingua straniera appresa in gioventù, quindi, è visto adesso come un ottimo sistema per mantenere allenata la mente e per contrastare il naturale e fisiologico irrigidimento delle capacità neuronali.

Solo ora, come abbiamo detto, la ricerca in glottodidattica comincia a farsi carico di queste que-



zioni. Su alcuni temi già disponiamo di risposte (alcune delle quali esposte in maniera necessariamente succinta in questa sede), ma su alcune questioni invece ancora molto resta da fare e studiare.

Si cominciano a conoscere bene a questo punto i loro assetti motivazionali e le loro difficoltà, presunte e reali, in classe, mentre mancano ancora del tutto interventi strategici distribuiti a rete sul tutto il territorio nazionale e con relativi materiali costruiti *ad hoc* per questa nuova utenza. Su questo il mondo dell'educazione linguistica italiana dovrebbe sforzarsi maggiormente.

## REFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALDONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002, in particolare pp. 181-187; 188-194, *Lo studente adulto; Modelli operativi per studenti adulti*
- BIGOTTI P., *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra, 2006, pp. 6-35, parte I, *Coordinate*
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002, in particolare pp. 205-215
- DEMETRIO D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2003
- KNOWLES M., *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli, 1993
- LA GRASSA M., *Nuovi pubblici delle lingue: gli apprendenti senior*, in "ILSA Italiano a Stranieri" 6: 6.12, 2008
- LA GRASSA M., VILLARINI A., *Gli apprendenti over 55 e le lingue straniere*, in "Studi di glottodidattica", 3, URL: <http://www.glottodidattica.net/volumi.htm>, 2008
- MADDII L. (cur.), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene-Firenze, Edilingua, 2004
- MAFFEI S., *Come insegnare italiano agli adulti e agli anziani? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra, 2006, pp. 41-46
- MINUZ F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005
- SERRAGIOTTO G., *Peculiarità dell'insegnamento androgogico dell'italiano come lingua seconda*, in LUISE M.C. (cur.), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, vol. I, *Coordinate*, Perugia, Guerra, 2000, pp. 168-179
- TOSI A., *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue e educazione linguistica nell'Italia multietnica*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 43-79
- VACCARINI V., *Come insegnare italiano agli adulti e agli anziani? Non-formal Learning in contesto professionale*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra, 2009, pp. 38-44
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci, 2002, in particolare pp. 178-190
- VILLARINI A., *Le caratteristiche dell'apprendente*, in DE MARCO (cur.), *Manuale di glottodidattica*, 2002, pp. 71-86
- VILLARINI A., *Le motivazioni allo studio delle lingue straniere da parte di apprendenti over 55: i risultati di un'indagine*, in GUARDIANO C., CALARESU E., ROBUSTELLI C., CARLI A. (cur.), *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche, ed esperienze di politica linguistica. Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Modena 23-25 settembre 2004*, 2005, pp. 409-434
- VILLARINI A., LA GRASSA M., *Apprendere le lingue straniere nella terza età*, Perugia, Guerra, 2010



## 16. Insegnare l'italiano a studenti universitari

Stefania Semplici ed Elisabetta Tronconi<sup>1</sup>

### 16.1. IL PROFILO "STUDENTI UNIVERSITARI"

Al fine di realizzare un percorso formativo efficace occorre valutare tutte le variabili che meglio ci possono guidare per l'identificazione delle coordinate relative allo specifico contesto di apprendimento. La progettazione di ogni percorso formativo non può infatti prescindere da una attenta analisi dei bisogni dei nostri utenti e da una riflessione sui fattori che possono e devono influenzare le nostre scelte metodologiche ed organizzative.

I fattori che interagiscono all'interno del contesto didattico e sulla base dei quali deve quindi essere calibrata la progettazione sono i seguenti: il soggetto, cioè l'apprendente; l'oggetto di apprendimento, ovvero la lingua; l'agente e quindi, in primo luogo, il docente, ma anche i mezzi dei quali dispone e i processi che mette in atto. Nel caso in cui i nostri destinatari siano studenti universitari sarà senza dubbio relativamente semplice identificare le coordinate che riguardano il primo di tali elementi, ovvero il soggetto. Lo studente universitario è infatti un soggetto dalle caratteristiche ben definite ed omogenee sotto molteplici aspetti: età, motivazione, livello di istruzione, dinamiche relazionali sia fra compagni che con il/i docenti. Possono però variare due parametri fondamentali, uno intrinseco, relativo cioè al soggetto stesso – il livello di competenza nella lingua oggetto di studio – e l'altro invece estrinseco, in quanto legato al contesto di apprendimento. La progettazione del percorso didattico dovrà infatti tenere conto anche del posto nel quale ha luogo l'apprendimento: diversa è infatti la situazione se ci troviamo in un contesto di apprendimento di italiano L2, relativo quindi allo studente straniero che impara la nostra lingua durante il suo periodo di studio presso una facoltà in Italia, da quella che riguarda invece il contesto italiano LS, come è ad esempio il caso di uno studente di italianistica in un Ateneo fuori d'Italia.

In questo capitolo affronteremo il tema specifico dell'insegnamento dell'italiano a studenti universitari stranieri basandoci sui tre fattori che determinano il contesto di apprendimento e analizzando quindi, oltre al "soggetto", l'apprendente, anche il modello di lingua "oggetto" di apprendimento e il ruolo del docente, ovvero dell'"agente", soffermandoci sulla particolare dinamica del rapporto docente-allievo in questo particolare contesto di apprendimento.

### 16.2. I PROGRAMMI UNIVERSITARI E LO STUDENTE UNIVERSITARIO IN ITALIA

#### 16.2.1. I programmi di mobilità

Il processo di Bologna (convegno del 19 giugno 1999) ha dato vita a programmi universitari di mobilità (Erasmus, Socrates, Leonardo, EILC, LLP) per intensificare il processo di internazionalizzazione degli Atenei; da allora, lo sviluppo di collaborazioni e progetti tra Atenei europei ed

<sup>1</sup> Stefania Semplici ha curato i Parr. 16.1 e 16.4, Elisabetta Tronconi i Parr. 16.2, 16.3 e 16.5.



Oggi anche extraeuropei (Erasmus Mundus, Marco Polo) ha dato vita a una rete di intensi scambi internazionali che ha permesso a migliaia di studenti universitari di continuare, per un certo periodo di tempo, la propria formazione universitaria nelle facoltà di altri Paesi. I programmi comunitari prevedono la mobilità non solo per gli iscritti alle varie facoltà, ma anche per dottorandi, ricercatori, docenti universitari e tutti i professionisti del settore.

Oltre a ciò, gli stessi programmi non riguardano solo la formazione o l'approfondimento delle discipline universitarie ma, in accordo con lo spirito comunitario, anche la formazione linguistica nella lingua del Paese d'arrivo. Pertanto, se in precedenza gli studenti universitari e gli specialisti che si iscrivevano ai corsi delle università per stranieri o delle varie scuole per apprendere l'italiano erano solo quei pochi che provenivano dagli istituti di italianistica delle facoltà delle università dei loro Paesi ed erano inseriti in generici corsi di lingua assieme a discenti appartenenti ad altri profili (adulti, adolescenti, immigrati) e con finalità diverse<sup>2</sup>, nell'ultimo decennio l'incremento del numero di corsi di lingua per i programmi di mobilità è stato esponenziale e l'ampio campione di studenti in mobilità ha permesso di evidenziare caratteristiche e problematiche di apprendimento/insegnamento di una specifica tipologia di discente.

Dal 2004, inoltre, si sono aperte le porte anche al continente asiatico, consentendo a migliaia di studenti cinesi di svolgere il loro percorso universitario negli Atenei italiani. Per incrementare la presenza di studenti cinesi nelle nostre Università l'accordo tra la Presidenza della Repubblica Italiana e il Ministero dell'Educazione Cinese ha dato vita al programma Marco Polo, che prevede anche la previa formazione linguistica nelle due Università italiane per stranieri.

### 16.2.2. Lo studente universitario in Italia

Quando giunge in Italia, lo studente dei programmi di mobilità europea ed extraeuropea ha già ricevuto, almeno nella maggior parte dei casi, una preparazione linguistica di base nel proprio Paese, preparazione necessaria per porlo in grado in tempi brevi di seguire le lezioni universitarie e per consentirgli di affrontare a livello ricettivo i testi specialistici. I corsi di lingua italiana in cui viene inserito nel Paese d'arrivo prevedono un livello minimo di competenza linguistica pari a B1 o livello soglia del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*<sup>3</sup>. Nonostante questa competenza non sia sempre riscontrabile, tuttavia solitamente lo studente universitario è in grado di sopperire alle lacune linguistiche in breve tempo, dimostrando in linea generale una buona capacità di recupero e di raggiungimento della adeguata competenza.

Salvo alcune eccezioni (come nel caso Marco Polo), il corso previsto per gli studenti dei programmi di mobilità ha di solito la durata di appena un mese (per un totale di circa 60-80 ore). Per di più l'orario del corso di lingua si sovrappone sovente all'orario delle lezioni nella facoltà cui lo studente è stato destinato. Il corso di lingua diviene un impegno ulteriore rispetto ai già numerosi impegni dentro e fuori l'Ateneo, dato che dovrà riorganizzare non solo lo studio ma tutta la propria vita quotidiana in un Paese a lui estraneo. Lo studio della lingua è, da un lato, di grande aiuto per lo studente nella risoluzione dei suoi problemi all'interno e all'esterno dell'ambiente universitario ma, dall'altro, comporta anche un impegno aggiunto ad altri e una ulteriore fatica, fattori che talvolta possono condizionare e inficiare il suo apprendimento linguistico.

Il profilo "studente universitario" ha caratteristiche sue proprie che, nella maggior parte dei casi,

<sup>2</sup> Per un *excursus* storico e per una più ampia panoramica si veda DIADORI, PALERMO, TRONCARELLI 2009: 37-41.

<sup>3</sup> La descrizione del livello di competenza B1 data dal *QCER* (2002: 42-43) presenta due caratteristiche principali, significative per il profilo in questione: "La prima caratteristica è data dalla capacità di mantenere l'interazione e di riuscire ad ottenere ciò che si desidera, in situazioni di vario tipo", di cui importanti sono: "riesce a chiarire l'idea centrale che vuole far passare", "sostiene una conversazione o una discussione". "La seconda caratteristica consiste nella capacità di far fronte in modo flessibile ai problemi della vita di tutti i giorni [...]". (43).



gli permettono di risolvere, come abbiamo sopra brevemente accennato, questi ostacoli con una certa abilità. Oltre a ciò, come abbiamo avuto modo di affermare<sup>4</sup>, nello studente universitario è ravvisabile una chiara spinta motivazionale, in special modo se il fine dell'apprendimento è quella competenza linguistica adeguata a garantire il suo accesso all'università italiana. Questo aspetto costituisce una forte spinta motivazionale, soprattutto per gli studenti che vogliono intraprendere tutto il percorso formativo universitario in Italia, in particolare per esempio per gli studenti del programma Marco Polo, totalmente proiettati a che lo studio della lingua italiana garantisca loro il superamento dell'esame di accesso alla facoltà universitaria di destinazione.

In generale, la motivazione alla partecipazione e alla frequenza (seppur con le difficoltà sopra accennate) del corso di italiano è presente nello studente universitario per due motivi, che riflettono in parte anche le due caratteristiche indicate nel livello di riferimento del *QCER* (2002: 43). Prima di tutto per il motivo fondamentale, cioè lo studio: lo studente universitario deve interagire all'interno del mondo universitario del Paese d'arrivo in maniera adeguata al proprio *status* e, affinché il suo studio non riceva una inaccettabile battuta d'arresto, è proiettato ad acquisire la stessa scioltezza e la stessa familiarità – anche linguistiche – con cui si muove nell'ambiente universitario del Paese di origine. L'altro motivo, non meno importante, è la vita in Italia: deve adeguarsi a un nuovo ambiente che modifica la sua vita quotidiana, le sue abitudini (linguistiche, sociali, burocratiche, culturali, economiche, alimentari, climatiche, ecc.), che sono spesso ignorate o sottovalutate anche dal protagonista stesso ma che condizionano molto la qualità dei suoi risultati sia nella formazione universitaria che in quella linguistica.

Lo studente universitario è un adulto con specifici bisogni comunicativi<sup>5</sup> che devono essere chiari all'insegnante di lingua seconda. Il docente di italiano L2, oltre a tener conto dell'orario spesso frazionato, deve prima di tutto essere consapevole dei diversi impegni che gravano sullo studente universitario, sia in mobilità che inserito in altri programmi. Il corso di lingua italiana è uno dei numerosi corsi frequentati dallo studente, fisicamente dislocati anche in più sedi. Il corso di lingua pertanto avrà successo, cioè sarà proficuo, se l'insegnante riuscirà ad integrarlo alle altre attività relative allo studente, soprattutto a quello inserito nei programmi di mobilità. L'insegnante di italiano L2 dovrà quindi enucleare le situazioni comunicative vissute dallo studente e dovrà prevederne altre che lo studente potrà affrontare in futuro: da un lato sarà necessario presentare, in maniera graduale, la lingua tecnico-scientifica che lo metta in grado di recepire e poi di produrre i testi specialistici (sia scritti che orali), propri del suo ambito di studio; dall'altro, l'insegnante dovrà prepararlo, linguisticamente e culturalmente, ad affrontare tutte quelle situazioni socio-comunicative richieste a qualunque "adulto" che soggiorni per un periodo di tempo relativamente lungo in un nuovo Paese (affitto, appartamento, cibo, burocrazia, rapporti personali, negozi, mezzi di trasporto, abitudini, codici, tempo, regole sociali, salute, ecc.). In questo ambito, oltre a una preparazione culturale, si rivela altresì necessario integrare e "rettificare" quella lingua, spesso inevitabilmente "artificiale" per logici problemi didattici, acquisita nel proprio Paese in saltuari corsi universitari o addirittura reminiscenza di vecchi curricula scolastici. Nel caso del profilo "studente universitario", proprio per la forte motivazione sia di studio che di vita, l'apprendimento si rivela più efficace con un approccio "andragogico" (cfr. Balboni 2002: 184). Allo studente universitario, più autonomo, più consapevole e più ricco di esperienza dello studente liceale, sono richieste *performance* più vicine o pari a quelle dell'adulto; in più, rispetto all'adulto, ha necessità comunicative talvolta più urgenti e specifiche. L'approccio andragogico si giustifica anche in virtù del fatto che

“la consapevolezza del proprio ruolo e dei propri compiti apporta allo studente universitario altrettanta consapevolezza riguardo i propri obiettivi; per questi aspetti lo studente univer-

<sup>4</sup> TRONCONI, in DIADORI 2009.

<sup>5</sup> Cfr. DIADORI 2000: 87-115 e DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009: 47-50.



sitario quindi è un individuo già avviato sulla via di una maggiore capacità di negoziazione con l'insegnante, il quale vede in questo tipo di allievo la necessità di rispettare maggiormente – a paragone con l'apprendente adulto in età più avanzata – le sue proprie modalità di apprendimento e i suoi rapidi ritmi di processazione delle informazioni ricevute. Inoltre, alla stessa stregua e forse anche in maniera più accentuata dell'adulto, lo studente universitario ha necessità di spiegazioni, di chiarimenti e soprattutto di motivazioni in termini di giustificazione di un obiettivo in relazione ai suoi studi e alla sua vita, di cui sta cercando un senso<sup>6</sup>.

Se l'adulto raggiunge i suoi obiettivi linguistici grazie anche al proprio bagaglio di esperienza di vita, lo studente universitario può avvalersi di un certo allenamento allo studio, della attitudine a padroneggiare la tecnologia, di una certa velocità nell'apprendere, della capacità di sostenere ritmi di studio più intensi.

Il corso di lingua seconda rivolto a studenti universitari deve sempre avere un'impostazione pragmatica, cioè deve mantenere una stretta corrispondenza tra la realtà esterna affrontata dallo studente – universitaria in primo luogo – e quanto il docente di lingua gli presenta in classe, affinché sia in grado di "saper fare", di "saper agire" con quanto imparato in classe. L'impostazione pragmatica deve essere riconosciuta e riconoscibile al discente sin dall'inizio del corso e per tutto il percorso di apprendimento: ciò conferirà autorevolezza, motivazione e giustificazione in termini di utilità del corso stesso, di solito altrimenti considerato poco importante rispetto alle lezioni della disciplina che la lingua esprime. In generale, possiamo dire che i metodi induttivi<sup>7</sup> risultano più adeguati a questo tipo di destinatario perché, una volta raggiunta la propria autonomia, potrà così riapplicare da solo il percorso e le strategie messe in atto sotto la guida del docente.

Quanto ai modelli di unità di lavoro da utilizzare con gli apprendenti universitari possiamo dire che il modello Freddi-Balboni (Balboni 2002) risulta talvolta un po' rigido, perché le sue fasi obbligano ad un percorso verticale che gli studenti universitari sono spesso restii ad accettare. Inoltre, la fase di elicitazione-motivazione non deve occupare molto tempo, poiché lo studente universitario conosce già in gran parte sia il contenuto che il motivo per cui quell'argomento viene presentato; infine, questo tipo di discente solitamente mostra una certa volontà di arrivare subito all'obiettivo, spesso anche in maniera frettolosa e disordinata. Anche se non è possibile una scelta aprioristica, tuttavia il modello proposto da Vedovelli (2002: 137) consente di risolvere il problema della rigidità con una maggiore flessibilità di percorso.

### 16.3. LO STUDENTE UNIVERSITARIO DI ITALIANO FUORI D'ITALIA

Negli Atenei fuori d'Italia lo studio dell'italiano è ancora abbastanza richiesto<sup>8</sup>. L'italiano è presente nella maggioranza dei dipartimenti di romanistica e nei centri linguistici di molte università del mondo. Non pochi sono gli studenti, iscritti ai corsi di laurea in italianistica, che apprendono l'italiano nelle università all'estero. Per quanto l'esposizione alla lingua sia limitata solo alle ore di lezione dentro l'Ateneo, tuttavia l'interesse per la lingua e la cultura – nonché la motivazione alla frequenza del corso – è fortemente sentita e presente in questo tipo di apprendente, costituendo l'italiano la lingua fondamentale per il suo corso di studi. In questo caso lo studio della lingua (che di solito raggiunge un livello di competenza pari o quasi a quello del parlante nativo) è associato allo studio della letteratura italiana e l'approfondimento linguistico si affianca a quello culturale, filologico e umanistico. Oltre al settore specialistico, un numero non indifferente di studenti inseriscono lo studio dell'italiano, per quanto non come materia fondamentale, nel loro piano di

6 TRONCONI, in DIADORI 2009: 147.

7 Cfr. il Cap. 2 di questo volume.

8 Per ulteriori approfondimenti si veda DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009: 21-22.



studi. Sulla scelta dell'italiano da parte di questi studenti universitari gioca ancora oggi un ruolo di forte richiamo l'aspetto, in gran parte stereotipico e anacronistico, che ha sempre contraddistinto l'immagine degli italiani all'estero, immagine mutuata in particolare dal neorealismo cinematografico. Pur datato negli anni, il grande cinema italiano del passato e la sua fama continuano ancora oggi ad essere motivo di attrazione verso la nostra cultura e il nostro Paese da parte delle giovani generazioni del resto del mondo. L'interesse per la cultura e l'immagine dell'Italia e degli italiani, per quanto interpretata spesso con un modello molto lontano dalla realtà, è in gran parte influenzato da quanto il nostro cinema ha rappresentato, in maniera più o meno veritiera, nel passato. L'ammirazione o il mito è determinante per l'iscrizione al corso ma non contribuisce a sostenere a lungo termine la motivazione e pertanto lo studio dell'italiano in ambito universitario si ferma per la maggioranza dei casi a livelli di competenza linguistica non particolarmente alta. Ciò riguarda anche i veri e propri cultori del cinema e anche coloro che si avviano a intraprendere carriere nei vari settori tecnici della cinematografia (regia, sceneggiatura, storia del cinema, ecc.) e che conoscono bene gli autori del grande cinema italiano. Solo in rari casi, studio del cinema e studio della lingua costituiscono un binomio inscindibile; spesso l'interesse per la disciplina giustifica soltanto un iniziale approccio all'apprendimento della lingua.

La stessa situazione si verifica con coloro che subiscono il fascino, a livelli più o meno specialistici, del nostro patrimonio artistico-architettonico. Cinema, arte e civiltà si rivelano dunque quasi esclusivamente attrazione culturale e disciplinare che non dà luogo a un conseguente interesse filologico-linguistico per il nostro idioma.

Se il mito italiano funziona per motivare l'iscrizione e la frequenza nella fase iniziale del corso, successivamente condiziona la restante parte delle lezioni e ne limita anche la possibilità di esposizione alla lingua, poiché restringe molto il numero di temi e di obiettivi linguistici. La motivazione, se non addirittura l'entusiasmo iniziale, si smorzano successivamente per l'azione di rettificazione didattica che il docente, quale esperto del settore, deve necessariamente operare, affinché lo studente abbia una visione più reale possibile sia della cultura italiana che della lingua stessa. È frequente, infatti, che l'italiano, associato al mito degli italiani, venga spesso ritenuto aprioristicamente lingua "facile" e ciò crea non pochi problemi di frustrazione di fronte alle prime difficoltà di apprendimento di un codice linguistico che può presentare degli aspetti certe volte molto complessi per un discente straniero. Non è raro che, per riempire il *gap* di estraneità che si viene a creare tra gli apprendenti e l'italiano e per supportare la motivazione alla frequenza del corso, il docente giochi la carta, apparentemente vincente, di far leva su certi stereotipi sia culturali – sostenendo una presunta innata apertura e una inesauribile felicità tutte italiane – sia linguistici, sentenziando la fine di molte strutture grammaticali ancora usate. Sebbene in generale il contesto LS richieda, per ovvie ragioni di lontananza culturale e psicologico-affettive, una riduzione della gamma di temi, di varietà linguistiche e di generi testuali (anche per il limitato numero di ore a disposizione), tuttavia in ambito universitario lo studio deve ad ogni costo rispecchiare in pieno la reale fisionomia linguistico-culturale della comunità d'arrivo.

Ciononostante possiamo dire che oggi la situazione è diversa dagli anni passati, quando il problema dell'estraneità era più profondo e lo stereotipo, positivo o negativo che fosse, era l'unico mezzo per veicolare la nostra cultura e la nostra lingua. I mezzi di comunicazione informatici e i continui scambi hanno contribuito a sfrondare in gran parte gli aspetti più esasperati di certe visioni e a dare un'idea più vicina alla realtà. Inoltre, l'opportunità offerta dai programmi di mobilità ha fatto in modo che lo studente universitario, ritornato dal suo soggiorno in Italia, modifici lui stesso il suo atteggiamento nei confronti del corso di italiano, riuscendo a "negoziare", sotto la guida del docente, il suo percorso di apprendimento in maniera più mirata e più autonoma.

In generale, negli atenei fuori d'Italia le problematiche didattiche sono oggi riconducibili alla lontananza psicologica e culturale e non sono rintracciabili nella irreperibilità dei materiali e nella



loro didattizzazione, dal momento che la preparazione professionale e la qualificazione del docente, anche se non sempre madrelingua, sono ormai ampiamente raggiunte e di livello mediamente alto.

#### 16.4. LA LINGUA OGGETTO DI INSEGNAMENTO

Lo studente universitario, specialmente quando si trovi a svolgere i suoi studi in Italia, deve essere guidato ad acquisire anche le strutture della lingua necessarie per comunicare in contesti di vita quotidiana, quali possono essere in primo luogo quelli afferibili al dominio privato, ma anche quelli relativi al dominio pubblico. Questo non è però l'elemento che caratterizza l'oggetto di insegnamento del profilo di apprendenti al quale ci riferiamo in questo capitolo: lo studente universitario, infatti, a differenza degli immigrati o degli adulti in genere, dovrà affrontare essenzialmente, e prevalentemente, un linguaggio di ambito tecnico-scientifico, ed è quindi su questo specifico aspetto che si concentra questo paragrafo.

L'oggetto di insegnamento proposto allo studente universitario, in un approccio che miri a fornire comunque una competenza linguistico-comunicativa, come sottolineato anche dal QCER (2002), non può comunque consistere nei soli elementi strettamente linguistici – competenza lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, testuale – ma deve riguardare anche le abilità e le competenze socioculturali e pragmatiche.

Per affrontare il primo aspetto possiamo avvalerci dell'analisi di quella che è stata definita la **dimensione orizzontale**<sup>9</sup>, volta cioè a mettere in evidenza le caratteristiche specifiche del linguaggio tecnico-specialistico: è infatti questo il tipo di linguaggio che viene utilizzato per trasmettere i contenuti delle discipline di ambito universitario. Se però vogliamo ampliare, come è necessario, il concetto di "oggetto" agli aspetti comunicativi, si rende necessario estendere la nostra osservazione anche al livello della dimensione "verticale", analizzando cioè lo specifico ambito all'interno del quale tale lingua viene utilizzata.

##### 16.4.1. La dimensione orizzontale

Come abbiamo anticipato, tale definizione si riferisce alla descrizione delle caratteristiche del linguaggio oggetto di studio, che per gli studenti universitari è costituito come abbiamo detto quasi esclusivamente dal linguaggio tecnico-specialistico. Anche se in realtà non possiamo parlare di un unico linguaggio specialistico, in quanto esistono molti linguaggi specialistici che si differenziano almeno in parte l'uno dall'altro in relazione ai diversi ambiti disciplinari ai quali fanno riferimento, possiamo comunque evidenziare alcuni parametri di base che accumulano tutti i linguaggi disciplinari, distinguendoli dalla lingua comune.

Tale differenziazione non si manifesta solo a livello lessicale – il livello che per primo è stato messo in evidenza negli studi sui linguaggi settoriali – ma, come intendiamo illustrare qui di seguito, anche a livello morfologico, sintattico e testuale.

##### 16.4.1.1. Lessico

Pur non essendo questo l'unico parametro sulla base del quale si possono identificare i linguaggi specialistici, il livello lessicale rimane comunque determinante per individuare non solo la disciplina, ma anche i diversi settori nei quali spesso si articolano le diverse discipline. Il lessico, inoltre, è l'unico livello che fornisce elementi distintivi, in quanto esclusivi di un dato linguaggio. Accanto all'inserimento di nuovi vocaboli, specifici ed esclusivi della disciplina, il lessico specialistico si

<sup>9</sup> Per una più dettagliata presentazione sull'argomento cfr. CORTELAZZO 2000, ma anche SEMPLICI (2000 e 2009) e SEMPLICI e TRONCONI 2006.



caratterizza a livello lessicale anche tramite altri meccanismi, tutti volti a determinare il passaggio dei vocaboli da parola a termine, processo reso necessario dalla esigenza di evitare incomprensioni causate da polisemia, sinonimia o ambiguità.

All'interno del lessico specialistico possiamo infatti individuare, oltre ai termini tecnici:

*Termini mutuati dalla lingua comune:* I linguaggi settoriali utilizzano in maniera assai rilevante termini appartenenti alla lingua comune, ai quali all'interno di ogni specifico linguaggio viene attribuita una precisa accezione, diversa e specifica: pensiamo ad esempio al vocabolo *organo*, che assume diversi significati a seconda che si tratti del linguaggio medico, di quello giuridico, o di quello musicale; o ancora, sempre nel linguaggio giuridico, *ramo* e *principio*, e in quello della medicina *parete*, *tessuto*.

*Prestiti:* Un'altra categoria lessicale è costituita da vocaboli, o elementi, presi in prestito o ricalcati da altre lingue. In particolare tali termini sono derivati dal latino nel linguaggio giuridico: *ratio*, *legis*, *iter*, dal greco nel linguaggio della medicina: *ecto*, *cito*, *trofo*; dall'inglese nel linguaggio dell'economia e dell'informatica: *marketing*, *budget*, *e-mail*, *software*, *hardware*, ecc.).

*Neologismi:* Possiamo poi trovare, come veri e propri neologismi in quanto specificatamente creati all'interno delle diverse discipline, le unità lessicali superiori, ovvero gruppi di parole che assumono significato solo se prese come insieme (*stato civile*, *sistema nervoso*, *tasso di sconto*), gli acronimi e le sigle (*dpr*, *dl*, *TAR*, *DNA*, *AIDS*, ecc.), gli eponimi (*Curia Hostilia*, *ciclo di Krebs*, *teorema di Pitagora*, ecc.).

Riteniamo infine importante segnalare che nei linguaggi specialistici è stata rilevata spesso una evidente tendenza alla denotatività: questo sembra non valere però per alcuni linguaggi, primo fra tutti il linguaggio giuridico, che pur presentando anch'esso termini tecnici, sigle e neologismi risulta essere un linguaggio più connotativo a causa del frequente uso di parafrasi per definire un concetto. Come dice però Cortelazzo la "vaghezza di molti termini (legata all'indeterminatezza del legame fra senso e referente) non solo non mette in discussione l'esistenza di una lingua giuridica come lingua speciale, ma è condizione fondamentale di funzionamento dei testi giuridici" (Cortelazzo 1988: 248).

#### 16.4.1.2. Morfologia

A differenza di quelle a livello lessicale, le caratteristiche morfologiche e sintattiche non distinguono i diversi tipi di linguaggio sulla base di criteri di esclusività, bensì su criteri di frequenza e ricorsività: i fenomeni che sono stati individuati come specifici di tali linguaggi sono infatti fenomeni che possiamo trovare anche nella lingua comune, ma che nei linguaggi settoriali si ripetono più di altre strutture che vengono spesso proprio evitate. La principale motivazione delle scelte che qui signaleremo è ancora una volta la volontà di rendere i linguaggi specialistici quanto più possibile oggettivi e neutri, evitando quindi ogni possibile influenza sul destinatario.

*Aggettivi:* Tra le principali caratteristiche a livello morfologico segnaliamo l'esclusione di aggettivi graduabili e di sostantivi alterati (diminutivi, accrescitivi o vezzeggiativi), che richiederebbero un giudizio di valore da parte dell'autore.

*Formazione delle parole:* Altro fenomeno molto frequente nei linguaggi settoriali è il ricorso alla formazione di parole attraverso meccanismi di composizione e di affissazione. Tramite la conoscenza di tali meccanismi, infatti, è possibile risalire al significato di vocaboli sconosciuti grazie alla conoscenza del termine base e del significato che a questo viene attribuito con l'inserimento dei diversi affissi e suffissi.

#### 16.4.1.3. Sintassi

A livello sintattico, vista la generale tendenza a rendere impersonale ed oggettivo il discorso, i linguaggi specialistici privilegiano di norma forme e strutture che tendono a dare minore importanza alla persona che svolge o che subisce l'azione, come la forma passiva e la forma impersonale,



ma anche la nominalizzazione (*principio che si basa sul fatto che l'imputato non sia colpevole > principio di non colpevolezza dell'imputato*).

Occorre invece distinguere fra i linguaggi delle diverse discipline per quanto riguarda la struttura della frase: sebbene, infatti, venga spesso messa in evidenza la generale preferenza per l'uso di periodi semplici e per il ricorso a poche forme verbali (presente indicativo, imperativo, forme passive), alcuni linguaggi, o alcuni tipi di testo cui ricorrono alcuni linguaggi, presentano al contrario molto frequentemente una struttura di tipo ipotattico, con periodi lunghi e complessi ed un'ampia gamma di tempi e modi verbali, spesso anche alla forma indefinita.

#### 16.4.1.4. Testualità

In relazione alla testualità è opportuno mettere in conto la possibilità di una forte variazione, sia tra disciplina a disciplina, sia, ancora una volta, all'interno di uno stesso linguaggio. In alcune discipline riscontriamo infatti una forte prevalenza del testo argomentativo; nelle discipline più specificatamente scientifiche, quali la matematica, la fisica o la chimica, questo viene utilizzato per descrivere le varie fasi di un processo (osservazione, ipotesi, verifica, risultato); altri linguaggi lo utilizzano invece per definire rapporti di successione (*prima-poi-infine*), di seriazione (*in primo luogo, in secondo...*), di causalità (*poiché, a causa di, ...*), oltreché di conseguenza (*perciò, per cui, per questo, dunque, quindi, pertanto*).

Altri tipi di testo molto frequenti nei linguaggi specialistici sono i testi descrittivi (ad esempio in biologia) o i testi prescrittivi e regolativi (codici, leggi, ma anche istruzioni per esperimenti di chimica), nei quali alta è la frequenza dei termini tecnici.

Per quanto riguarda la variazione all'interno di un linguaggio possiamo prendere come esemplificazione il linguaggio giuridico, al cui interno possiamo, per semplicità, individuare due macrocategorie testuali: da una parte codici e testi di legge, con funzione prettamente regolativa e prescrittiva e caratterizzati da un'organizzazione testuale rigida e predeterminata, dall'altra manuali e testi di studio, la funzione dei quali è di tipo argomentativo, oltreché espositivo.

#### 16.4.2. La dimensione verticale

La "dimensione verticale" dei linguaggi settoriali fa riferimento, come abbiamo detto, agli ambiti all'interno dei quali tali linguaggi vengono utilizzati. Il variare dell'ambito d'uso è infatti causa diretta del variare del livello di discorso e, di conseguenza, anche del linguaggio.

Se nella comunicazione tra specialisti e profani la necessità di rendere trasparenti a non cultori della materia argomenti specifici fa sì che sia necessario il ricorso ad un linguaggio di "livello divulgativo"<sup>10</sup> (è il livello utilizzato da riviste o giornali di divulgazione quando trattano argomenti specifici, oppure quello usato dal medico con il paziente o dall'avvocato con il cliente), quando lo scambio comunicativo avviene tra specialisti il linguaggio utilizzato è indubbiamente di "livello altamente specialistico" e si caratterizza per la forte cripticità e per la tendenza all'implicito, in quanto riservato a pochi iniziati: è il linguaggio utilizzato anche nelle riviste scientifiche, nei dibattiti e nelle argomentazioni tra scienziati e professionisti.

Tra il livello divulgativo e il livello altamente specialistico troviamo il linguaggio di "livello didattico-scientifico", che può variare sia in base allo specifico contesto didattico – livello scolastico o livello accademico, ad esempio – sia in funzione del livello di conoscenza dei discenti in merito all'argomento trattato.

<sup>10</sup> A tale proposito cfr. WIDDOWSON 1979, nonché CILIBERTI A., *Approcci teorici nella descrizione del «linguaggio scientifico» e loro utilizzazione didattica*, in CILIBERTI 1981, che riprende la suddivisione proposta da Widdowson in *Scientific Journalism, Scientific Instruction e Scientific Exposition*.



A questi si aggiunge infine il “linguaggio altamente formalizzato”, tipico di discipline quali la matematica o la musica, che proprio per questo risultano essere perfettamente trasparenti per l’utente esperto, indipendentemente dalla lingua conosciuta e, al contrario, totalmente incomprensibili per chi, pur conoscendo perfettamente la lingua di comunicazione, non conosce la materia oggetto di studio.

La dimensione verticale, e quindi l’ambito d’uso, non determina soltanto il livello del linguaggio specialistico utilizzato, ma anche il tipo di scambio comunicativo che prevale in tale contesto, nonché i compiti comunicativi che devono essere eseguiti dall’utente che all’interno di tale ambito deve interagire.

Le scelte che dobbiamo effettuare ai fini della individuazione di un percorso formativo pensato per studenti universitari devono partire dall’ambito d’uso di livello didattico-scientifico, che è appunto quello nel quale i nostri destinatari devono interagire. Tali scelte ci porteranno quindi a identificare le coordinate di una terza dimensione, la “dimensione didattica”.

### 16.4.3. La dimensione didattica

Questa terza e ultima dimensione<sup>11</sup>, che abbiamo affiancato alle due proposte da Cortelazzo (1994) e che proprio da queste trae le sue implicazioni, essendone la diretta conseguenza, ha lo scopo di determinare: la scelta delle fonti, ovvero dei testi che dovranno costituire l’input didattico; la definizione dei compiti linguistico-comunicativi da affrontare; la selezione delle abilità da sviluppare.

#### 16.4.3.1. Implicazioni della dimensione orizzontale: la scelta delle fonti

Per quanto riguarda la dimensione orizzontale, dalla quale dipende essenzialmente la selezione delle fonti, occorre tenere presente che non possiamo dare qui indicazioni in merito alla scelta del settore disciplinare dal quale partire: sarà infatti la situazione stessa, ovvero il tipo di disciplina che di volta in volta gli studenti universitari dovranno affrontare, a determinare la scelta del linguaggio sul quale il docente dovrà lavorare, e sarà lui, quindi, a selezionare gli opportuni testi e a individuare gli elementi linguistici che dovranno diventare oggetto di analisi, sintesi e riflessione glottodidattica.

In considerazione dell’importanza che ha il testo input ai fini della promozione dell’apprendimento e dello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa (Vedovelli 2002: 136 e seguenti) riteniamo però fondamentale ricordare i criteri per la selezione dei testi individuati dal *QCER* (2002: 201): complessità linguistica, tipologia testuale, struttura discorsiva, presentazione attraverso canali diversi, lunghezza del testo, interesse per l’apprendente. Per quanto riguarda la complessità linguistica, la struttura discorsiva e la lunghezza del testo, la scelta dovrà tenere conto essenzialmente del livello di competenza degli apprendenti, mentre l’interesse per l’apprendente può essere in un certo senso dato per scontato, visto che si presuppone che i nostri destinatari siano, oltretutto interessati all’argomento da trattare e quindi particolarmente motivati allo studio per necessità sociali, personali o professionali, anche conoscitori della materia. Un discorso più complesso riguarda invece la presentazione attraverso canali diversi e, più che altro, la tipologia testuale.

Rispettando il fondamentale criterio della gradualità, è infatti fondamentale presentare agli studenti sia testi scritti che testi orali, in quanto dovranno confrontarsi con entrambi i generi. Per quanto riguarda la scelta dei testi scritti può essere proposto un graduale avvicinamento al linguaggio specialistico, impiegando inizialmente testi di tipo divulgativo o brani tratti da manuali scolastici e proponendo solo in un secondo momento testi che possano presentare un’organizzazione testuale particolarmente complessa o che siano effettivamente di livello altamente specialistico. Il ricorso a testi orali, reso necessario dal fatto che gli studenti devono essere in grado di comprendere lezioni universitarie e che si deve

11 Per maggiori informazioni su tale argomento cfr. SEMPLICI e TRONCONI 2006 e SEMPLICI 2009.



provvedere pertanto anche allo sviluppo dell'abilità di comprensione orale, può essere graduato anche in questo caso scegliendo opportunamente i testi da presentare. Possono essere in un primo momento utilizzati brani videoregistrati tratti da documentari, nei quali la comprensione è facilitata dal supporto video, o da programmi di divulgazione scientifica, dove viene appunto utilizzato un linguaggio di tipo divulgativo. Successivamente si può passare ad autentiche lezioni accademiche<sup>12</sup> che, anche se complesse, presentano un'esposizione formale e strutturalmente predeterminata, per arrivare infine a brani di parlato spontaneo dove maggiori sono le sovrapposizioni di voci e i rumori di sottofondo, quali possono essere i dibattiti, ad esempio in un tribunale o in un congresso scientifico.

Per quanto riguarda invece la tipologia testuale, la scelta, che dovrà ancora una volta essere più varia possibile, sarà indubbiamente condizionata dalla disciplina di studio e, pertanto, dai tipi di testo che maggiormente la caratterizzano: testi regolativi e argomentativi nel linguaggio giuridico, ancora una volta argomentativi in economia, ma anche in discipline scientifiche quali la matematica, la chimica o la fisica, testi regolativi e descrittivi in biologia, ecc. Non dobbiamo però dimenticare che il linguaggio scientifico proposto ai nostri destinatari è quello di ambito didattico-scientifico che, proprio in quanto tale, si avvale essenzialmente di un linguaggio di tipo espositivo. Come spiega infatti Lavinio (2004: 167-171), il testo espositivo, pur gestendo anch'esso concetti astratti, si differenzia dal testo argomentativo in quanto ha come obiettivo quello di spiegare, illustrare tali concetti, in maniera tale da portare il destinatario a comprendere e memorizzare, quindi ad apprendere. Il destinatario, esattamente come in ogni processo di insegnamento/apprendimento, è inoltre colui che condiziona la struttura e il livello del testo espositivo, che in tale tipologia testuale parte proprio dalle sue conoscenze pregresse, dal suo bagaglio enciclopedico per selezionare e adattare il modello di lingua utilizzata: il linguaggio specialistico, e di conseguenza l'uso di una terminologia specifica, viene infatti integrato con parafrasi, spiegazioni, esempi, riformulazioni, e la pianificazione del discorso ha le caratteristiche del linguaggio di tipo didattico: uso chiaro di marcatori di discorso, ripetizione di concetti importanti, enfasi intonativa, ecc. A conferma di quanto detto, tra i generi testuali tipici del testo espositivo abbiamo la lezione, la conferenza, il manuale scolastico, il saggio.

#### 16.4.3.2. Compiti linguistico-comunicativi

Nello scambio comunicativo che caratterizza l'ambito didattico-scientifico prevale un rapporto unidirezionale, con passaggio delle informazioni da un esperto, il docente, ad un pubblico di futuri specialisti, gli studenti. Ciò nonostante, pur rimanendo all'interno dell'ambiente accademico, senza quindi tenere conto delle maggiori e diverse esigenze degli studenti in mobilità che, vivendo in Italia, devono interagire anche fuori dall'ambito accademico, allo studente universitario è richiesta comunque una interazione non unidirezionale. Questa può avere luogo sia fra compagni di studio, generando quindi uno scambio bidirezionale alla pari, sia tra studenti e docenti, dando luogo in questo caso ad uno scambio di tipo bidirezionale, che può essere più o meno formale e equilibrato a seconda del contesto: si passa dalla estrema formalità della situazione di esame orale, quando questo è previsto, a una minore formalità in seminari o comunque in scambi comunicativi durante le lezioni, fino alla informalità, anche totale, che può avere luogo al di fuori dell'università, come ad esempio al bar o alla mensa.

Partendo dai compiti linguistico-comunicativi che uno studente deve svolgere in ambito accademico, vediamo adesso quali sono gli obiettivi didattici da perseguire e quali le abilità che devono essere maggiormente sviluppate.

Per poter sopravvivere linguisticamente in ambito accademico lo studente dovrà:

- comprendere lezioni di livello universitario;
- comprendere testi di studio di livello universitario;

<sup>12</sup> Nel percorso didattico proposto in SEMPLICI 1996 il primo testo orale presentato consiste in un estratto da una registrazione di una lezione sul *Sistema politico italiano* tenuta a studenti stranieri.



- essere in grado di scrivere una breve relazione o una tesi;
- saper interagire con i compagni e con i docenti;
- essere in grado di sostenere un esame orale.

#### 16.4.3.3. Abilità

L'individuazione dei compiti linguistico-comunicativi richiesti allo studente universitario ci consente di identificare in maniera chiara i nostri obiettivi didattici, e quindi le abilità da sviluppare.

*Comprendere lezioni di livello universitario* richiede infatti la capacità di comprendere lunghi momenti parlati nei quali viene utilizzato un linguaggio specifico e tecnico, ma anche, visto che ci stiamo riferendo ad un ambito didattico, di essere in grado di prendere appunti. Le abilità necessarie a svolgere questo tipo di compito sono quindi la *ricezione orale*, o ascolto, e, come interazione scritta/orale, la capacità di *prendere appunti*.

Per poter *comprendere testi di studio di livello universitario* occorre essere in grado di comprendere testi scritti nei quali ricorre un linguaggio specifico e tecnico: in questo caso è quindi l'abilità di *ricezione scritta*, la lettura, che dovrà essere sviluppata.

Essere in grado di *scrivere una breve relazione o una tesi* significa invece saper effettuare un lavoro di manipolazione testuale partendo da testi scritti. Occorrerà quindi saper parafrasare un testo, ancora una volta prendere appunti, in questo caso però da un testo scritto, sintetizzare un argomento e saperlo poi riprodurre per iscritto ed eventualmente riesporre, anche parlando su traccia scritta. Sono quindi davvero molteplici le abilità richieste in questo compito. Tali abilità, che necessitano pertanto di particolare attenzione, sono tutte riconducibili al mondo dello studio e, sulla base delle griglie proposte dal Q CER (2002: 71-109), possono essere individuate come attività di:

- interazione scritta: *parafrasi* (ricezione scritta e produzione scritta) e *appunti* (ricezione scritta e produzione scritta);
- mediazione scritta: *sommario/riassunto*: ricezione scritta + produzione scritta;
- produzione scritta: *scrittura*, in questo caso prevalentemente di relazioni e saggi;
- produzione orale: *monologo*; in questo caso si può anche trattare di monologhi articolati, spesso di tipo argomentativo, che nel caso del *monologo su traccia* prevedono di agire preliminarmente a livello di ricezione/produzione scritta ma che, al momento della esecuzione, richiedono di attivare invece processi di ricezione scritta e produzione orale.

*Saper interagire con i compagni e con i docenti* significa essere in grado di sostenere un dialogo, anche utilizzando, se necessario, un linguaggio specifico e tecnico. Si tratta quindi di una attività di *interazione orale*, che può spaziare dalla semplice conversazione allo scambio di opinioni, da discussioni formali o informali fino a dibattiti, progettazioni di attività e compiti comuni, negoziazioni, transazioni e cooperazione.

Infine, essere in grado di *sostenere un esame orale* richiede la capacità di sostenere turni di discorso relativamente lunghi utilizzando un linguaggio specifico e tecnico. L'abilità richiesta è ancora una volta il *monologo*, anche su traccia, che, in questo caso, richiede probabilmente una maggiore capacità di articolazione e la necessità di ricorrere a specifiche strategie per la gestione del discorso. Dobbiamo a questo punto segnalare che per gli studenti universitari questa rappresenta molto spesso la fase conclusiva del percorso didattico e può quindi costituire l'output del nostro percorso formativo<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Per un esempio di applicazione di queste indicazioni ai fini della costruzione di un percorso didattico vedi i volumi già segnalati: SEMPLICI 2000 e 2009 e SEMPLICI e TRONCONI 2006. Cfr. inoltre TRONCARELLI (in SEMPLICI e GENNAI 2003).



## 16.5. IL RUOLO DEL DOCENTE

Abbiamo accennato al fatto che per il profilo in questione l'approccio "pedagogico" (Balboni 2002: 184) risulta per lo più non adeguato, dato che lo studente che si trova in Italia per la sua formazione universitaria è già avviato sulla strada dell'autonomia. Diversamente dallo studente locale che guarda al docente come al *magister*, lo studente universitario, che di solito ha un'età che si aggira dai 20 ai 25 anni, si avvia ad affrancarsi da questa posizione. In questo caso, più che con altre tipologie di apprendenti, il docente di lingua seconda deve muoversi didatticamente come "facilitatore", come colui che guida gradualmente lo studente ad "agire" in maniera linguisticamente adeguata all'ambiente o agli ambienti in cui lo studente vive. Il docente di lingua è l'esperto che facilita il percorso di apprendimento dello studente, mettendo in atto tutte le soluzioni didattiche, adottando tutte le strategie cognitive e metodologiche affinché il discente raggiunga il suo obiettivo. Lo studente, dal canto suo, si rivolge al docente per la risoluzione dei suoi bisogni comunicativi riguardanti il mondo universitario e la vita in Italia, spiegando in maniera più dettagliata le sue esigenze e i suoi scopi. Il docente dovrà quindi essere in grado di soddisfare queste necessità linguistiche sia come glottodidatta che come linguista; dovrà infatti essere competente in tutti i campi inerenti la glottodidattica e, allo stesso tempo, conoscere alla perfezione le strutture e le varietà linguistiche del repertorio italiano, in particolare in questo caso i linguaggi specialistici relativi alle materie di studio (Lorenzetti 2002; D'Achille 2003).

Con la sempre maggiore richiesta di corsi di linguaggi specialistici per studenti universitari specialmente in mobilità, si è aperto un dibattito, non ancora totalmente risolto, riguardo alle competenze del docente di lingua seconda. Per quanto il contesto in questione sia linguistico-didattico, tuttavia l'apprendimento e l'insegnamento dei linguaggi specialistici rimandano non solo alle caratteristiche formali che sono state sopra esposte, ma anche alla disciplina cui quei linguaggi si riferiscono. Inevitabilmente, infatti, a un certo punto del corso, soprattutto in fase avanzata di apprendimento, il docente dovrà affrontare il problema della competenza disciplinare. Come può infatti – molti si chiedono – il docente di microlingua non essere anche esperto della disciplina? Ma altrettanto legittima è la domanda: come può il docente della materia non possedere una formazione linguistica, glottodidattica e interculturale, fondamentale in questo specifico contesto? Il dibattito che si è aperto è sintomatico anche di una certa angolazione che vede prioritario l'apprendimento della disciplina universitaria rispetto alla considerazione delle problematiche glottodidattiche nell'apprendimento di una lingua seconda.

Come abbiamo messo già in evidenza<sup>14</sup>, siamo convinti che docente di lingua e docente della materia possano essere figure distinte; altri sostengono invece la necessità che esse siano racchiuse nella stessa persona per poter ovviare a eventuali problemi di conoscenza e di esatta interpretazione dei testi specialistici<sup>15</sup>. Per lo studente sarebbe certamente la situazione ottimale quella di avere di fronte a sé il docente di anatomia o di diritto romano o di fisica che sia pure un esperto glottodidatta, che lo aiuti anche ad apprendere i meccanismi della lingua in riferimento alla disciplina – lingua diversa dalla sua lingua madre –, che lo aiuti a individuare le parti costituenti del testo o della lezione universitaria o che lo aiuti a decifrare ciò che è connotazione linguistico-culturale e non scientifica. Purtroppo, nella maggior parte dei casi, se da un lato lo studente universitario può ricevere dall'insegnante di lingua chiarimenti e spiegazioni di un esperto glottodidatta che non conosce – se non per sommi capi – la materia cui si riferisce la lingua target, d'altro canto nelle competenze sia scientifiche che didattiche del biologo, del fisico, del giurista o dell'economista solitamente non si ravvede la consapevolezza delle problematiche linguistiche e culturali che condiziona il processo di apprendimento degli studenti allofoni. È certo che la situazione in cui l'insegnante di lingua fosse

14 Cfr. SEMPLICI e TRONCONI 2006.

15 Cfr. BALBONI 2000 e DIADORI 2009.



anche docente o cultore della materia sarebbe ideale sia sotto il profilo glottodidattico che disciplinare, ma nella realtà è raramente verificabile se non addirittura inverosimile.

Nella maggior parte delle situazioni di apprendimento/insegnamento, il docente di italiano si trova ad essere in posizione "parallela" con il docente o i docenti della materia universitaria. Al di là del dibattito sopra accennato, si può ritenere ugualmente proficuo che le due figure possano rimanere distinte plausibilmente ad un certo livello di competenza linguistica dell'apprendente: una volta raggiunto un livello alto di competenza (C1, C2), acquisiti i meccanismi di funzionamento della lingua scientifica, in possesso delle specifiche strategie di apprendimento fornitegli dall'insegnante e quindi dotato di una maggiore capacità di negoziazione, lo studente universitario potrà proseguire il suo percorso formativo in maniera più autonoma, pur sempre affiancato dal docente di lingua seconda, conoscitore delle problematiche glottodidattiche e culturali dello studente e per questo in grado di rispondere alle sue esigenze più immediate. Lo studente sarà così posto nella condizione di saper interagire in maniera linguisticamente adeguata o addirittura paritaria con il docente sulle varie questioni tecnico-scientifiche.

In vista di una situazione ideale, in generale, è necessario che il docente di lingua non perda mai di vista il suo ruolo di "facilitatore" dell'apprendimento della microlingua e non confonderlo mai con quello della disciplina che la lingua esprime. Questa erronea sovrapposizione di ruoli, che di frequente si verifica, procura disorientamento all'insegnante di L2 che di conseguenza si lascia irretire da un senso di inadeguatezza rispetto al docente della disciplina universitaria, perdendo così di vista la sua specifica e fondamentale funzione. Questo fraintendimento è frequentemente presente nello studente, esigendo lui stesso dall'insegnante di lingua le competenze proprie del docente della disciplina, sovrapponendo ruoli che devono invece essere tenuti ben distinti. Il docente di lingua avvia all'evidenziazione delle caratteristiche formali, del meccanismo e all'uso della lingua specialistica; dovrà sì avere nozioni basilari della materia, ma lascerà ai docenti delle facoltà universitarie il compito loro proprio di presentare i risultati delle ultime ricerche sull'acido desossiribonucleico, il superamento del modello atomico di Rutherford, l'importanza del funzionalismo del *Bauhaus* nell'architettura moderna e nel design industriale, la congettura dei numeri primi gemelli o la soluzione della equazione di terzo grado di Gerolamo Cardano.

È importante ricordare infine che lo studente universitario è uno studente in genere molto attivo e curioso che pone molte domande, aspetto questo di solito molto gradito dagli insegnanti. In tal modo il percorso di apprendimento quotidiano rischia di subire numerose deviazioni che, per quanto metodologicamente consentite dai modelli operativi sopra indicati e dal principio di negoziazione tipico dell'adulto, tuttavia possono inficiare l'atto didattico e causare il mancato raggiungimento degli obiettivi prefissati. Per quanto la flessibilità metodologica e di contenuti sia criterio fondamentale in didattica, il docente di lingua dovrà costantemente monitorare il percorso di apprendimento/insegnamento e non perdere mai di vista l'obiettivo da raggiungere.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P.E., *Le microlingue scientifiche professionali*, Torino, UTET, 2000, pp. 75-104  
 BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002  
 BENUCCI A. (cur.), *Sillabo di italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2008  
 CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia, 2002



## 16. Insegnare l'italiano a studenti universitari

- CORTELAZZO M.A., *Lingue speciali: le dimensioni verticale e orizzontale*, in CORTELAZZO M.A., *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra, 2000, pp. 25-36
- COVERI L., *Problemi e bisogni linguistici e sociolinguistici degli studenti europei in Italia: un sondaggio tra studenti del progetto Erasmus*, in MAZZOLENI M., PAVESI M. (cur.), *Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento*, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 129-143
- COVERI L., BENUCCI A., DIADORI P., *Le varietà dell'italiano*, Roma, Bonacci, 1998, pp. 95-297, Capp. 2, 3, 4
- D'ACHILLE P., *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino, 2003
- DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000
- DIADORI P., *Bisogni, mete e obiettivi*, in DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000, pp. 87-115
- DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra, 2006
- DIADORI P., *Progetto JURA: la formazione dei docenti di lingua e traduzione in ambito giuridico italo-tedesco*, Perugia, Guerra, 2009
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- LAVINIO C., *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci, 2004, pp. 93-121; 145-178; 199-218, Capp. 5; 7; 9
- LAVINIO C., SOBRERO A.A. (cur.), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- LO DUCA M. G., *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci, 2006
- LORENZETTI L., *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 2002
- MADDII L. (cur.), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene-Firenze, Edilingua, 2004
- MARIANI L. (cur.), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- PAVESI M., BERNINI G., *L'apprendimento linguistico all'università. Le lingue speciali*, Roma, Bulzoni, 1996
- PORCELLI G., *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994
- SEMPLICI S., *Aspetto "tridimensionale" nell'insegnamento dei linguaggi settoriali: una proposta per l'insegnamento del linguaggio del diritto*, in VERONESI D. (cur.), *Linguistica giuridica italiana e tedesca / Rechtslinguistik des Deutschen und Italienischen*, Padova, Unipress, 2000, pp. 397-412
- SEMPLICI S., *Criteri per la progettazione di materiali per l'insegnamento dell'italiano giuridico*, in DIADORI P. (cur.), *Progetto JURA: la formazione dei docenti di lingua e traduzione in ambito giuridico italo-tedesco*, Perugia, Guerra, 2009, pp.193-212
- SEMPLICI S., TRONCONI E., *Come insegnare italiano agli studenti universitari? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari, ruolo del docente*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra, 2006, pp.47-59
- SERIANNI L., *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino, 2003
- SOBRERO A.A., *Lingue speciali*, in SOBRERO A.A. (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 237-277
- TRONCARELLI D., *L'italiano per scopi speciali*, in SEMPLICI S., GENNAI C., *Lo stile didattico del dlettore di italiano L2: come si...*, Siena, Centro Stampa Università per Stranieri di Siena, 2003
- TRONCONI E., *Per un curriculum di italiano giuridico per studenti universitari in mobilità*, in DIADORI P. (cur.), *Progetto JURA: la formazione dei docenti di lingua e traduzione in ambito giuridico italo-tedesco*, Perugia, Guerra, 2009, pp.144-153
- VEDOVELLI M., *L'italiano per stranieri nell'Università*, in BERNINI G., PAVESI M. (cur.), *Lingue straniere e Università. Aspettative e organizzazione didattica*, Milano, Franco Angeli, 1994, pp. 167-183
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002



## 17. Insegnare italiano a immigrati

Pierangela Diadori

Uno degli scenari che caratterizza l'apprendimento/insegnamento dell'italiano come lingua non nativa riguarda il pubblico degli stranieri (soprattutto giovani adulti, ma anche bambini, adolescenti e anziani), provenienti dalle aree più arretrate d'Europa, dell'Asia, dell'Africa e dell'America Latina, arrivati in Italia a ondate crescenti (con particolare intensità dagli anni Novanta del Ventesimo secolo in poi) alla ricerca di un lavoro, per migliorare le proprie condizioni di vita e quelle dei propri familiari in un progetto di integrazione sociale temporanea o a lungo termine.

### 17.1. IL PROFILO "IMMIGRATI"

Il profilo "immigrati" si riferisce ai bisogni linguistici e comunicativi di persone (adolescenti, giovani adulti e adulti) che cercano lavoro in Italia e che intraprendono un percorso di studio, anche breve o saltuario, allo scopo di interagire meglio con il Paese di accoglienza, ma anche dei bambini e degli adolescenti figli di famiglie immigrate di prima generazione che vivono l'italiano come "lingua di contatto". Il docente dovrà tenere conto del mondo culturale di origine, delle esperienze culturali pregresse e di quelle sociali che dovranno affrontare in Italia in lingua italiana; dovrà inoltre essere preparato sui temi dell'interculturalità e sui modelli di insegnamento più adatti ai vari contesti formativi a cui si rivolgono gli immigrati: Centri Territoriali Permanenti (CTP), Associazioni di volontariato, Centri di prima accoglienza, corsi serali ecc.

Il profilo "immigrati" si riferisce dunque alle competenze dei docenti di italiano L2 che operano in Italia in aree interessate dalla presenza di lavoratori stranieri e delle loro famiglie, che hanno quindi come destinatari bambini, adolescenti e adulti immigrati:

- non alfabetizzati (per es. gli adulti analfabeti o i bambini stranieri inseriti nella scuola materna in Italia) o con diverso livello di scolarizzazione (per es. gli adulti immigrati diplomati o laureati o i bambini stranieri inseriti nella scuola nella stessa classe che avrebbero seguito in patria o in quella immediatamente precedente);
- di varia provenienza (nelle classi plurilingui) o di provenienza specifica (in classi con gruppi di provenienza linguistico-culturale omogenea);
- orientati principalmente al lavoro (per es. chi ha già una professione o cerca un impiego specifico), all'integrazione sociale (per es. le casalinghe mogli di immigrati stranieri) o allo studio (per es. i bambini o i ragazzi stranieri inseriti nelle scuole).

#### 17.1.1. Fenomeni migratori recenti

I flussi migratori di uomini, donne e bambini verso l'Italia alla fine del Ventesimo secolo rappresentano una realtà in piena evoluzione, dai contorni ancora non ben definiti e stabili, ma che interessa ormai quasi ogni settore della vita pubblica e privata dell'Italia del terzo Millennio. **Se**



nel 1999 i dati del Ministero dell'Interno, riportati dal Dossier Caritas pubblicato nel 2000, parlano di 1.251.994 permessi di soggiorno in corso di validità al 31.12.1999, dieci anni dopo il Dossier Caritas 2009 riferisce che i cittadini stranieri residenti in Italia sono più che raddoppiati<sup>1</sup>. Per la prima volta, nel 2008 – anno in cui gli immigrati sono cresciuti del 13,4% (+458.644 unità) – l'Italia ha superato la media europea nel rapporto fra cittadini italiani e cittadini stranieri residenti in Italia (4.330.000 stranieri, pari al 7,2%, rispetto al 6,2% che rappresenta la media europea)<sup>2</sup>.

Le maggiori presenze si registrano al Nord (62,1%), il 25,1% al Centro, il 12,8% al Sud. Prima regione è la Lombardia (23,3%), seguita dal Lazio (11,6%) e dal Veneto (11,7%).

Sul totale dei residenti di cittadinanza straniera quasi 519 mila sono nati in Italia (72.472 nel solo 2008). Secondo l'ISTAT gli stranieri nati in Italia sono un segmento di popolazione in costante crescita: nel 2001 erano circa 160 mila (su un totale di 862.000 minori stranieri residenti sul territorio italiano). Ora costituiscono il 13,3% del totale degli stranieri residenti.

Queste stime si riferiscono ai due tipi di stranieri attualmente in Italia: i “regolari” (in possesso di permesso di soggiorno) e gli “irregolari” (che, pur risiedendo stabilmente sul territorio italiano, non hanno il permesso di soggiorno). Non riguardano invece i casi in cui siano state adottate misure di protezione temporanea per motivi umanitari (asilo politico, riconoscimento dello *status* di rifugiati).

Nonostante la situazione italiana non sia paragonabile a quella di altri Paesi del Nord Europa, l'Italia è oggi sicuramente nel contesto europeo, fra i principali sbocchi delle nuove correnti migratorie. Secondo le previsioni ISTAT citate nel rapporto Caritas (2009: 91), nel 2020 la popolazione residente in Italia ammonterà a quasi 63.000.000 di persone, di cui circa 7.000.000 saranno gli stranieri (pari all'11% dei cittadini italiani). Il numero dei lavoratori immigrati in Italia e dei loro familiari sembra infatti destinato ad aumentare se persisteranno le condizioni favorevoli all'immigrazione che possiamo oggi osservare:

#### a. all'estero:

- la fuga da situazioni di guerra o di indigenza;
- l'intensificarsi delle dinamiche migratorie nel bacino del Mediterraneo;

#### b. in Italia:

- il calo delle nascite;
- l'aumento della durata media della vita;
- la carenza di manodopera in certi settori professionali.

La crescente presenza di stranieri mette dunque l'Italia al passo con altri Paesi economicamente forti del mondo occidentale che da tempo si sono evoluti come società multietniche e multiculturali (come il Nord America, l'Australia, il Nord Europa) e porta con sé, fra le altre conseguenze, la necessità di interventi formativi mirati, sia per gli adulti, sia per i loro figli, data l'urgenza di superare i disagi che le carenze linguistiche contribuiscono a creare soprattutto in tre settori fortemente interessati dalla presenza di stranieri immigrati: la scuola, il carcere, il mondo del lavoro.

### 17.1.2. La scuola

Il fatto che i flussi migratori verso l'Italia continuino a crescere, come dimostrano i dati che annualmente pubblica da circa venti anni il Dossier della Caritas, comporta un flusso continuo anche di minori stranieri nelle scuole italiane, che ormai da almeno un decennio sono quasi ovunque

<sup>1</sup> Per gli aggiornamenti, cfr. il sito <http://www.caritasromait/immigrazione>.

<sup>2</sup> Si tratta di dati ISTAT sulla popolazione straniera residente in Italia che derivano dalle registrazioni nelle anagrafi di 8.101 comuni italiani. A fronte di questo dato di oltre quattro milioni di cittadini stranieri residenti in Italia, bisogna tener conto che sono quasi altrettanti i cittadini italiani residenti all'estero (CARITAS 2009: 63-72).



que divenute multilingui e multiculturali, soprattutto nei centri urbani, in particolare in quelli dell'Italia settentrionale. Qualsiasi docente disciplinare (non solo i docenti di materie letterarie) è quindi entrato in contatto con i fenomeni delle interlingue degli apprendenti non italo-foni, con le questioni relative al contatto linguistico e culturale, con i tempi di acquisizione delle competenze di base per la comunicazione interpersonale (definite da Jim Cummins *Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS*), e quelli molto più lunghi necessari per l'acquisizione delle abilità di studio, di tipo anche cognitivo (ovvero *Cognitive Academic Language Proficiency - CALP*).

Nel 2008 i minori stranieri residenti in Italia erano 862.433 (Caritas 2009: 173). Nell'anno scolastico 2008-2009 sono stati 628.937 gli alunni di cittadinanza non italiana che hanno frequentato le classi delle scuole primarie e secondarie di I e di II grado, con un'incidenza media del 7% sul totale degli iscritti<sup>3</sup>. Il dato nuovo riguarda il fatto che il 62% degli alunni con cittadinanza non italiana è nato in Italia da genitori stranieri, come testimonianza della dimensione di stabilità di molti progetti migratori e dell'emergere delle prime generazioni di immigrati in Italia. Ai primi posti gli studenti rumeni, seguiti da albanesi, marocchini e cinesi (cfr. Caritas 2009: 174-181).

Non va sottovalutato il fatto che anche molti adulti immigrati si rivolgono alle offerte formative pubbliche e private in Italia sia per migliorare le conoscenze linguistiche (per esempio presso i Centri Territoriali Permanenti), sia per ottenere una qualifica professionale o un titolo di studio che li aiuti nell'inserimento lavorativo.

### 17.1.3. Il carcere

Con l'aumento delle presenze di giovani adulti stranieri, le cui condizioni precarie sono spesso correlate con fenomeni di indigenza e di criminalità, sono aumentate anche le percentuali di stranieri nelle carceri italiane, tanto da rappresentare in certi casi una vera emergenza. Secondo i dati ISTAT riportati dal Dossier Caritas (2009: 458), la popolazione straniera in carcere al 31 dicembre 2008 era composta da 21.562 persone, di cui il 5% erano donne (su un totale di 58.127 detenuti e detenute), con una percentuale particolarmente consistente in Lombardia, Lazio, Piemonte, Emilia Romagna e Toscana. Questa forte presenza di stranieri, molti dei quali con scarse conoscenze dell'italiano, provenienti da Paesi linguisticamente e culturalmente molto distanti, rappresenta una situazione a rischio di continui conflitti interpersonali, sia fra i detenuti, sia fra loro e la polizia penitenziaria, anche a causa del cronico sovraffollamento degli istituti di pena. Interventi formativi sono in corso in molte carceri italiane, allo scopo di promuovere fra i detenuti la conoscenza della lingua e della cultura italiana per una migliore integrazione nel contesto temporaneo in cui sono inseriti, ma anche per favorire il loro reinserimento sociale al momento dell'uscita dal carcere (cfr. Benucci 2008).

### 17.1.4. Il mondo del lavoro

Nonostante la crisi economica, il tasso di attività degli immigrati stranieri in Italia è molto elevato, considerando che si tratta prevalentemente di giovani adulti e in buone condizioni fisiche.

Anche se oltre la metà degli occupati stranieri possiede un diploma o una laurea (54,1%), tre su quattro svolgono una professione operaia o non qualificata. Il primo settore di impiego per gli stranieri (54%) è quello dei servizi (metà delle donne straniere sono collaboratrici domestiche o assistenti agli anziani: uomini e donne sono impegnati nei servizi di pulizia, in alberghi e ristoranti, nei commerci, nei trasporti ecc.). Il secondo settore è l'industria, in cui lavora il 33,6% degli stranieri immigrati in Italia (circa un milione di lavoratori): gli uomini lavorano nell'edilizia (manovali, ma-

<sup>3</sup> Più in dettaglio, le percentuali di stranieri erano 7,6% nella scuola per l'infanzia, 8,3 nella scuola primaria, 7,9 nella secondaria di I grado e 4,8 nella secondaria di II grado (CARITAS 2009: 181).



...e nelle fabbriche (saldatori, fonditori), uomini e donne lavorano nelle industrie alimentari. Infine, il 7,7% degli stranieri (circa 200.000 persone) è impegnato nell'agricoltura e nella pesca. Sono in netta crescita anche le imprese i cui titolari sono degli stranieri (circa 100.000), soprattutto nei settori dell'artigianato, dell'edilizia, del commercio, delle riparazioni: al primo posto i marocchini (con oltre 30.000 imprese), seguiti da rumeni, cinesi e albanesi (cfr. Caritas 2009: 235-288).

## 7.2. VARIABILI DIATOPICHE (LINGUA/E E CULTURA/E DI APPARTENENZA, LINGUA/E E CULTURA/E DELL'AREA DI INSEDIAMENTO)

Le variabili diatopiche nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano in contesto migratorio riguardano essenzialmente la/le lingua/e e la/le cultura/e di appartenenza<sup>4</sup> e quelle dell'area di insediamento.

### 7.2.1. Lingua/e e cultura/e di appartenenza

La/le lingua/e e la cultura di appartenenza sono determinate dall'origine della famiglia di un individuo e dai periodi di soggiorno in aree geografiche diverse (non bisogna dimenticare che spesso l'immigrato raggiunge una metà di integrazione stabile dopo aver trascorso un certo tempo anche in altri Paesi). Quali tendenze si possono leggere nei dati più recenti relativi ai nuovi flussi verso l'Italia?

Dal Dossier Caritas 2009 risulta che fra gli immigrati prevale la provenienza da Paesi europei (53,6%, per più della metà da Paesi comunitari); seguono africani (22,4%), asiatici (15,8%), americani (8,1%). Negli ultimi anni sono arrivati in Italia soprattutto persone provenienti dai Paesi dell'Europa di nuova adesione (in particolare dalla Romania), dai Paesi dell'Est europeo (non membri dell'Unione Europea), dal Marocco e da Paesi asiatici come Cina, India e Bangladesh. Le prime cinque comunità superano la metà dell'intera presenza: circa 800 mila romeni, 440 mila albanesi, 400 mila marocchini, 170 mila cinesi e 150 mila ucraini (cfr. Caritas 2009: 459).

Sono in crescita anche i matrimoni misti, che costituiscono il nuovo prototipo di famiglia interculturale: 222.521 dal 1995 al 2009, passando dall'1% al 10% del totale dei matrimoni civili e religiosi celebrati in Italia<sup>5</sup>.

Sebbene si possano individuare a grandi linee alcune lingue e culture di appartenenza dei nuovi immigrati (arabo, albanese, cinese, lingue slave), la realtà è molto più variegata. In primo luogo ci sono persone che hanno un background prevalentemente monolingue e monoculturale (come i cinesi vissuti in comunità chiuse, con pochi contatti con parlanti di altri dialetti) e altre che arrivano in Italia già plurilingui e pluriculturali. L'immigrato marocchino, per esempio, se scolarizzato in patria, avrà nel proprio bagaglio linguistico l'arabo classico (lingua delle scritture religiose, dell'insegnamento, delle leggi, del giornalismo), l'arabo egiziano (appreso attraverso i film egiziani trasmessi dalla TV in Marocco), l'arabo marocchino (usato nella vita sociale, negli uffici), il francese (appreso a scuola) e, se appartenente al 30% della popolazione che vive nelle zone montuose del Rif, avrà anche come madrelingua (lingua della famiglia e degli affetti) uno dei vari dialetti

<sup>4</sup> Per quanto riguarda la provenienza geografica e le lingue di origine delle persone coinvolte nei recenti flussi migratori verso l'Italia, si veda Tosi 1995: 195-223 (nei paragrafi dedicati a arabofoni, cinesi, filippini, sudamericani, fuoriusciti e pendolari dall'ex Jugoslavia, albanesi, polacchi e altri europei, somali, eritrei e altri africani, persiani, indiani e altri asiatici, nomadi rom); DEMETRIO e FAVARO 1997: 39-76 (nel capitolo dedicato ai bambini dell'Asia, del Nord Africa, dell'Africa sub-sahariana, dell'America latina, dell'Europa dell'Est). Cfr. anche MACIOTTI e PUGLIESE 1994.

<sup>5</sup> Nel 1996 su circa 10.000 famiglie interculturali, la maggioranza era formata da moglie italiana e marito straniero (per l'esattezza 7254 uomini, di provenienza prevalentemente europea o nordafricana, contro le 2621 donne, soprattutto dell'Europa orientale e del Sudamerica, che si sono unite a un italiano) (CARITAS 2000: 188). Nel 2007 le famiglie con almeno un coniuge straniero erano salite a 34.559, di cui ben 23.560 con uno dei due coniugi italiano e il resto con entrambi i coniugi stranieri (CARITAS 2009: 118-125).



berberi. La cultura berbera, del resto, si differenzia per molti aspetti dalla cultura araba, così come la cultura marocchina non è paragonabile a quella egiziana, tunisina o di altri Paesi genericamente definiti "arabofoni"<sup>6</sup>.

Un'altra variabile importante per l'insegnamento agli immigrati, oltre al monolinguisimo o plurilinguisimo di origine, riguarda la relativa lontananza linguistica della L1 (e di altre lingue note) dall'italiano. Le difficoltà di apprendimento dei sinofoni, per esempio, possono in parte ricollegarsi alla distanza tipologica del cinese rispetto alle lingue di origine latina come l'italiano, mentre la rapidità di apprendimento dei senegalesi dipende non solo dalla loro predisposizione per i commerci e quindi per la socializzazione, ma anche dal fatto che l'apprendimento dell'italiano avviene attraverso la comune conoscenza del francese (seconda lingua di una popolazione che per il 40% ha come madrelingua il wolof e per il resto altre lingue locali).

### 17.2.2. Lingua/e e cultura/e dell'area di insediamento

Su un totale di quasi quattro milioni di stranieri residenti in Italia nel 2009, la percentuale maggiore di stranieri rispetto agli abitanti di cittadinanza italiana si registra nel Nord-Est della penisola (9,1%) nel Nord-Ovest (8,6%), nel Centro (8,3%) e, a grande distanza, nel Sud (2,5%) e nelle isole (2,1%), (cfr. Caritas 2009: 459).

Il panorama sociolinguistico dell'Italia contemporanea (già di per sé qualitativamente ricco a causa della compresenza della lingua standard, dei dialetti, delle varietà regionali e delle lingue delle minoranze storiche), è oggi ulteriormente ampliato da nuovi fenomeni di lingue e culture in contatto, legati ai gruppi etno-linguistici di nuovo insediamento che convivono con le popolazioni locali, talvolta anche dialettofone o bilingui (come in Friuli o in Alto Adige). Le ricadute sul piano dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano sono cruciali. Che ruolo possono rivestire, infatti, le varietà dialettali parlate in Veneto per un immigrato straniero inserito in questa area? O l'arberesh delle minoranze di origine albanese dell'Italia meridionale per l'immigrato albanese che si stabilisce sul territorio? Sicuramente rappresentano molto più dell'italiano standard l'obiettivo di apprendimento per la sopravvivenza, data la loro diffusione nelle situazioni in cui l'immigrato si troverà ad interagire con i locali: nei negozi, nel vicinato, sul luogo di lavoro<sup>7</sup>. D'altra parte un percorso formativo rivolto a immigrati, oltre a tener conto, più che per altre tipologie di apprendenti, delle variabili diatopiche dell'italiano (dialetti, varietà regionali, aspetti del bilinguismo e della diglossia), dovrà anche fornire quel modello di "italiano dell'uso medio" che potrà garantire l'accesso ai mass media, alla cultura, alle abilità scritte e permetterà, in ultima analisi, l'ampliamento del proprio repertorio verso i registri più alti della comunicazione.

### 17.3. VARIABILI DIASTRATICHE (ETÀ, SESSO, BACKGROUND CULTURALE, MOTIVAZIONI, BISOGNI)

Le variabili diastratiche nel caso dell'insegnamento a immigrati ruotano intorno alle diverse combinazioni di età, sesso e *background* culturale dei destinatari: più omogenee, come vedremo, le prime due; particolarmente vario, invece, quest'ultimo. A queste si aggiungono le motivazioni

<sup>6</sup> Desideriamo ribadire, a questo proposito, che questo tipo di generalizzazioni sono determinate dalla necessità di descrivere il fenomeno "immigrazione" nelle sue linee generali, e che esistono innumerevoli specificità all'interno di ogni gruppo etnolinguistico.

<sup>7</sup> Si pensi a quello che, in maniera speculare, è accaduto agli emigrati italiani che si sono stabiliti nella Svizzera tedesca e in Baviera, in Quebec, sviluppando una competenza bi- o trilingue, comprendente anche i dialetti locali e le varietà dialettalmente "basse", oltre ad una competenza, almeno passiva, della lingua "alta" nazionale.



e i bisogni comunicativi, che variano in base all'età dei migranti, al loro inserimento (scolastico o lavorativo), al loro progetto di vita.

### 7.3.1. Età

La fascia di età più ampiamente rappresentata fra gli immigrati in cerca di occupazione in Italia è quella dei giovani adulti (tra i 19 e i 40 anni), il cui progetto di sé e le cui forze fisiche sono più congeniali ad un mutamento radicale di vita legato al trasferimento in un Paese diverso dal proprio, spesso mai visitato, spesso conosciuto solo dai racconti dei connazionali o dalle immagini televisive. Dai dati del Ministero dell'Interno relativi all'età dei soggetti che hanno chiesto il permesso di soggiorno in Italia per la prima volta nel 1999, risultava che la fascia di età dai 19 ai 40 anni aveva toccato il 75% (rispetto al 12,9% della fascia 41-60, al 9,2% della fascia 0-18 e al 2,9% degli ultrasessantenni), con circa 200.000 nuovi permessi di soggiorno sui 268.000 complessivi.

A questi si aggiungono i minori, alcuni dei quali giunti in Italia anche senza genitori o parenti, molti arrivati per il ricongiungimento familiare e un numero crescente rappresentato da coloro che sono nati in Italia da cittadini stranieri.

I giovani adulti (e ancor più i bambini e gli adolescenti) sono in un periodo favorevole all'apprendimento linguistico, in un'età che rientra in quel "periodo sensibile" in cui le potenzialità di successo nell'apprendimento di una L2 sono più alte per ragioni neurobiologiche, soprattutto se potenziate da una forte motivazione di autopromozione e integrazione sociale.

### 7.3.2. Sesso

A seconda delle etnie, si notano soprattutto arrivi di maschi giovani che hanno lasciato la famiglia in patria (come vediamo nel caso degli albanesi, degli indiani o dei marocchini), o di giovani donne che arrivano anch'esse da sole per chiedere solo successivamente il ricongiungimento con marito e figli (come sono solite fare le immigrate sudamericane o filippine). Altri gruppi etnici si muovono piuttosto per clan familiari, come quelli provenienti dalla Cina, o vedono le donne emigrare da sole (come le estoni, che coprono l'88% dell'emigrazione dal loro Paese verso l'Italia).

Complessivamente le donne costituiscono oggi quasi la metà della popolazione immigrata in Italia, una tendenza che sembra ormai stabilizzata negli ultimi anni (si parla anche di "femminilizzazione dei flussi migratori" come caratteristica delle migrazioni contemporanee). La loro incidenza rispetto al numero totale degli immigrati è più alta quando si tratta di persone di provenienza europea e supera quella degli uomini nei casi di immigrazione dovuta a motivi di ricongiungimento familiare, residenza elettiva e studio. Nel 2009, su circa due milioni di cittadine straniere residenti in Italia, al primo posto erano le ucraine, seguite da moldave, filippine e cinesi (cfr. Caritas 2009: 102-109).

Tutto questo si riflette, proporzionalmente, anche sulla percentuale di uomini e di donne che costituiscono il pubblico destinatario dei corsi di italiano per immigrati e viene ad aggiungersi ad altri fattori quali la maggiore o minore spinta verso l'integrazione sociale sentita diversamente da uomini e donne appartenenti alle varie comunità. La donna immigrata, quando vive in famiglia, sente meno del marito l'esigenza di migliorare il proprio italiano rispetto al marito che lavora fuori? O la donna è più "portata" all'apprendimento linguistico e raggiunge prima dell'uomo quella "soglia" minima essenziale per la sopravvivenza? L'esperienza dei docenti di italiano nei corsi per immigrati riferisce di una presenza maggiore di uomini nel contesto classe, con conseguenti implicazioni didattiche dovute al fatto che, al contrario, sono in maggioranza donne italiane che si dedicano alla professione di insegnanti e a questo impegno nel volontariato. Molte culture a cui appartengono gli immigrati, infatti, non accettano una donna con un ruolo di potere come quello



del docente e vivono quindi il contesto-classe come una situazione estranea e contraria alla propria mentalità, a meno che non intervengano particolari aggiustamenti metodologici elaborati da un insegnante che sia anche, in questo caso, un mediatore culturale e un docente attento agli aspetti psico-affettivi dell'insegnamento.

### 17.3.3. Background culturale

I docenti di italiano nei corsi per immigrati riferiscono spesso di grande disomogeneità per quanto riguarda le preconcoscienze culturali dei propri studenti, talvolta analfabeti anche nella propria madrelingua, talvolta invece con una laurea alle spalle, provenienti da situazioni di monolinguisimo o di bi- e plurilinguismo, con esperienze diverse di scolarizzazione dovute ai diversi metodi educativi adottati nei rispettivi Paesi di origine. Quali conseguenze per l'insegnamento dell'italiano L2? È prevedibile che le differenze di tipo cognitivo e culturale influiranno pesantemente nel percorso di apprendimento guidato e renderanno indispensabile l'individualizzazione dell'insegnamento in base ai principi della didattica modulare (cfr. Domenici 1998) che ha per scopo primario l'ottimizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento in modo da:

- agganciare ogni nuova conoscenza alla mappa conoscitiva di ogni singolo allievo;
- rispettare i diversi ritmi di apprendimento;
- rispettare i singoli stili cognitivi legati a diverse strategie di memorizzazione, di soluzione dei problemi, di acquisizione e organizzazione di nuovi dati conoscitivi;
- sviluppare le capacità potenziali dei singoli soggetti verso la consapevolezza e l'autonomia di apprendimento.

Non è pensabile, dunque, specialmente nel caso di un corso per immigrati adulti, una programmazione per fasi rigide e prestabilite secondo un percorso sequenziale che abbia un inizio e una fine determinata, meglio un percorso circolare e flessibile, organizzato per "blocchi" (i "moduli", appunto), realizzati attraverso "unità di lavoro" variamente combinabili in modo da favorire la diversificazione degli itinerari didattici di compensazione delle lacune e di consolidamento delle abilità possedute.

### 17.3.4. Motivazioni

È interessante mettere in relazione l'apprendimento dell'italiano con le motivazioni fornite dagli immigrati sulla loro presenza in Italia e la conseguente richiesta del permesso di soggiorno. Dai dati relativi al 1999 forniti dal Ministero del Lavoro (riportati nel Dossier Caritas 2000: 113) risultavano le seguenti motivazioni (in ordine decrescente di incidenza):

1. ricongiungimento familiare;
2. asilo, motivi umanitari;
3. lavoro dipendente;
4. motivi di studio;
5. altri motivi;
6. motivi religiosi;
7. residenza elettiva;
8. lavoro autonomo;
9. adozione;
10. motivi di salute;
11. affidamento.



La categoria di cui ci occupiamo in questo capitolo è distribuita soprattutto nei gruppi 1, 2, 3, 8: si tratta cioè di persone giunte in Italia dietro la spinta del bisogno economico, della fuga da situazioni drammatiche in patria o del ricongiungimento con i familiari. A distanza di più di dieci anni, si conferma il fatto che l'Italia sta diventando un Paese mèta di immigrazione stabile<sup>8</sup>. In quest'ottica, possiamo ipotizzare che il tipo di motivazione psicologica che spinge l'attuale immigrato medio presente oggi in Italia ad apprendere la lingua del Paese ospitante (in maniera spontanea o guidata) sia non solo "strumentale" (cioè dettata dalla volontà di entrare in contatto temporaneo con gli altri, italofoeni e non, attraverso questa lingua), ma soprattutto "integrativa" (cioè finalizzata all'inserimento nella società italiana).

### 17.3.5. Bisogni

Insegnando l'italiano a lavoratori immigrati, il docente dovrà tenere conto dei loro bisogni comunicativi immediati, orientandosi verso una selezione di *input* linguistici che rispecchino i possibili contesti comunicativi in cui l'immigrato si troverà a interagire in Italia. Più che per altre tipologie di apprendenti, infatti, si tratta in questo caso di impostare l'insegnamento primariamente in funzione di un uso veicolare, anche se questo non esclude altri aspetti di tipo formativo, culturale e affettivo.

I bisogni degli apprendenti, focalizzati sulla sopravvivenza e l'integrazione nel Paese ospitante, orienteranno dunque le scelte anche metodologiche del docente, che confronterà costantemente il proprio operato con la sua spendibilità a breve e medio termine. Infatti, ben pochi immigrati potranno (o vorranno) dedicare molto tempo, denaro e energie per frequentare dei corsi di orientamento linguistico, e quando lo faranno sarà di solito per ragioni pratiche (inserirsi meglio sul lavoro, parlare con gli insegnanti dei figli, avere migliori possibilità di integrazione sociale ecc.).

D'altra parte, la presenza di un lavoratore immigrato in un corso di formazione linguistica dovrebbe essere valorizzata al massimo dal docente anche in base ad un'altra considerazione: non solo è importante pertinentizzare l'insegnamento selezionando l'input, i testi, le abilità linguistiche, le competenze comunicative, ma è fondamentale fornire quelle strategie di apprendimento (come la capacità di formulare ipotesi, di scoprire le regolarità o le deviazioni da una norma, di procedere per confronti, analogie, e via dicendo) che potranno rivelarsi cruciali anche al di fuori di un insegnamento guidato, accelerando e ottimizzando quei processi di acquisizione spontanea dell'italiano che si verificano nel contatto quotidiano con l'ambiente italofono. Questa dimensione formativa dell'apprendimento linguistico in un contesto guidato potrebbe essere una scoperta per molti immigrati stranieri scarsamente alfabetizzati. Il "bisogno" di italiano, percepito dallo stesso soggetto straniero come strumento indispensabile di sopravvivenza, potrebbe così aprire la strada al "piacere" di apprendere, di scoprirsi sempre più padroni dei propri mezzi espressivi, di acquisire autonomia e consapevolezza nella scoperta del funzionamento dei codici comunicativi della comunità ospitante.

## 17.4. VARIABILI DIAFASICHE (CONTESTI DI APPRENDIMENTO)

Le variabili diafasiche riguardano i fattori esterni all'individuo, legati al contesto in cui avviene il contatto con la L2. L'acquisizione dell'italiano da parte dell'immigrato può avvenire in forma "spontanea", "guidata" o "mista" (cfr. De Marco 2000: 37-41), a seconda che il soggetto si trovi "in immersione" (cioè esposto al contatto diretto con la lingua obiettivo), sia inserito in un percorso formativo in patria o nel Paese ospite, oppure si trovi contemporaneamente esposto a input guidati e spontanei.

<sup>8</sup> I gruppi etnici più "stabilizzati" (da 5 a 10 anni di residenza in Italia) risultavano, già nel 1999, quelli provenienti da Marocco, Stati Uniti, Tunisia, Germania, Filippine, Senegal, seguiti da Jugoslavia, Albania, Svizzera, Regno Unito (CARITAS 2000: 170). Nel 2009 la tendenza alla stabilizzazione si conferma con la crescita dei figli di cittadini stranieri in Italia: 57.000 nel 2006, 63.000 nel 2007, 72.472 nel 2008 (CARITAS 2009: 13).



### 17.4.1. L'apprendimento spontaneo

È un caso di apprendimento spontaneo l'acquisizione dell'italiano in patria attraverso il contatto con gli italiani (turisti, soldati in missione di pace, commercianti e immigrati italiani), con i mass media italiani (per es. la televisione, i cui programmi sono diffusi in vari Paesi limitrofi, come dimostrano le competenze di base in questa lingua di molti albanesi residenti in Albania o degli abitanti di Malta) e soprattutto via *internet*. L'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte di immigrati in Italia avviene invece sul luogo di lavoro, nel contatto con immigrati di altre etnie, nel contatto con la rete sociale (servizi, scuola dei figli, uffici pubblici, vicinato). In certi casi l'italiano viene appreso anche nel contatto con la microcriminalità cittadina straniera o italiana, o nelle carceri, dove nel 1999 il 26,6% era composto da stranieri, con una preponderanza di nordafricani che sfiorava la metà dell'intera popolazione detenuta straniera (oltre 14.000 individui al 31.12.1999); (cfr. Caritas 2000: 198). Sui risultati delle ricerche di linguistica acquisizionale in riferimento all'italiano degli immigrati stranieri, si vedano i lavori di Anna Giacalone Ramat 1993 e Massimo Vedovelli 2002.

### 17.4.2. L'apprendimento guidato

Nel caso dell'apprendimento guidato da un docente di italiano L2, sono determinanti le componenti del contesto-classe: dove si svolge l'apprendimento, i tempi, il ruolo del docente, l'*input*, l'approccio glottodidattico, l'interazione con il docente e i compagni. Molti studi recenti sull'apprendimento guidato dell'italiano in contesto migratorio si occupano della didattica dell'italiano L2 ai bambini stranieri nelle scuole italiane dell'obbligo. Per gli immigrati adulti che, una volta in Italia, possono accedere a varie offerte di formazione linguistica, l'apprendimento guidato si affianca, in realtà, all'apprendimento spontaneo che si realizza nel contatto con la realtà italiana, ed assume quindi le caratteristiche di un apprendimento di tipo "misto".

### 17.4.3. L'apprendimento misto

L'apprendimento misto è caratteristico degli interventi formativi focalizzati sulla L2 nella sua accezione "forte" di "lingua seconda appresa nel Paese in cui si parla": l'apprendente, in questo caso, vive delle esperienze di apprendimento esplicito (in classe) e le rinforza con le esperienze di apprendimento spontaneo nel contatto quotidiano con i parlanti nativi. Questo tipo di apprendimento riguarda non solo l'immigrato adulto che sente l'esigenza di approfondire in un contesto guidato le competenze linguistiche che sta maturando sul campo, ma anche gli studenti universitari impegnati nei programmi di mobilità accademica o i numerosi stranieri che, a vario titolo, frequentano i corsi di italiano offerti in Italia.

## 17.5. FINALITÀ, METODI E MATERIALI PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A IMMIGRATI

### 17.5.1. Finalità

L'insegnamento a immigrati adulti deve tener conto in primo luogo di una diversa rilevanza delle tre mete educative primarie (socializzazione, autorealizzazione, culturizzazione).

L'*autorealizzazione* (o *autopromozione*) è la mèta educativa fondamentale che riguarda la realizzazione di se stessi: per un immigrato questa realizzazione può essere associata in certi casi all'urgenza di potenziare le proprie capacità comunicative per trovare più facilmente lavoro, per farsi capire meglio, per indossare anche linguisticamente l'"abito" più prestigioso della cultura dominante.



La *socializzazione* è strettamente collegata alla meta educativa precedente, soprattutto per quei soggetti culturalmente predisposti all'integrazione: si pensi ai senegalesi o ai marocchini, che si dedicano ai piccoli commerci e hanno bisogno di sviluppare le competenze orali e strategiche per portare a buon fine i loro affari. Altri gruppi etnici, invece, sentono meno questa esigenza, come i lavoratori cinesi, chiusi nelle loro comunità e dediti di solito al lavoro nelle cucine dei ristoranti o nelle piccole imprese dei connazionali, che puntano soprattutto sull'istruzione dei figli, visti come tramite fra loro e la comunità locale.

La *culturizzazione*, infine, rappresenta la meta più ambiziosa che dovrebbe garantire una evoluzione del sé nella scoperta degli aspetti culturali più vari e profondi della comunità ospitante (la cosiddetta "acculturazione"), pur nel rispetto e nel mantenimento della propria cultura di origine<sup>9</sup>.

È troppo presto per dire se questo modello di integrazione "interculturale" si affermerà in Italia, o prevarranno modelli diversi (per esempio quello "multiculturale" che vede la presenza di più gruppi etnici conviventi ma separati, o quello in cui la cultura dominante ingloba le altre, come è avvenuto per esempio negli Stati Uniti). Il compito di favorire un armonico sviluppo delle tre mete fondamentali dell'educazione linguistica, per ora, è lasciato essenzialmente al docente di italiano nei corsi per immigrati, ai responsabili delle istituzioni formative, alle associazioni, al volontariato, mancando attualmente delle indicazioni ufficiali che forniscano le linee guida per una politica linguistica mirata.<sup>10</sup>

### 17.5.2. Approcci e metodi per l'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati

Sull'arrivo in Italia delle prime consistenti ondate di lavoratori immigrati stranieri e sul problema della loro alfabetizzazione sono stati pubblicati molti studi fin dall'inizio degli anni Ottanta, che hanno messo in luce vari aspetti del fenomeno (il primo articolo su questo argomento è di Massimo Vedovelli e risale al 1981). Negli anni Novanta sono state studiate le *sequenze di apprendimento dell'italiano* in contesto spontaneo da parte di immigrati al di fuori di percorsi formativi istituzionali (cfr. Giacalone Ramat 1986, 1988, 1993; Bernini e Giacalone Ramat 1990; Giacalone Ramat e Vedovelli 1994; Vedovelli 1990, 1994, 2000), individuando, sulla base di confronti fra apprendenti con lingua madre diversa, quali sono i tratti caratteristici dei diversi stadi di apprendimento dell'italiano L2 (dalle interlingue molto iniziali a quelle intermedie e avanzate) e quali strutture sono acquisite prima rispetto alle altre, indipendentemente dalla madrelingua (un settore di studi per il quale è stato coniato il termine "linguistica acquisizionale"). Sono stati anche elaborati dei modelli teorici per la *rilevazione delle competenze linguistiche* che tengono conto anche delle condizioni socioculturali e del grado di inserimento nella società ospite per delineare la biografia linguistica e le probabilità di apprendimento dell'italiano da parte dei neo-arrivati: un esempio è il "glotto-kit per stranieri" (Barni e Villarini 2001: 191-208). Sono stati inoltre analizzati e valutati i primi interventi formativi realizzati per fornire gli strumenti linguistici indispensabili all'integrazione degli immigrati (Demetrio 1984; Favaro 1987; Vedovelli 1994 e 1995), sono state delineate le problematiche dell'educazione linguistica in una società multietnica quale sta diventando la società italiana nel confronto con altri contesti di immigrazione (Tosi 1995) e sono stati messi in luce gli *aspetti pragmatici della comunicazione* e la

<sup>9</sup> Se il desiderio di "acculturazione" è scarso o addirittura assente, l'apprendente sviluppa una distanza psicologica e sociale anche dalla L2, con conseguenti difficoltà di apprendimento. Se la L2 corrisponde alla lingua della cultura dominante, è possibile che l'apprendente fossilizzi la propria interlingua in stadi molto bassi (come avviene in coloro che bloccano il proprio processo di evoluzione dell'interlingua a un livello "soglia" funzionale ad una comunicazione elementare) o che mantenga una pronuncia diversa da quella dei parlanti nativi per timore di perdere la propria identità culturale (si pensi all'italiano orale dei germanofoni in Alto Adige).

<sup>10</sup> La stessa Comunità Europea, pur considerando la pluralità linguistica e culturale come principio fondamentale della propria identità e pur ispirandosi idealmente ad un modello di società plurilingue, non ha saputo proporre finora degli interventi operativi di politica linguistica per i migranti, tanto meno per quello che riguarda i flussi di provenienza extra-europea dell'ultimo decennio.



loro particolare rilevanza nei rapporti interpersonali (cfr. Bonifazi e Cerbara 1999, sul rapporto fra atteggiamenti sociali e linguistici dei nativi verso gli immigrati) e nell'educazione interculturale. È stata riconosciuta l'importanza della competenza linguistica orientata all'azione e alla realizzazione dei propri obiettivi comunicativi in un'Europa in cui la mobilità delle persone (fra cui i lavoratori migranti) è una realtà sempre più diffusa (Consiglio d'Europa 1996-2001), anche in considerazione delle motivazioni strumentali per l'integrazione nel Paese ospitante. Più recentemente è iniziata ed è tuttora in corso una *mappatura delle lingue immigrate*, analizzate nell'ambito del repertorio linguistico italiano contemporaneo, nei loro rapporti dinamici con l'italiano parlato, con i dialetti, con l'italiano della scuola e della televisione, con le altre lingue minoritarie (Vedovelli 2002).

Dopo i primi anni di "apprendimento senza maestro", nel solo contatto con i parlanti nativi, oggi gli immigrati possono usufruire in Italia di una rete di offerte formative di italiano L2 fornite da:

- *istituzioni pubbliche*: gli enti locali che organizzano interventi sul territorio, i CTP (Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti);
- *volontariato*: le associazioni religiose, le organizzazioni sociali, i centri di ascolto;
- *mondo del lavoro*: le associazioni sindacali, i datori di lavoro, le imprese in cui la presenza di lavoratori immigrati è più consistente.

Si tratta in linea di massima di percorsi formativi brevi e mirati, organizzati per "unità di lavoro", che tengono conto del carattere spesso fluttuante delle presenze.

Cercheremo qui di riepilogare alcuni punti che possono costituire altrettanti motivi di ispirazione per gli insegnanti nella progettazione dei propri interventi formativi rivolti a immigrati adulti:

- a. L'immigrato potrà rendersi conto dell'immediata spendibilità di quanto viene insegnato in classe soprattutto se sarà coinvolto in un progetto di *didattica orientata all'azione*, basata su compiti comunicativi direttamente collegati con il territorio e l'ambiente in cui si trova inserito.
- b. La motivazione essenzialmente integrativa alla base dello studio dell'italiano da parte degli stranieri immigrati dovrebbe orientare l'insegnamento in un'ottica comunicativa, pragmatica e soprattutto *interculturale* (si pensi al diverso modo di intendere la gerarchia e l'autorità nelle varie culture "immigrate", di percepire lo spazio e il tempo, di relazionarsi con l'altro sesso ecc.).
- c. L'*input linguistico* di un corso di italiano per adulti immigrati dovrà essere ricco ma controllato e adeguato al livello di competenza dei destinatari, con caratteristiche tali da permettere una progressione più rapida nella competenza interlinguistica, rispetto a quanto avverrebbe con un input non filtrato da considerazioni glottodidattiche.
- d. L'insegnamento dell'italiano a immigrati non può orientarsi verso un modello di lingua solo standard: più degli apprendenti di italiano L2 fuori d'Italia, più degli studenti universitari che soggiornano in Italia per un periodo di studio nelle università italiane, l'immigrato dovrà essere messo in grado di confrontarsi (a livello di comprensione più che di produzione) con le *varietà regionali*, che saranno poi la varietà di lingua che incontrerà quotidianamente sul luogo del suo inserimento lavorativo e sociale.
- e. L'immigrato che arriva in un corso di italiano dispone già di alcuni "tasselli" di competenza linguistica e culturale in L2. Può trattarsi di un italiano appreso nell'ambiente di lavoro in maniera spontanea, oppure dell'italiano usato come lingua veicolare nei rapporti fra pari con lavoratori di lingua diversa<sup>11</sup>, oppure può essere un italiano appreso guardando i programmi televisivi trasmessi dall'Italia e ricevuti via etere data la prossimità geografica, dai Paesi dell'area medi-

<sup>11</sup> Si tratta di quell'italiano "veicolare", semplificato e pieno di interferenze ed errori dovuti all'uso da parte di persone non italofone, una sorta di *koinè* già rilevata per esempio all'estero in situazioni in cui l'emigrazione italiana era numericamente più consistente di altre.



- terranea. L'insegnante deve tenerne conto e orientare (o riorientare) il suo insegnamento per mettere a frutto le *competenze già disponibili* in partenza o acquisite *in itinere* da ciascun allievo.
- E L'immigrato tende a fossilizzare la propria interlingua in stadi molto basilari, se questi gli consentono comunque di interagire in funzione degli scopi comunicativi essenziali (sul lavoro, nei negozi, nella vita sociale). Da qui si comprende l'importanza della *riflessione metalinguistica* nei momenti di contatto formale con l'istruzione in L2. Presente nell'apprendimento guidato e, in modo diverso, anche in quello spontaneo, questa abilità cognitiva può rivelarsi la chiave per accedere anche autonomamente al processo di evoluzione della propria interlingua, quasi un antidoto rispetto al facile rischio di fossilizzazioni e di arresto nelle varietà più basse, anche se funzionali alla comunicazione essenziale.
  - E L'immigrato verrà a contatto con una istruzione mirata in una classe di italiano L2 solo per un periodo limitato nel tempo: l'insegnamento quindi dovrebbe puntare a fornire gli strumenti minimi indispensabili, non solo per comunicare, ma anche per sviluppare *delle strategie di tipo cognitivo* spendibili anche fuori dalla classe, quando si troverà di nuovo in una situazione di apprendimento spontaneo.
  - L Gli interventi dovrebbero essere ispirati all'*approccio comunicativo-formativo*, tenendo sempre presente la necessità di considerare l'immigrato un soggetto a cui si intende fornire essenzialmente un "orientamento linguistico" in modo da offrirgli maggiori possibilità e opportunità di scelta consapevole.
  - L L'apprendimento/insegnamento non è un peso che deve sostenere solo il docente o solo l'apprendente, ma è certo che quest'ultimo (tanto più se lavoratore adulto, impegnato in un *progetto di autopromozione linguistica e sociale*) dovrà assumersi responsabilmente e consapevolmente buona parte dell'impegno formativo.
  - L I bisogni linguistici degli immigrati, collegati all'esigenza di immediata spendibilità sociale, possono trovare risposta non solo nei corsi di lingua italiana offerti sul territorio, ma anche in una *certificazione di competenza linguistica documentata* (CILS, CELI, IT, PLIDA). Si veda su questo il Cap. 21, dedicato alle certificazioni.

### 17.5.3. Materiali didattici, certificazioni

La situazione di "vulnerabilità" determinata dalla presenza in Italia di immigrati adulti non adeguatamente competenti in italiano, ha determinato il fiorire, negli anni Novanta, di una serie di iniziative per favorire il loro apprendimento della lingua, attraverso la creazione di nuove *offerte formative* da parte di enti pubblici, imprese, istituzioni religiose e organismi di volontariato.

A fronte di una proliferazione di materiali didattici di italiano L2 per altri profili di apprendenti, non sono invece molti i manuali destinati specificamente a adulti immigrati<sup>12</sup>, forse anche per una scarsa propensione all'acquisto o per una frequenza solo saltuaria dei corsi offerti da vari enti formativi sparsi sul territorio. Stanno però crescendo sia le risorse on line per i docenti e i materiali didattici per la didattica interculturale<sup>13</sup>, sia i corsi e i *learning objects* on line che si rivolgono direttamente agli immigrati. Inoltre, in base al decreto firmato il 4.6.2010 dal Ministro dell'Interno e dal Ministro dell'Istruzione, è diventato obbligatorio il superamento di un test

<sup>12</sup> Ricordiamo, fra i primi, il manuale della Comunità di Sant'Egidio, dal titolo *L'italiano per amico* (Brescia, La Scuola, 1992) e il manuale di FAVARO G., BETTINELLI G., PICCARDI E., *Insieme*, Firenze, La Nuova Italia, 2002. Cfr. il Par. 24.2.4.

<sup>13</sup> Cfr. il corso di RAI Educational dal titolo *Io parlo italiano. Corso di italiano per immigrati* (disponibile on line al sito <http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/corso.htm>) o il sito della RAI che rimanda a programmi di educazione interculturale e insegnamento di italiano L2 per immigrati: [www.educational.rai.it/corsiformazione/interculturale](http://www.educational.rai.it/corsiformazione/interculturale). Altri materiali audiovisivi per la didattica interculturale in contesto migratorio sono stati realizzati nel 2008 dalla Fondazione ISMU di Milano: [www.ismu.org](http://www.ismu.org). Si veda anche il sito del COSPE di Firenze, con progetti, indicazioni di materiali per l'educazione interculturale e l'apprendimento di italiano L2: [www.cospe.it](http://www.cospe.it).



di italiano (livello A2) per ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo. La conoscenza "certificata" dell'italiano sta diventando quindi sempre più importante per gli stranieri che intendono stabilirsi in Italia.

## 17.6. CONCLUSIONI

Le prime esperienze di insegnamento dell'italiano ai lavoratori stranieri erano nate negli anni Ottanta-Novanta del secolo scorso, non tanto per rispondere a un preciso disegno di politica linguistica, quanto piuttosto per andare incontro alle immediate esigenze comunicative di queste prime generazioni di migranti. Si tratta di esperienze preziose, che hanno permesso di mettere a fuoco tutta una serie di aspetti cruciali a livello sociale e pedagogico: dall'importanza delle motivazioni e dei bisogni comunicativi dei destinatari, alle variabili legate alle caratteristiche interne all'individuo (età, sesso, background culturale), a quelle geografiche (determinate dalle lingue e culture di appartenenza e dall'area di insediamento), ai fattori esterni dell'apprendimento (con o senza la guida di un docente).

A fianco dei singoli interventi, sempre più diffusi su tutto il territorio ad opera di enti pubblici e privati, sono in corso nuovi progetti di formazione linguistica, giuridica e professionale per rendere più ordinati i flussi migratori e garantire maggiori probabilità di successo e di integrazione sia agli immigrati, sia al territorio ospitante. Si tratta di percorsi guidati brevi, flessibili e mirati, capaci di rispondere ad esigenze precise (come quella di superare il test obbligatorio per ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo), senza sottovalutare le esperienze pregresse maturate dai destinatari in un contesto di acquisizione spontanea, utilizzando la riflessione metalinguistica come strategia cognitiva da proiettare anche al di fuori del contesto-classe. Una didattica modulare, interculturale e orientata all'azione, dunque: a questi tre "punti caldi" si ispirerà il docente di lingua a immigrati adulti nella costruzione del curriculum, nella progettazione dei moduli, nell'ideazione delle unità di lavoro, nella preparazione delle attività e dei compiti, senza mai dimenticare di avere di fronte a sé delle persone, dei soggetti attivi e creativi, artefici della propria esistenza individuale e sociale, da aiutare in un momento cruciale della loro vita e del loro progetto di sé.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BAGNA C., BARNI M., SIEPETSCHU R., *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Perugia, Guerra, 2004
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M., *Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma*, in "SILTA", 36, 2 (2007), pp. 333-364
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002, in particolare pp. 209-219, *L'italiano come seconda lingua per gli immigrati*
- BARNI M., VILLARINI A. (cur.), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare, certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli, 2001
- BAROZZI C., *Come insegnare italiano in contesto migratorio? L'alfabetizzazione familiare*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra, 2007, pp. 65-78
- BENUCCI A. (cur.), *L'italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Perugia, Guerra, 2008
- BROGINI P., PETROCELLI E., *Come insegnare italiano agli immigrati stranieri in Italia? Gli alunni stranieri e famiglie immigrate*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra, 2009, pp. 51-58
- CARITAS/MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier statistico 2009. XIX Rapporto*, Roma, Anterem, 2009 (pubblicato annualmente)



## 17. Insegnare italiano a immigrati

- CARRARESI C., *Come insegnare italiano agli immigrati stranieri in Italia? Un'esperienza di insegnamento a immigrati adulti*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra, 2007, pp. 57-64
- CANTURA M., *L'insegnamento dell'italiano agli immigrati*, in DOLCI R. CELENTIN P. (cur.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 2000, pp. 159-172
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia, 2002, in particolare pp. 205-215
- DIADORI P., *Bisogni, mete e obiettivi*, in DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000, pp. 87-115
- GHEZZI C., GUERINI F., MOLINELLI P. (cur.), *Italiano e lingue immigrate a confronto. Riflessioni per la pratica didattica*, Perugia, Guerra, 2004
- GIACALONE RAMAT A., *Italiano di stranieri*, in SCRIBERRO A. A. (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 341-410
- FRANCESCO E. (cur.), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atene-Firenze, Edilingua, 2005
- MADDII L. (cur.), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene-Firenze, Edilingua, 2004
- MINUZ R., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005
- SANTIPOLO M., *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET, 2006, pp. 15-139
- SANTORU P., *Come insegnare italiano agli immigrati stranieri in Italia? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra, 2006, pp. 61-69
- TRIOLO R., *Vedere gli immigrati attraverso il cinema. Guida alla formazione interculturale*, Perugia, Guerra, 2006
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci, 2002, in particolare pp. 148-170, *I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo 'Adulto straniero immigrato in Italia'*
- VEDOVELLI M., VILLARINI A., *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati a immigrati stranieri*, in GIACALONE RAMAT A. (cur.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2004, pp. 270-304
- VILLARINI A., *La didattica dell'italiano agli immigrati stranieri in Italia*, in BARNI M., VILLARINI A. (cur.), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 45-58



## 18. Insegnare italiano a oriundi italiani

Donatella Troncarelli

Fuori dai confini nazionali l'italiano, oltre ad essere insegnato e appreso come lingua straniera, è studiato da utenti di origine italiana che intendono mantenere o scoprire il patrimonio linguistico e culturale della propria famiglia e della comunità di riferimento. Si tratta di un pubblico di adulti che frequenta gli Istituti italiani di cultura<sup>1</sup>, i corsi universitari, corsi presso scuole di lingua private o presso i comitati della Società "Dante Alighieri", oppure di bambini e adolescenti inseriti nella rete istituzionale delle iniziative scolastiche italiane, gestite in vari Paesi dal Ministero degli Affari Esteri (MAE)<sup>2</sup>.

### 18.1. IL PROFILO "ORIUNDI ITALIANI"

Il profilo "oriundi italiani" comprende dunque apprendenti di diverse fasce d'età che, pur condividendo in molti casi la spinta motivazionale allo studio dell'italiano, presentano bisogni linguistici e comunicativi diversi, connessi al diverso stadio di maturazione cognitiva e al grado di competenza in lingua italiana. Il docente, oltre ad essere preparato per progettare e per gestire l'insegnamento in relazione alla variabile "età", dovrà tenere conto che per alcuni l'italiano è una lingua utilizzata quotidianamente nell'ambito familiare, per altri è legata alla comunicazione con gli anziani della comunità o con parenti in Italia, per altri ancora è la lingua di uno dei due genitori e per qualcuno la competenza si restringe a poche parole o frasi. Per nessuno di questi utenti l'italiano rappresenta però una vera e propria L1 poiché, anche quando costituisce la lingua della socializzazione primaria, l'apprendimento si realizza in una situazione di contatto tra lingua e cultura di origine e del Paese ospite, che conduce verso lo sviluppo di una competenza bilingue o plurilingue (Vedovelli 2002a).

Il profilo "oriundi italiani" mette quindi a fuoco gli aspetti teorici e metodologici inerenti le competenze dei docenti di italiano L2 che operano all'estero, e in casi sporadici in Italia<sup>3</sup>, insegnando a bambini, ad adolescenti e ad adulti di origine italiana:

- competenti nel dominio d'uso personale della lingua (per esempio bambini, adolescenti o adulti) che impiegano l'italiano o una delle sue varietà<sup>4</sup> nelle interazioni familiari o nella comunità

1 L'indagine *Italiano 2000* (DE MAURO *et al.* 2002) evidenzia che il 13,9% di coloro che nell'anno 2000 hanno frequentato i corsi di lingua offerti dagli Istituti Italiani di Cultura, pari a circa 6300 persone, hanno indicato come motivazione all'apprendimento l'origine familiare italiana.

2 Il MAE finanzia e fornisce parzialmente i docenti per insegnare nelle scuole italiane all'estero, nelle sezioni bilingue delle scuole straniere e nei Corsi di Lingua e Cultura italiana, rivolti principalmente ai figli di nostri connazionali residenti all'estero o naturalizzati. Le diverse iniziative registrano ogni anno circa mezzo milione di iscrizioni da parte di oriundi italiani.

3 Si tratta di docenti impegnati nei programmi di studio realizzati in Italia e organizzati dall'associazionismo italiano all'estero che promuove il mantenimento della lingua di origine.

4 All'italiano di emigrazione (cfr. Par.18.2.1) si affiancano l'italiano regionale o locale del luogo di provenienza dei genitori mentre la padronanza del dialetto risulta oggi marginale, come emerge dall'indagine *Italiano 2000* (DE MAURO *et al.* 2002).



- di riferimento accanto alla lingua del Paese ospite e che necessitano di estendere la propria competenza ad altri ambiti;
- competenti in altri domini oltre a quello familiare (per esempio adolescenti, giovani adulti o adulti che studiano in lingua italiana o che utilizzano l'italiano in ambito lavorativo), che mirano ad acquisire conoscenze specialistiche della lingua;
- parzialmente competenti (per esempio chi interagisce principalmente nella lingua del Paese ospite e ha quindi una conoscenza ridotta della lingua italiana o di una delle sue varietà), intenzionati ad acquisire una competenza di base che consenta loro di interagire in contesti d'uso quotidiani ascrivibili al dominio personale e pubblico;
- scarsamente competenti (per esempio bambini, adolescenti o adulti che utilizzano nella comunicazione solo la lingua del Paese ospite) e che studiano l'italiano per mantenere o ricostruire la propria identità linguistica e culturale.

### 18.1.1. Mantenimento e diffusione dell'italiano all'estero e varietà dei profili di utenti

Sulla composizione dei pubblici dell'italiano all'estero svolgono un'azione non trascurabile le comunità di nostri connazionali che, continuando ad utilizzare la lingua italiana nella comunicazione quotidiana, ne promuovono l'apprendimento presso le diverse generazioni e ne sostengono lo studio attraverso associazioni e comitati, impegnati nella gestione di finanziamenti e nell'organizzazione di corsi<sup>5</sup>.

La consistenza delle collettività di origine italiana all'estero non è facilmente definibile per il fatto che non tutti gli emigranti e i loro discendenti hanno mantenuto la nazionalità italiana. Secondo i dati dell'ultimo rapporto sugli italiani nel mondo ammonta a 3.915.767 il numero dei nostri connazionali residenti fuori dai confini nazionali nel 2009, la metà dei quali è emigrata e circa un terzo è nata nei Paesi ospiti (Fondazione Migrantes 2009)<sup>6</sup>. Dato che una serie di fattori – legati al momento dell'espatrio, alle condizioni e al luogo di emigrazione, alla funzionalità della lingua di origine nella comunicazione tra i membri della famiglia e della comunità e nel contesto socio-economico del Paese di accoglienza – influiscono sullo stato di mantenimento dell'italiano e sulla sua diffusione, il profilo "oriundi italiani" comprende una gamma molto variegata di apprendenti che presenta elementi di differenziazione su base geografica, generazionale e personale.

In realtà in cui l'emigrazione italiana è giunta ormai alla terza o quarta generazione di emigrazione, l'insegnante di italiano si trova ad operare con studenti per i quali l'italiano è quasi una lingua straniera, essendo stato sostituito negli usi familiari dalla lingua del Paese di accoglienza. In altre, dove l'uso della lingua d'origine è relegato al solo ambito familiare e ad alcune altre situazioni, e ha quindi subito riduzioni a livello lessicale e semplificazioni a livello morfosintattico, gli apprendenti padroneggiano un repertorio ridotto dell'italiano di emigrazione a cui sono stati esposti dalle generazioni precedenti. In altre ancora, le competenze dell'apprendente si restringono al solo dialetto, che, in forte regressione, rappresenta il codice di comunicazione intrafamiliare.

In mete di emigrazione non lontane dall'Italia, i corsi di italiano sono frequentati da coloro che hanno un elevato grado di competenza dovuto al mantenimento della lingua italiana anche nell'interazione extrafamiliare, alla esposizione a canali televisivi, alla stampa e alla facile circolazione di prodotti editoriali.

<sup>5</sup> Accanto alle iniziative direttamente gestite dal MAE, associazioni come i Comites (Comitati italiani all'estero) e le associazioni per l'assistenza scolastica organizzano Corsi di lingua e cultura italiana utilizzando fondi pubblici e privati e reclutando personale docente.

<sup>6</sup> Gli italiani residenti all'estero costituiscono solo una parte della presenza italiana nel mondo che si stima ammonti a più di 58 milioni di persone, considerando i naturalizzati e i figli di matrimoni misti, oltre agli oriundi diretti.



Infine anche l'incidenza di fattori personali può essere tale che all'interno della stessa classe possono essere rintracciati più profili di apprendenti con livelli di competenza linguistico-comunicativa e repertori linguistici diversi.

## 18.2. VARIABILI DIATOPICHE (LA LINGUA E L'AREA DI PROVENIENZA, L'EVOLUZIONE DEL REPERTORIO LINGUISTICO NELL'AREA DI INSEDIAMENTO)

Nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua di origine, le variabili diatopiche che assumono rilevanza sono l'area di provenienza, il repertorio linguistico di partenza della famiglia dell'oriundo e l'area di insediamento dalla quale dipende il repertorio linguistico acquisito con la permanenza all'estero.

### 18.2.1. La lingua e l'area di provenienza

Nel corso della sua storia, la penisola italiana è stata continuamente interessata da movimenti migratori. Gli espatri con un impatto considerevole sul piano socio-economico e linguistico andarono però intensificandosi nei primi anni dello Stato unitario e proseguirono con ondate intervallate da temporanei rallentamenti fino alla prima metà degli anni Settanta del Ventesimo secolo, quando iniziarono a registrarsi i primi saldi migratori positivi<sup>7</sup>.

Chi decideva di lasciare i territori nativi per cercare fortuna all'estero erano soprattutto uomini, provenienti in larga parte dalle aree rurali delle regioni del Sud e delle Isole<sup>8</sup>, cioè dalle zone economicamente più depresse della penisola, dove il tasso di analfabetismo e il grado di dialettologia erano molto elevati (De Mauro 1986<sup>3</sup>). Si trattava di manodopera non specializzata che si dirigeva verso mete migratorie dove spesso si erano già stanziati parenti e conoscenti, che veniva raggiunta dalla famiglia una volta conseguita una relativa stabilità lavorativa ed economica.

La prevalenza dell'origine meridionale dell'emigrazione italiana all'estero è confermata anche da dati recenti. Dall'esame delle regioni di provenienza degli italiani residenti all'estero nel 2009 emerge che il 54,8% viene dal Sud e dalle Isole, il 30,1% ha origini settentrionali e il 15% proviene invece dal centro Italia (Fondazione Migrantes 2009).

Il repertorio linguistico perlopiù dialettale, con cui l'italiano delle grandi ondate di emigrazione del Ventesimo secolo giungeva nel Paese di destinazione, si rivelava ben presto inadeguato per l'interazione con la nuova realtà sociale e lavorativa. Per la sua ristretta gamma di usi e la ridotta portata comunicativa nella comunità italoфона, il dialetto diventa allora la varietà da utilizzare per la comunicazione familiare e attraverso cui mantenere l'originale identità idiomatica (Vedovelli 2002b). Negli usi sociali e pubblici si sviluppa l'italiano di emigrazione (Berruto 1987, Bettoni 1993, Miglietta 2006), una varietà che si sovrappone in larga parte all'italiano popolare, arricchita con parole di origine regionale e locale, prestiti e calchi provenienti dalla lingua del Paese ospite, che transcendendo le differenze geografiche e dialettali consente l'interazione linguistica fra connazionali emigrati.

Come evidenzia Vedovelli, il primo effetto della migrazione è il rafforzamento dell'identità linguistica e culturale che le comunità italiane all'estero non sono disponibili a perdere sottoponendosi a processi di assimilazione culturale, ostacolati anche dal difficile accesso alla lingua del Paese di accoglienza per mancanza di mezzi e di strumenti conoscitivi (Vedovelli 2002b).

L'italiano di emigrazione costituisce, insieme al dialetto della famiglia, il repertorio dell'italiano

<sup>7</sup> Per saldo migratorio si intende il rapporto tra espatri e rimpatri. Dalla fine dell'Ottocento occorre giungere al 1973 per avere un numero di rimpatri maggiore rispetto a quello degli espatri.

<sup>8</sup> Nella prima ondata migratoria che interessa l'Italia fino al 1911, il 76,6% degli emigrati apparteneva al ceto rurale (De Mauro 1986<sup>3</sup>).



a cui sono esposti dunque i figli degli emigranti, che rappresentano la fascia generazionale a partire dalla quale si evolve e si amplia la diversificazione del repertorio delle comunità italiane stanziate nelle differenti mete di emigrazione.

## 18.2.2 L'evoluzione del repertorio linguistico nell'area di insediamento

Sebbene il contattato linguistico conduca in linea generale ad una evoluzione del repertorio contrassegnata dall'erosione dell'italiano, che vede restringere i propri domini d'uso con l'avanzare della competenza della lingua del Paese ospite (Bettoni 1993), l'ampiezza, la complessità del fenomeno migratorio e le molteplici variabili, che caratterizzano l'inserimento dei nostri connazionali e dei loro discendenti nelle nuove realtà, hanno determinato l'affermarsi di gradi diversi di mantenimento e perdita della lingua di origine nei differenti contesti di emigrazione.

### 18.2.2.1. Nord America

Negli Stati Uniti, destinazione di una larga parte degli italiani che sono espatriati con la prima ondata migratoria, l'inserimento nel tessuto sociale e l'integrazione con la popolazione autoctona, pur se non privi di difficoltà, hanno rapidamente condotto alla perdita dell'uso dell'italiano come lingua della comunicazione familiare e della comunità etnica, anche per la spinta verso l'omogeneizzazione esercitata dalla politica linguistica di questa nazione (Bettoni e Rubino 1996). Negli anni Ottanta infatti solo un numero ridotto di oriundi risultava usare l'italiano abitualmente e, tra le fasce di popolazione più giovani, pochissimi lo avevano come lingua della socializzazione primaria (Miglietta 2006). Lo studente statunitense di origine italiana che si avvicina allo studio della nostra lingua rientra generalmente nella quarta tipologia di profili descritta nel paragrafo 18.1, essendo motivato dalla ricerca dell'identità linguistica e culturale della propria famiglia.

In Canada, Paese caratterizzato da una emigrazione più recente, dove i cittadini di origine italiana costituiscono il quarto gruppo etnico dopo quello inglese, francese e tedesco (Villata 2003), si registra invece un maggiore mantenimento dell'italiano, risultato della politica a sostegno della lingua d'origine attuata in questo Paese. I dati relativi al comportamento linguistico dei nostri connazionali e dei loro discendenti mostrano che l'uso dell'italiano travalica i confini familiari per comprendere la comunicazione che si realizza nell'ambito delle associazioni non professionali e nel piccolo commercio. Anche le emittenti radio e televisive, che trasmettono programmi in lingua italiana in quasi tutto il territorio in cui risiede la comunità italoфона, contribuiscono al mantenimento della lingua di origine, sostenuto negli ultimi anni anche dallo sviluppo tecnologico che favorisce i contatti per via telematica con la madrepatria e consente di accedere facilmente a documenti in lingua italiana. Nonostante ciò e la frequenza di corsi di italiano, nel repertorio dei più giovani questa lingua occupa uno spazio che va sempre più restringendosi a causa della maggiore funzionalità dell'inglese e del francese nella gran parte dei contesti di comunicazione (Villata 2003).

### 18.2.2.2. Sud America

In Sud America, il processo di erosione a cui sono sottoposte le lingue delle minoranze etniche in contesto migratorio (Bettoni 1993) ha avuto un corso più veloce che in altre mete di emigrazione ed è passato anche attraverso fenomeni di ibridazione che hanno condotto alla creazione di lingue miste di contatto, risultato del tentativo di disporre di strumenti di comunicazione interlinguistica nel nuovo ambiente, ma altresì segnali di una identità migrante che vuole mantenere un "legame con la patria maligna" (Vedovelli 2002b: 125). Ne è un esempio il *cocoliche*, una lingua mista utilizzata dagli immigrati del Rio della Plata fino agli anni Cinquanta, caratterizzata dall'inserimento



di elementi lessicali spagnoli in una struttura morfosintattica italiana e dal trasferimento di tratti della pronuncia, la cui formazione è stata favorita dalla vicinanza linguistica tra italiano e spagnolo.

In Argentina, l'elevato grado di prossimità culturale e linguistica tra Paese ospite e migranti, unito al riconoscimento di un certo prestigio della cultura italiana, ha quindi condotto a una rapida integrazione degli italiani che, pur allontanandosi dalla lingua d'origine negli usi quotidiani, hanno mantenuto viva la propria identità linguistica e culturale. I dati raccolti dall'indagine, realizzata dall'Istituto dell'Enciclopedia Italiana e diretta da Ignazio Baldelli alla fine degli anni Settanta, sulle motivazioni dello studio della lingua italiana all'estero mostra che tre quarti di coloro che si accostavano all'apprendimento dell'italiano erano discendenti di nostri connazionali (Baldelli 1987). Questo dato, condiviso con altri Paesi transoceanici come il Canada, l'Australia, gli USA, il Brasile, il Cile e il Venezuela e correlato all'età prevalente degli studenti, è un chiaro indice di ricerca e ricomposizione della propria identità linguistica e culturale da parte di un pubblico di giovani adulti e di adulti che, pur avendo perso l'italiano come lingua della socializzazione primaria e della comunicazione familiare, non avevano dimenticato le proprie radici linguistiche.

L'influenza esercitata dall'origine italiana sulla motivazione allo studio della lingua da parte degli studenti argentini è confermata anche dalla più recente indagine condotta da Patat sull'italiano in Argentina, dalla quale risulta che il 75% di coloro che si avvicinano a questa lingua per motivi personali sono di discendenza italiana (Patat 2004)<sup>9</sup>. La vitalità della lingua italiana in questo Paese è attestata inoltre dalla presenza di una folta schiera di agenzie formative<sup>10</sup> e dal numero complessivo di studenti di italiano, che ammontava a 41.339 nel 2002.

Anche in Brasile, dove la popolazione di origine italiana supera numericamente quella di origine portoghese<sup>11</sup>, i nostri connazionali si sono integrati facilmente nel contesto locale, affievolendo i legami linguistici e culturali con la madrepatria. Anche a seguito dei molti matrimoni misti, le seconde generazioni si considerano generalmente di nazionalità brasiliana e solo alcuni hanno una competenza ridotta della lingua italiana. Il mantenimento della lingua di origine si riscontra perlopiù in zone, come in quella di San Paolo, in cui si sono stanziati i connazionali della seconda emigrazione degli anni Sessanta-Settanta, i quali continuano ad usarla nelle occasioni sociali condivise con altri membri della comunità italiana come l'attività associazionistica, la chiesa, i rapporti commerciali ecc. (de Stauber Caprara 2003). Come per altri apprendenti transoceanici, l'oriundo italiano in Brasile decide di studiare l'italiano per approfondire la conoscenza della cultura e del Paese da cui provengono i propri progenitori e ai quali si sente remotamente legato.

### 18.2.2.3. Oceania

In Australia, dove gli italiani si sono spinti soprattutto tra il secondo dopoguerra e la fine degli anni Settanta, il mantenimento della lingua d'origine è stato sottoposto a pressioni con orientamenti diversi.

La politica assimilazionistica degli anni Cinquanta, promuovendo la fusione dei nostri connazionali con la popolazione anglo-celtica, ha causato l'indebolimento dell'italiano che ha visto

<sup>9</sup> Per l'indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano, l'autore ha utilizzato le stesse macrocategorie di *Italiano 2000* (DE MAURO *et al.* 2002), che comprendono motivi personali, studio, lavoro, tempo libero. Tra i motivi personali, che sono stati indicati dal 27% degli intervistati argentini come fonte di motivazione allo studio dell'italiano, il primo posto è occupato dalla famiglia di origine italiana (75%) e il secondo dal partner italiano (PATAT 2004: 163).

<sup>10</sup> Le agenzie formative per l'insegnamento dell'italiano in Argentina comprendono 2 Istituti di Lingua e Cultura Italiana, 122 comitati della Scuola Dante Alighieri, 120 scuole pubbliche secondarie dove l'italiano è materia curricolare, scuole dell'infanzia e primarie, scuole bilingue (PATAT 2004: 91-93).

<sup>11</sup> Secondo l'IBGE (Istituto Brasileiro de Geografia e Estatística) erano 43.718 i nati in Italia residenti in Brasile all'anno 2000. Non si ha una stima attendibile dei discendenti di emigrati italiani in quanto molti italiani di seconda e terza generazione sono censiti come nativi brasiliani. Le fonti più attendibili parlano di 23-25 milioni di oriundi italiani, che rappresentano circa il 15% della popolazione brasiliana.



ridurre i propri usi nel passaggio da una generazione all'altra (Bettoni 2006). Negli anni Settanta, il riconoscimento del valore del patrimonio multiculturale australiano ha consentito una virata di rotta verso il mantenimento delle lingue di emigrazione, sostenuto attraverso una serie di interventi tra i quali l'istituzione di una rete radiotelevisiva con trasmissioni in diverse lingue e l'integrazione nel curriculum scolastico dell'insegnamento delle lingue comunitarie<sup>12</sup>. Oggi nella comunità italiana, che costituisce uno dei gruppi etnici più consistenti con circa un milione di unità, solo un terzo dei membri usa ancora l'italiano, attingendo in modo diverso dal repertorio disponibile. La prima generazione ricorre prevalentemente al dialetto quando si rivolge ai membri più anziani della famiglia e all'inglese quando comunica con le generazioni più giovani. L'italiano, identificato come lingua alta dai primi e come lingua scolastica dai giovani, è usato sempre in maniera più ridotta in contesti extrafamiliari (Bettoni 2006).

#### 18.2.2.4. Europa

Nel vecchio continente, dove la preoccupazione per l'aumento demografico ha spinto all'assunzione di un atteggiamento non sempre disponibile verso l'immigrazione e dove la vicinanza geografica ha favorito contatti frequenti con la madrepatria e lo sviluppo di migrazioni stagionali, i processi di perdita e mantenimento della lingua di origine hanno descritto percorsi meno lineari.

La Francia, il luogo in cui la collettività di origine italiana si stima ammonti oggi a 2,6 milioni di persone (Fondazione Migrantes 2009), è stata sempre meta di emigrazione dei nostri connazionali. Gli esodi verso questo Paese hanno registrato un incremento nel periodo della "grande emigrazione" e nel primo dopoguerra per poi diminuire nei decenni successivi, tanto che negli anni Ottanta gli italiani risultavano essere solo il 9% della popolazione straniera residente in Francia (Corti 2003)<sup>13</sup>. La vicinanza linguistica, culturale e soprattutto geografica tra i due Paesi, che ha via via consentito l'osmosi della popolazione tra una parte e l'altra del confine, hanno costituito fattori decisamente favorevoli all'integrazione degli italiani, i quali si sono mescolati alla popolazione locale restringendo notevolmente l'uso della lingua di origine nella comunicazione quotidiana, pur non rinnegando la propria identità linguistica e culturale.

Diversa è la situazione degli italiani in Belgio, dove i flussi migratori dal nostro Paese sono diventati cospicui nel primo dopoguerra, con la richiesta di manodopera per le miniere. Una seconda ondata di emigrazione, regolata da accordi bilaterali tra Belgio e Italia, si è verificata nel secondo dopoguerra ed espatri verso questa nazione sono continuati nei decenni successivi, portando negli anni Ottanta la popolazione italiana residente alle 300.000 unità (Vanvolsem 2006)<sup>14</sup>. Oggi gli italiani, fortemente inseriti nel tessuto sociale belga, costituiscono ancora la prima comunità straniera.

La situazione linguistica belga con le sue tre lingue nazionali (francese, neerlandese e tedesco), ha reso complessa l'integrazione della prima generazione di emigrazione che, generalmente poco scolarizzata e dialettologa, ha mantenuto l'uso dell'italiano nella comunicazione familiare e nelle interazioni con la comunità di riferimento. La seconda generazione, frequentando la scuola locale, ha sviluppato invece una competenza bilingue o trilingue e utilizza nella comunicazione i diversi codici linguistici disponibili in relazione al dominio d'uso. La terza generazione usa essenzialmente la lingua del Paese di accoglienza, mantenendo una competenza perlopiù passiva della lingua di origine che non riesce quindi a trasmettere alla generazione successiva.

In Germania, che rappresenta uno dei Paesi del mondo che hanno importato maggiore forza lavoro negli ultimi due secoli, gli italiani vi sono giunti inizialmente tra la fine dell'Ottocento e

<sup>12</sup> Alla definizione "lingua di origine" è preferita in ambito anglosassone quella di *community language*, per evidenziare che non si tratta di una lingua prima, né di una lingua seconda, ma della lingua della comunità di riferimento (Tosi 1995).

<sup>13</sup> Nel 1931 gli italiani erano il primo gruppo di stranieri in Francia (27,95%), contando una presenza di circa 800.000 unità (SCHOR 1996).

<sup>14</sup> Nel 2004, secondo l'AIRE (Anagrafe Italiani Residenti all'Estero), risultavano residenti in Belgio 225.755 italiani.



gli inizi del Novecento e successivamente a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso. Nel 1955 venne infatti firmato tra l'Italia e la Germania un accordo bilaterale per il reclutamento della manodopera che ha portato circa 4 milioni di nostri connazionali oltralpe, alcuni dei quali sono rientrati in patria mentre altri si sono stabiliti sul territorio tedesco. I ricongiungimenti familiari, iniziati negli anni Settanta, hanno rafforzato e stabilizzato la presenza della collettività italiana, che rientra oggi tra quelle più cospicue all'estero (Fondazione Migrantes 2009). Il numero degli italiani residenti in Germania, attestato attualmente intorno alle 600.000 unità<sup>15</sup>, è comunque in continua fluttuazione per una ripresa, seppur contenuta, a partire dagli anni Novanta degli espatri dall'Italia verso questa nazione, i quali non interessano più solo lavoratori ma anche professionisti, manager, funzionari di organismi internazionali, ricercatori, giovani laureati e manodopera qualificata (Melchior e Krefeld 2008).

Il quadro della situazione linguistica dei nostri connazionali in Germania risulta dunque molto variegato.

Le difficoltà di integrazione della prima generazione, dovute anche alla politica di immigrazione tedesca che fino all'avvento dell'Unione Europea considerava gli stranieri come forza lavoro transitoria, destinata prima o poi a rientrare nei Paesi di origine<sup>16</sup>, hanno svolto un ruolo importante nel mantenimento dell'italiano. Coloro che hanno una storia di emigrazione lunga alle spalle di solito hanno una competenza limitata del tedesco, appreso solo in contesto spontaneo, e dispongono di un repertorio che comprende il dialetto, l'italiano di emigrazione e una competenza passiva dell'italiano neostandard, utilizzati nella comunicazione familiare, con la comunità italiana, in attività commerciali e servizi gestiti da connazionali.

Il grado di conservazione della lingua di origine nella seconda generazione, che sviluppa comunque una competenza bilingue, dipende dall'immersione nella realtà sociale locale, dall'ampiezza della rete familiare e dalla frequenza di contatti con l'Italia, oltre che dai comportamenti linguistici dei genitori. La generazione successiva ha generalmente una competenza molto ridotta dell'italiano, spesso limitata alla sola comprensione, ma comunque variabile in relazione a fattori familiari e individuali.

La nuova emigrazione dell'ultimo quindicennio presenta invece un repertorio più ampio per quanto riguarda l'italiano, essendo caratterizzata da livelli elevati di istruzione, al quale si affianca la conoscenza a diversi livelli del tedesco standard e di altre lingue straniere.

Simile alla situazione tedesca è quella della Confederazione Elvetica, dove attualmente risiedono circa 500.000 italiani e dove una serie di fattori contribuiscono al mantenimento dell'italiano anche presso generazioni successive alla prima.

I flussi migratori verso la Svizzera risalgono alla fine del Diciannovesimo secolo, quando migliaia di italiani superarono il confine per andare a lavorare alla costruzione delle gallerie ferroviarie, e sono proseguiti con picchi tra il secondo dopoguerra e il 1974, periodo di notevole espansione dell'economia elvetica, fino ad oggi<sup>17</sup>.

La maggior parte degli italiani si è diretta nei cantoni di lingua tedesca dove il lavoratore di prima generazione si è trovato di fronte ad una situazione linguisticamente complessa, caratterizzata dalla presenza di due sistemi:

- lo svizzero (*Schwyzerdütsch*) con tutte le sue varietà diatopiche, utilizzato in quasi tutte le situazioni di discorso e da tutte le classi sociali;

<sup>15</sup> Occorre ricordare che quando si parla di italiani residenti all'estero si fa riferimento ai connazionali iscritti all'AIRE, ai quali si aggiungono quelli con doppia nazionalità, i naturalizzati e i discendenti da matrimoni misti.

<sup>16</sup> La stessa definizione *Gastarbeiter* utilizzata per indicare i lavoratori stranieri racchiude l'idea di transitorietà del soggiorno in Germania.

<sup>17</sup> Gli espatri degli italiani in Svizzera, sebbene fortemente ridotti e non confrontabili numericamente a quelli del secolo scorso, costituiscono un fenomeno ancora attivo.



- il tedesco standard, *Hochdeutsch* o *Schriftddeutsch*, varietà complessa e strutturalmente distante dal dialetto, impiegata solo nella comunicazione scritta e accessibile solo attraverso l'istruzione formale.

Stentando ad imparare spontaneamente il dialetto svizzero locale e rimanendo esclusa da qualsiasi forma di comunicazione scritta, la prima generazione di emigrazione ha continuato ad utilizzare la lingua di origine nelle interazioni familiari e sociali, favorita anche dalla circolazione di testi di uso quotidiano in italiano, essendo questa una delle lingue nazionali della Confederazione<sup>18</sup>.

Al mantenimento dell'italofonia contribuisce anche un'altra serie di fattori. Uno di questi è l'alta concentrazione demografica di italiani sul territorio elvetico (complessivamente di 41.285 km<sup>2</sup>), che conferisce alla lingua di origine un'ampia portata comunicativa. Un altro è l'attività associazionistica, sia su base nazionale che regionale e sportiva, che oltre ad offrire forme stabili di aggregazione tra connazionali, svolge attraverso la pubblicazione di quotidiani e periodici un'importante funzione di diffusione della lingua italiana presso la comunità. Infine il ruolo dell'italiano come *Fremdarbeitersprache*, cioè come lingua veicolare tra i membri delle comunità minoritarie di differenti nazionalità. Si tratta di una varietà ridotta e semplificata dell'italiano, impiegata perlopiù per la comunicazione in alcuni ambiti lavorativi come l'edilizia, l'industria tessile e quella gastronomica in cui la presenza italiana è stata sempre massiccia (Berruto 1987).

Le frequenti possibilità di esposizione alla lingua italiana anche nel contesto extrafamiliare hanno permesso lo sviluppo presso la seconda generazione di emigrazione di una competenza multipla dove, accanto allo *Schwyzertütsch* e allo *Schriftddeutsch*, si collocano anche l'italiano di emigrazione, il neostandard e l'italiano colloquiale, oltre al dialetto o alla varietà regionale usata in famiglia. L'accesso ad una gamma di possibilità espressive più ampia di quella dei propri genitori è favorito anche dalla diffusione della stampa, dalla ricezione di trasmissioni radiotelevisive italiane o della Svizzera italofona, dallo sviluppo delle telecomunicazioni e dalla frequenza di Corsi di lingua e cultura italiana (cfr. Par. 18.4).

Per quanto riguarda la terza generazione possono essere delineati più profili di oriundi italiani. Uno di questi è rappresentato dai figli della seconda generazione appena descritta, che possiedono una competenza più ridotta dell'italiano rispetto ai genitori poiché entrambi i sistemi linguistici, italiano e svizzero-tedesco, sono utilizzati nell'interazione familiare.

Un altro profilo, con un livello di competenza maggiore dell'italiano, è costituito dai figli di una seconda generazione cresciuta in Italia, che ha appreso lo svizzero e il tedesco da giovane adulto e quindi continua ad usare nella comunicazione quotidiana la lingua d'origine. Fino agli anni Settanta le leggi svizzere sulla immigrazione non consentivano infatti i ricongiungimenti familiari, obbligando il lavoratore a trasferirsi da solo o con il coniuge e a farsi seguire dai figli solo con il raggiungimento della maggiore età.

Un terzo profilo è costituito dai figli di coloro che, cedendo alla politica sostanzialmente assimilazionistica degli anni Ottanta-Novanta, hanno scelto la naturalizzazione e rinunciato alla trasmissione della propria eredità linguistica. La competenza della lingua italiana della terza generazione è in questo caso notevolmente scarsa.

La componente della comunità italiana, poco disponibile a rinunciare alla propria identità linguistica e culturale, che ha risposto alle proposte di assimilazione creando un'isola italica in territorio elvetico, ha mostrato anche una propensione a ricercare il *partner* in patria. Molte famiglie sono oggi composte da un genitore di seconda generazione e uno di prima, che giunto in Svizzera con il matrimonio rinnova gli usi linguistici della famiglia e della comunità, riproponendo ai propri figli, in parte di terza generazione, l'italiano come lingua della socializzazione primaria.

<sup>18</sup> Banconote, bugiardini dei medicinali, confezioni dei cibi, istruzioni per l'acquisto dei biglietti ferroviari, solo per fare alcuni esempi, sono sempre scritti almeno in tedesco, francese e italiano.



### 18.3. VARIABILI DIASTRATICHE (ETÀ, SESSO, BACKGROUND CULTURALE, MOTIVAZIONI, BISOGNI)

Nell'insegnamento dell'italiano ad oriundi italiani tutte le variabili diastratiche concorrono a definire i diversi profili di apprendenti. Come emerge dai paragrafi precedenti, quella che comunque assume la funzione di variabile indipendente, alla quale tutte le altre si correlano, è l'età. Il livello di competenza in italiano, il *background* culturale, la motivazione e i bisogni di apprendimento sono infatti fortemente dipendenti dall'età dell'oriundo.

La differenza di genere negli scopi e negli esiti dello studio dell'italiano lingua di origine costituisce invece una variabile ancora non sistematicamente oggetto di ricerca, per cui non è possibile valutarne la rilevanza.

#### 18.3.1. Età

L'entità numerica delle differenti fasce di età di oriundi italiani che studiano la nostra lingua non è facilmente definibile. Non tutte le istituzioni che offrono corsi di italiano raccolgono infatti informazioni inerenti le origini degli studenti.

Dai dati di indagini e di analisi statistiche sulla diffusione e la promozione dell'italiano all'estero si può evincere che tutte le fasce di età sono rappresentate in modo più o meno proporzionale, con forse una leggera preponderanza degli adulti.

Per avere un riferimento quantitativo si può osservare il numero dei partecipanti alle iniziative istituzionali promosse dal Ministero degli Affari Esteri, buona parte dei quali sono di origine italiana. Dall'*Annuario statistico MAE 2009* risulta che sono stati 405.640 i bambini e gli adolescenti che hanno frequentato i Corsi di lingua e cultura italiana nell'anno scolastico 2007-2008 e 70.375 gli adulti. Gli alunni, che nello stesso anno hanno frequentato scuole italiane bilingue e sezioni italiane presso scuole straniere di diverso grado, sono stati invece 31.376. A questi dati occorre aggiungere gli oriundi che hanno frequentato corsi presso gli Istituti Italiani di cultura, i Comitati Dante Alighieri, le scuole private di lingua e le università<sup>19</sup>.

#### 18.3.2. Background culturale

Come illustrato nei paragrafi dedicati alle variabili diatopiche inerenti il profilo "oriundi italiani", il *background* culturale dei discendenti dei nostri connazionali all'estero, inteso come livello di istruzione e insieme di prenoscenze sulla cultura di appartenenza e su quella italiana, può variare a seconda dell'età, quindi della generazione di emigrazione e dello stadio di sviluppo cognitivo, del luogo di provenienza della famiglia e del Paese di accoglienza.

I docenti di italiano nei corsi esplicitamente rivolti a oriundi italiani possono però trovarsi di fronte a classi non troppo disomogenee, dato che l'insegnamento si realizza nel luogo di residenza degli studenti, è generalmente organizzato per fasce differenti di età e le catene migratorie hanno spesso favorito lo stanziamento di emigrati provenienti dalle stesse località in un medesimo luogo di residenza all'estero<sup>20</sup>. Per le stesse motivazioni, anche docenti che si rivolgono a classi in cui gli oriundi costituiscono solo una minoranza degli apprendenti non devono necessariamente gestire ampi dislivelli culturali.

<sup>19</sup> In alcuni Paesi gli utenti che frequentano iniziative istituzionali rappresentano la minoranza di coloro che studiano italiano. In Argentina, ad esempio, nell'anno 2002 su un totale di 77.533 apprendenti solo 15.506 frequentavano corsi all'interno del sistema scolastico, mentre i restanti 62.027 studiavano italiano presso altre agenzie formative (PATAT 2004).

<sup>20</sup> Per catena migratoria si intende la rete di relazioni nel Paese di arrivo che offre informazioni sulle prospettive che l'emigrazione offre e sostegno per l'accoglienza a singoli o a famiglie del Paese di origine.



Un certo grado di eterogeneità si può verificare nei Corsi di lingua e cultura italiana finanziati dal MAE (cfr. Par. 18.4) e realizzati in Europa dove, potendo istituire una classe solo con un numero minimo di alunni, vengono raggruppati bambini e adolescenti di diversa età, con differenti livelli di competenza linguistica, di scolarizzazione e di prenoscenze culturali. In questo caso il percorso di apprendimento guidato dovrà essere progettato e condotto secondo metodologie e strategie di intervento didattico volte a valorizzare le differenze individuali degli apprendenti (cfr. Par. 18.5).

### 18.3.3. Motivazioni

Motivazioni di tipo identitario, affettivo e strumentale accomunano la maggioranza degli oriundi che si avvicinano allo studio della lingua italiana. Come già accennato, molti discendenti di nostri connazionali decidono di frequentare un corso per migliorare il proprio livello di competenza e quindi poter utilizzare questa lingua negli scambi comunicativi con la comunità italiana o con i propri parenti all'estero e in Italia. Altri vedono nell'acquisizione della lingua familiare il recupero delle proprie origini e la ricomposizione di una identità basata su un'appartenenza multipla, che magari hanno precedentemente negato od oscurato per trovare una collocazione nel Paese di accoglienza.

Anche motivazioni strumentali come le ricadute sul piano lavorativo, la possibilità di viaggiare in Italia o di studiare una lingua in parte già conosciuta tra quelle offerte nel curriculum scolastico, possono costituire motivazioni allo studio della lingua italiana da parte di oriundi.

Questo quadro motivazionale non si estende però facilmente a bambini e adolescenti, per i quali la scelta se studiare o meno la lingua italiana è generalmente operata dalla famiglia e non sono in grado di comprendere la portata educativa e strumentale dello studio di una seconda lingua. I giovani apprendenti possono addirittura subire la frequenza del corso di italiano come un segno di distinzione che li contraddistingue come non autoctoni. L'insegnamento a questi profili di utenti di origine italiana richiede dunque la creazione di una motivazione intrinseca (Pallotti 1998), che induca il bambino o l'adolescente a frequentare il corso di italiano per il solo piacere di farlo.

### 18.3.4. Bisogni

I bisogni linguistici degli oriundi italiani possono abbracciare diversi domini d'uso della lingua in relazione all'età degli apprendenti, al livello di competenza linguistico-comunicativa e al contesto in cui si realizza l'apprendimento.

Gli apprendenti più giovani possono avere l'esigenza di sviluppare la capacità di esprimersi in contesti d'uso quotidiano legati alle relazioni private e familiari, ma anche di conseguire livelli di competenza che consentano loro di affrontare lo studio disciplinare in italiano, perché frequentano una scuola italiana o bilingue.

I giovani adulti e gli adulti possono invece avere bisogni linguistici che travalicano il dominio strettamente privato per abbracciare quello educativo, lavorativo e pubblico in cui desiderano sapersi muovere utilizzando l'italiano per seguire un corso all'università, per accedere a migliori posizioni lavorative o per accettare cariche in associazioni o enti a sostegno dell'emigrazione italiana.

Occorre infine non dimenticare che nel vecchio continente l'apprendente di origine italiana necessita di mantenere e sviluppare una competenza multipla per conseguire il plurilinguismo e il pluriculturalismo fondamentali per l'acquisizione della piena cittadinanza europea e per la mobilità sul territorio dell'Unione.



#### 18.4. VARIABILI DIAFASICHE (CONTESTI DI APPRENDIMENTO)

L'apprendimento formale dell'italiano come lingua di origine può realizzarsi in una varietà di istituzioni e agenzie formative.

In base alla legge n. 153 del 1971, confluita nel decreto legislativo n. 297/1994, art. 636, il Ministero degli Affari Esteri "promuove ed attua all'estero iniziative scolastiche, nonché attività di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali, a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti emigrati". Tali iniziative si concretizzano nel finanziamento di Corsi di lingua e cultura italiana, gestiti da enti, associazioni, comitati e scuole locali (D.L. 297/94, art. 636), che permettono di mantenere vivo il legame con la lingua e la cultura d'origine e di ottenere l'equiparazione dei titoli di studio esteri a quelli rilasciati dalla scuola dell'obbligo italiana. Rivolti soprattutto a bambini e ad adolescenti, i Corsi hanno assunto diverse fisionomie nei differenti contesti di emigrazione in base alle esigenze delle comunità e alle relazioni internazionali. Attualmente risultano inseriti nei curricoli scolastici locali il 66% dei corsi attivati (*Annuario statistico MAE 2009*), mentre il rimanente 34% è organizzato da comitati e associazioni per l'assistenza scolastica e risponde, sotto al profilo educativo e didattico, alla dirigenza dell'ufficio scolastico della Circoscrizione consolare italiana di afferenza. Questo diverso status dei corsi implica che la maggior parte di questi si rivolgono non solo ad apprendenti di origine italiana, ma all'intera popolazione scolastica, di cui i discendenti dei nostri connazionali costituiscono solo una componente.

Considerazioni analoghe possono essere avanzate per le altre iniziative scolastiche finanziate dal MAE, che comprendono scuole italiane statali, paritarie, legalmente riconosciute e con presa d'atto, scuole con programmi integrati, scuole europee con sezioni italiane, scuole straniere bilingui, scuole internazionali con sezioni italiane e con curriculum integrato che nell'anno scolastico 2007-2008 ammontavano globalmente a 294 (*Annuario statistico MAE 2009*).

A queste iniziative si aggiungono gli Istituti italiani di cultura, che nell'anno 2008 hanno attivato 7.010 corsi, coinvolgendo 76.597 studenti tra bambini, adolescenti e adulti, in parte anche di origine italiana.

Accanto alle istituzioni scolastiche finanziate dal MAE anche le scuole di altri Stati di residenza di emigrati italiani offrono corsi di lingua italiana. In Argentina l'italiano è insegnato come materia curricolare in 120 scuole secondarie pubbliche e nelle scuole dell'infanzia e primarie della città di Buenos Aires (Patat 2004). In Australia, a partire dal 1985, l'italiano è materia curricolare in tutti gli ordini scolastici (Bettoni 2006).

Anche la Società Dante Alighieri, una istituzione impegnata nella diffusione della lingua e cultura italiana che riceve contributi statali italiani e opera nel mondo con una rete di 414 comitati, offre corsi di lingua italiana a tutti i livelli di apprendimento, rivolti anche a discendenti dei nostri connazionali. In particolare in Sud America i comitati Dante Alighieri hanno svolto e continuano a svolgere un importante ruolo nel mantenimento della lingua d'origine.

La formazione linguistica dei figli degli italiani all'estero può essere realizzata anche attraverso la frequenza di corsi offerti dalle numerose scuole private di lingua sparse su tutto il globo.

Infine occorre ricordare i corsi universitari, a cui partecipano anche studenti di origine italiana e di cui non si dispongono dati precisi eccetto che per il numero di lettori direttamente finanziati dal MAE i quali, nell'anno accademico 2007-2008, sono stati globalmente 260, distribuiti nei cinque continenti.

#### 18.5. FINALITÀ, METODI E MATERIALI PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A ORIUNDI

Data la variegata composizione del profilo "oriundi italiani", che comprende utenti con caratteristiche individuali, livelli di competenza e background culturali molto sfaccettati, risulta utile affrontare gli aspetti di ordine metodologico e didattico distinguendo tra corsi rivolti ad un pub-



pubblico indifferenziato, come quelli offerti dagli Istituti italiani di cultura, scuole di lingua private, comitati Dante Alighieri, in cui gli apprendenti di origine italiana rappresentano solo una parte degli studenti, e quelli indirizzati invece ad un pubblico in larga parte composto da oriundi, come quello che frequenta le scuole italiane e i Corsi di lingua e cultura italiana in alcuni Paesi.

### 18.5.1. Finalità

Le finalità dell'insegnamento ad oriundi italiani sono strettamente connesse ai bisogni dei diversi profili di apprendenti.

Fermo restando che, come sottolinea il *QCER*, l'insegnamento linguistico si realizza sempre in una prospettiva educativa in quanto «le competenze linguistiche [...] aiutano l'individuo a sviluppare una personalità più ricca e complessa, potenziano la sua capacità di apprendere altre lingue e promuovono la sua apertura verso nuove esperienze culturali» (Consiglio d'Europa 2002: 55), l'età degli apprendenti gioca un ruolo importante nella definizione delle finalità che il corso di italiano intende conseguire. Mentre gli adulti e i giovani adulti hanno in genere idee chiare sulle motivazioni che li spingono ad intraprendere lo studio della lingua italiana e risulta relativamente semplice delineare le finalità del corso, non possiamo estendere questa affermazione ai corsi rivolti ai bambini e adolescenti che, come abbiamo visto nel par.18.3.3, sono nella maggior parte dei casi spinti dalla famiglia allo studio dell'italiano.

L'azione didattica rivolta a questa tipologia di utenti deve quindi mirare al consolidamento della motivazione sviluppando competenze che consentano all'alunno di ampliare i contesti di comunicazione in lingua italiana e di scoprire come, tramite una maggiore padronanza linguistica, sia possibile interagire con nuove persone e scoprire altri aspetti della cultura e della vita sociale italiana. Inoltre occorre stimolare la consapevolezza metalinguistica in modo che l'alunno possa riflettere sul funzionamento delle strutture e la variabilità della lingua, revisionare, aggiornare e ampliare le conoscenze relative al repertorio dell'italiano già in suo possesso, potenziando le proprie capacità cognitive e accrescendo così anche abilità trasversali, funzionali per lo sviluppo della sua competenza plurilingue.

### 18.5.2. Approcci e metodi per l'insegnamento dell'italiano ad oriundi

Nei corsi aperti ad un pubblico indifferenziato, l'insegnante può operare scelte metodologiche adottando uno dei diversi modelli messi a disposizione dalla ricerca didattica od optando per l'integrazione di aspetti tratti da diversi metodi. La scelta, dovendo comunque rispondere alle esigenze del gruppo classe di cui gli oriundi italiani rappresentano solo una componente, potrà solo parzialmente tenere conto delle loro specificità linguistiche e culturali.

Nei corsi rivolti invece ad un pubblico composto prevalentemente da apprendenti di origine italiana l'azione didattica si basa sull'adozione di un'ampia gamma di soluzioni metodologiche che comprendono modelli impiegati per l'insegnamento dell'italiano a nativi, soprattutto nelle realtà in cui i corsi si sono avvicinati alla logica della scuola<sup>21</sup>, metodologie CLIL e metodi per l'insegnamento delle lingue straniere<sup>22</sup>. Qualunque sia l'indirizzo adottato occorre tenere conto del fatto che l'alunno oriundo italiano frequenta la scuola del Paese ospite, dove acquisisce conoscenze

21 I Corsi di lingua e cultura italiana hanno assunto configurazioni e funzioni diverse nelle varie parti del mondo. Nei Paesi extraeuropei le iniziative promosse godono di una larga autonomia di indirizzo e presentano una fisionomia di tipo sperimentale. In Europa, essendo inseriti o integrati nei curricula scolastici locali, oppure realizzati in modo parallelo, hanno assunto la fisionomia di corsi scolastici (GENNARI e D'ORAZIO 1990).

22 Si tratta della metodologia didattica *Content and Language Integrated Learning*, che prevede l'insegnamento di una disciplina in una lingua veicolare, diversa dalla lingua materna, adottata in molte scuole bilingui.



e capacità, utilizza strategie reimpiegabili nell'apprendimento dell'italiano e viceversa, attraverso procedure e formati operativi ai quali tali scelte metodologiche devono armonizzarsi. Ciò non implica l'adozione dello stesso approccio e metodo impiegato dai colleghi locali ma il raccordo con gli altri insegnamenti linguistici che rientrano nel curriculum seguito dall'alunno, al fine di non disorientarlo, di non generare un sovraccarico cognitivo e di ottimizzare la situazione di contatto linguistico e culturale in cui è immerso.

Le condizioni in cui si realizza il corso di italiano richiedono spesso il ricorso a metodi, come quello collaborativo, che possano rendere le differenze individuali degli alunni una risorsa per l'apprendimento, che coinvolgano attivamente i singoli promuovendo l'acquisizione del grado di autonomia necessario per sviluppare competenze anche fuori dal numero ridotto di ore del corso di italiano<sup>23</sup>. Basare il percorso didattico sull'azione collaborativa della classe spinge infatti l'alunno a mettere in gioco le proprie abilità e conoscenze per conseguire lo scopo comune al gruppo, ricevendo contemporaneamente il supporto per svolgere attività che ancora non è in grado di eseguire individualmente, realizzando la transizione a modelli di pensiero più elaborati e sviluppando capacità autonome di gestione dell'apprendimento. Inoltre il lavoro di gruppo permette di interagire in lingua italiana, aumentando le opportunità di *output* comunicativo in aula, e di motivare alla partecipazione creando un clima positivo di fiducia e un senso di appartenenza in grado contribuire alla ricomposizione della propria identità linguistica e culturale.

### 18.5.3. Materiali didattici, certificazioni

Sebbene l'editoria abbia mostrato un interesse verso la generale espansione dell'insegnamento dell'italiano verificatasi negli ultimi decenni, accogliendo le diversificazioni emerse in questo ambito di insegnamento-apprendimento e immettendo sul mercato libri di testo e materiali integrativi per diversi profili di utenti e per bisogni di apprendimento specifici, risultano pochissimi i tentativi di produzione di testi specificatamente rivolti al profilo "oriundi italiani" (Bruttini, Gennai e Semplici 2006).

Ciò è in primo luogo da attribuire all'ampia gamma di tipologie di utenti che questo profilo comprende, parte dei quali seguono corsi rivolti a un pubblico composito di apprendenti di italiano L2, per i quali possono essere proficuamente impiegati i prodotti editoriali già in circolazione.

Per quanto riguarda invece i corsi frequentati in larga parte da apprendenti di origine italiana, i docenti ricorrono spesso a materiale grigio, autonomamente prodotto traendo spunto sia da testi per l'insegnamento dell'italiano L1 che L2, a seconda del tipo di istituzione e della composizione delle classi. I ridotti tentativi, realizzati negli anni Ottanta di far approdare simili materiali sul mercato editoriale, hanno avuto breve vita per via della trasformazione del pubblico di destinatari e delle esigenze dei diversi contesti di apprendimento.

A partire dagli anni Novanta, bambini e adolescenti di terza generazione hanno infatti iniziato a fare il loro ingresso nei Corsi di lingua e cultura italiana, presentando livelli di competenza dell'italiano molto variabili, perché figli di matrimoni misti o di oriundi di seconda generazione, i quali avevano ridotto l'impiego della lingua di origine negli usi quotidiani. Spesso molto vicino come profilo ad apprendenti di italiano L2, questo pubblico aveva bisogni diversi da quelli del decennio precedente, per il quale i materiali prodotti avevano come riferimento l'insegnamento della L1. Inoltre l'eterogeneità dei livelli linguistici all'interno della stessa classe rendeva difficile la realizzazione di materiali didattici adatti a diversi gradi di competenza.

Tra le esigenze di questo pubblico in trasformazione emerge anche quella di disporre di un'attestazione spendibile nel Paese ospite delle competenze acquisite con il corso di lingua e cultura.

<sup>23</sup> Ci riferiamo alle situazioni in cui le classi risultano particolarmente complesse per la presenza di diversi livelli di competenza linguistica, diversa età e diverso *background* culturale.



italiana. Mentre per la seconda generazione risultava soddisfacente ottenere, con la frequenza al corso, il voto in italiano sulla pagella locale in vista di un eventuale rientro in Italia della famiglia<sup>24</sup>, per le terze e quarte generazioni, ormai stabilizzatesi all'estero, tale esito ha una ridotta funzionalità. Incominciano così a diffondersi le certificazioni di italiano L2, attraverso le quali può essere ottenuto un titolo che metta gli apprendenti di origine italiana in grado di competere con i coetanei stranieri, valorizzando la loro competenza linguistica multipla in una società in cui, a seguito della globalizzazione e della mondializzazione, il plurilinguismo è diventato uno strumento di mobilità sociale e professionale.

Le certificazioni di competenza di italiano come LS rilasciate dall'Università per Stranieri di Siena (CILS), di Perugia (CELI) e dalla Società Dante Alighieri (PLIDA) e dall'Università di Roma Tre sono oggi ampiamente diffuse e sostenute da apprendenti di origine italiana, anche se per alcuni di loro l'italiano non rappresenta una vera e propria lingua straniera.

## 18.6. CONCLUSIONI

Come emerge dal quadro delineato in questo capitolo, l'insegnamento dell'italiano ad oriundi richiede un'ampia gamma di competenze e di conoscenze per poter progettare e per gestire l'azione didattica in relazione alle diverse variabili diatopiche, diastratiche e diafasiche che definiscono i diversi profili di apprendenti. Oltre a saper utilizzare strategie didattiche efficaci e adatte all'età del pubblico al quale il corso di italiano si rivolge, il docente deve essere infatti in grado di rilevare gli specifici bisogni degli utenti, di tracciare i confini del repertorio linguistico disponibile, di adeguare e variare l'*input* linguistico a seconda delle condizioni operative, di sopperire alla ridotta disponibilità di materiale didattico specifico e di promuovere la motivazione, quando questa risulta troppo debole per poter sostenere la partecipazione attiva dello studente.

Più che con altre tipologie di apprendenti, nell'insegnamento ad oriundi italiani si ha a che fare con una realtà fluida, in trasformazione per il naturale passaggio da una generazione all'altra di emigrazione, ma anche per l'intervento di fattori individuali e sociali che implicano una costante analisi delle condizioni operative e una revisione delle finalità e delle metodologie didattiche.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P.E., SANTIPOLO M., *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci, 2003
- BALDELLI I. (cur.), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1987
- BERRUTO G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1987
- BETTONI C., *Italiano fuori d'Italia*, in SOBRERO A.A. (cur.), 1993, pp. 411-460
- BETTONI C., *Gli italiani e gli italiani in Australia*, in SANTIPOLO M. (cur.), 2006, pp. 286-311
- BETTONI C., RUBINO A., *Emigrazione e comportamento linguistico. Un'indagine sul trilinguismo dei siciliani e dei veneti in Australia*, Galatina, Congedo, 1996

<sup>24</sup> La normativa vigente consente, con l'inserimento del voto di italiano nella pagella locale, l'equiparazione del titolo di studio ottenuto all'estero con quello del grado equivalente della scuola dell'obbligo italiana.



- BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. (cur.), *Storia dell'emigrazione italiana*, vol. I, Roma, Donzelli, 2001
- BRUTTINI M.S., GENNAI C., SEMPLICI S., *Quali materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a bambini, adolescenti, adulti, immigrati, studenti universitari, oriundi italiani? Un aggiornamento bibliografico 2000-2006*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra, 2006, pp. 295-316
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia, 2002
- CORTI P., *L'emigrazione italiana in Francia: un fenomeno di lunga durata*, in "Altretalies", 26 (2003), pubblicazione su web
- DE FINA A., BIZZONI F., *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Perugia, Guerra, 2003
- DE MAURO T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1986<sup>3</sup>
- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*, Roma, Ministero degli Affari Esteri, 2002
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009, in particolare pp. 58-73, *L'italiano lingua d'origine*
- FONDAZIONE MIGRANTES, *Rapporto italiani nel mondo 2009*, Roma, IDOS Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes, 2009
- GENNARI L., D'ORAZIO O., *Istituzioni scolastiche e culturali italiane all'estero. Guida operativa e normativa*, Roma, Valore scuola, 1990
- HALLER W.H., *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- KINDER J.J., *Come insegnare italiano agli oriundi italiani? Il caso dell'Australia*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra, 2009, pp. 59-66
- LORENZETTI L., *I movimenti migratori*, in SERIANNI L., TRIFONE P. (cur.), *Storia della lingua italiana*, vol. III, Torino, Einaudi, 1994, pp. 627-668
- MELCHIOR L., KREFELD T., *La Germania italiana oggi*, in "Bollettino della Società Linguistica Italiana", 26, 1 (2008), pp. 9-26
- MIGLIETTA A., *L'italiano all'estero*, in SOBRERO A.A., MIGLIETTA A., *Introduzione alla linguistica italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2006, pp. 212-223
- PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998
- PASQUANDREA S., *Più lingue, più identità. Code switching e costruzione identitaria in famiglie di emigranti italiani*, Perugia, Guerra, 2008
- PATAT A., *L'italiano in Argentina*, Perugia, Guerra, 2004
- POZZOBON G.M., *Emigrazione e minoranze. Stranieri e scuola in Germania*, Milano, Franco Angeli, 2001<sup>3</sup>
- SANTIPOLO M., *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET, 2006
- SCHMID S., *L'italiano degli svizzeri tedeschi/1*, in "Italiano & oltre", 4 (1989), 3, pp. 138-141
- SCHMID S., *L'italiano degli svizzeri tedeschi/2*, in "Italiano & oltre", 4 (1989), 5, pp. 237-243
- SCHOR R., *Histoire de l'immigration en France*, Paris, Colin, 1996
- SOBRERO A.A. (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993
- STAUBER CAPRARA L., *L'italiano degli italiani di San Paolo alla fine del XX secolo*, in DE FINA A., BIZZONI F., 2003, pp. 199-216
- TOMASSETTI R., *Come insegnare italiano agli oriundi italiani? Un'esperienza di classi virtuali*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra, 2006, pp. 71-82
- TOSI A., *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 3-44; 81-162
- TOTARO-GENEVOIS M., *Cultural and Linguistic Policy abroad. The Italian Experience*, Clevedon, Multilingual Matters, 2005
- TRONCARELLI D., *Come insegnare italiano agli oriundi italiani? Tratti del profilo 'apprendenti di origine italiana'*, in DIADORI P. (cur.), *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra, 2007, pp. 79-86
- VANVOLSEM S., *La situazione linguistica degli immigrati italiani in Belgio*, in SANTIPOLO M. (cur.), 2006, pp. 185-203



- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci, 2002a, in particolare pp. 190-192, *I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo 'Apprendente di origine italiana'*
- VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci, 2002b, in particolare pp. 111-164
- VELLATA B., *L'italiano in Canada: storia e prospettive*, in DE FINA A., BIZZONI F., 2003, pp. 177-198

## STOGRAFIA

ultimo accesso 20.11.2010)

- <http://altreitalie.it/> (Portale di studi sull'emigrazione italiana)
- [http://www.consultanzaemigratoria.it/itestero/Gli\\_italiani\\_in\\_Brasile.pdf](http://www.consultanzaemigratoria.it/itestero/Gli_italiani_in_Brasile.pdf) (Progetto ITENETS – “Gli italiani in Brasile”)
- [http://www.esteri.it/MAE/Pubblicazioni/AnnuarioStatistico/Capitolo2\\_Annuario2009.pdf](http://www.esteri.it/MAE/Pubblicazioni/AnnuarioStatistico/Capitolo2_Annuario2009.pdf) (Annuario statistico MAE 2009)
- <http://www.ibge.gov.br/> (Istituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
- <http://www.ladante.it/> (Società Dante Alighieri)



## 19. La correzione degli errori in italiano L2

Antonella Benucci

### 19.1. IL CONCETTO DI ERRORE: DALL'ANALISI CONTRASTIVA (AC) ALL'INTERLINGUA

A partire dagli anni Cinquanta, sulla base di primi studi degli anni Venti e Trenta, si sviluppano molte ricerche sui processi di apprendimento che pongono particolare attenzione al fenomeno dell'errore. Con l'analisi contrastiva<sup>1</sup>, che rappresenta una delle prime descrizioni di tali processi su base strutturalistica e comportamentistica, viene sottolineata l'influenza della L1 nelle nuove abitudini linguistiche di L2. Secondo l'ipotesi "forte" dell'AC la prima lingua dell'apprendente interferisce con l'acquisizione/apprendimento della seconda di modo che gli errori sono prevedibili e inventariabili in base alla conoscenza dei due sistemi linguistici implicati. Tale ipotesi postula che dove le strutture della L1 differiscono da quelle della L2 si riscontrerebbero errori che riflettono la natura della L1 e si avrebbe un transfert negativo; il transfert sarebbe positivo se la L1 e la L2 hanno strutture uguali e la L1 favorisce la corretta esecuzione in L2.

L'AC, almeno nella sua ipotesi forte, ha mostrato presto i suoi limiti dal momento che: è impossibile disporre di analisi comparative di tutte le lingue; è applicabile a classi linguisticamente omogenee; ha ottenuto conferma della sua validità a livello fonetico ma non a livello sintattico e in misura modesta a livello morfologico e lessicale<sup>2</sup>; non ha dimostrato che l'acquisizione sia facilitata quando i due sistemi linguistici sono simili e invece ostacolata quando sono diversi (cfr. Bilotto 1993: 61).

I sillabi ispirati all'AC ripartiscono le difficoltà di apprendimento in considerazione dell'equivalenza/divergenza fra i sistemi, tuttavia ciò che è diverso dal punto di vista linguistico non è necessariamente difficile da imparare. Inoltre l'AC porta alla conseguenza della previsione dell'errore (interpretazione forte) mentre non tutti gli errori possono essere spiegati con la L1 poiché nell'apprendimento intervengono anche fatti di natura psicologica, sociale, didattica e patologica; a riprova di ciò si tenga conto che la pratica didattica ha da sempre mostrato che molti errori noti agli insegnanti non vengono invece previsti dai linguisti.

Whitman e Jackson sostengono l'ipotesi "debole" dell'AC che, partendo da una analisi a posteriori degli errori, fornisce indicazioni sulle loro cause e la base per impostare strategie didattiche: da questo indirizzo di studi si è sviluppata l'analisi degli errori (AE). A partire dagli anni Sessanta compaiono studi sull'apprendimento (soprattutto da parte di bambini) che mostrano come una lingua non si impari soltanto attraverso l'imitazione di un modello linguistico ma anche attraverso la produzione di errori. Viene di conseguenza rivalutato il ruolo dell'errore perché considerato una preziosa fonte di conoscenza del processo di apprendimento, rivelatrice delle ipotesi fatte dall'apprendente<sup>3</sup>. L'analisi si sposta così sul processo, sulla sequenza, sull'ordine temporale dell'acquisizione/apprendimento di L2:

1 Per le origini dell'AC cfr. FRIES 1945 e LADO 1957.

2 Un criterio di comparazione molto avanzato e produttivo nell'AC è quello che mette a confronto i vari microsistemi individuati all'interno delle lingue (per esempio i dimostrativi in italiano e in spagnolo).

3 Tali posizioni si sviluppano anche in seguito alle ricerche di DULAY, BURT e KRASHEN (1982) i quali sostengono che i processi di apprendimento della L2 sottostanno a regole universali e quindi si attuano indipendentemente dalla L1 e dalla L2.



Ogni stadio dell'apprendimento può essere considerato come un sistema linguistico vero e proprio con regole in parte della L1 e in parte della L2, cioè un'interlingua, un sistema intermedio tra le lingue coinvolte che differisce, anche in presenza di uno stesso *input*, da apprendente ad apprendente in base all'interazione di vari fattori (età, situazione, esposizione alla lingua ecc.). L'interlingua implica un concetto di ricchezza perché presuppone un ampliamento delle competenze ma anche di povertà dal momento che sono possibili blocchi e regressioni: si sa infatti che nell'apprendimento di una L2 in età adulta arriva prima o poi la fase oltre la quale non c'è più progressione. Essendo l'interlingua una competenza di transizione<sup>4</sup>, di cui gli errori sono parte integrante, si può concepire come un *continuum* con grado 0 di competenza della L2 da una parte e con la competenza del nativo dall'altra (cfr. Bettoni 1993) all'interno del quale si situano i vari livelli di apprendimento.

Anche l'AE, come l'AC, presenta però i suoi limiti. Innanzi tutto l'assenza di errori non prova una competenza linguistica perché gli apprendenti evitano le strutture che ritengono difficili e in secondo luogo perché è arduo classificare gli errori dato che possono avere più di una causa e che questa non è sempre facilmente identificabile: è ciò che cercheremo tuttavia di esplorare in questo capitolo.

Gli errori hanno poi diverse angolazioni di studio e la loro analisi ha vari scopi:

- per i linguisti e i sociolinguisti sono indicatori di mutamento e di evoluzione del sistema linguistico presso le comunità o i gruppi sociali;
- per gli psicolinguisti servono a formulare ipotesi riguardo alle sequenze, ai ritmi e alle strategie con cui i diversi componenti e le strutture della lingua vengono acquisiti (studi sui bambini);
- per i linguisti applicati aiutano a identificare nel sistema linguistico aree "difficili" in assoluto (sia per la L1 che per la L2);
- per i glottodidatti e gli insegnanti di L2 sono segnali del processo di appropriazione di un nuovo sistema linguistico e indicatori del grado di competenza nella L2, sono utili per pianificare/organizzare/verificare il lavoro di classe e i programmi.

## 19.2. L'APPRENDENTE, IL PROCESSO D'INSEGNAMENTO, LA PROSPETTIVA LINGUISTICA

Se consideriamo le ipotesi come necessarie per l'apprendimento e gli errori come false ipotesi ne consegue la necessità di stimolare la produzione di errori attraverso l'esposizione a varietà, sia di lingua che di materiali e attività, e di abituare gli studenti a individuarli e a cercare di valutare le proprie *performances*.

L'apprendimento di una L2 è un complesso processo di costituzione e allargamento dello spazio linguistico individuale in cui agiscono, oltre che la dimensione linguistica, anche quella psicocognitiva e socioculturale dalle quali si può tentare di risalire alle cause delle difficoltà che invece l'AC si limita a postulare. Nella misura in cui l'apprendimento è un'interazione di fattori interni ed esterni, la spiegazione degli errori richiede un modello di analisi specifico e pluridimensionale che includa anche elementi che vanno al di là delle loro caratteristiche osservabili.

Non esistono due interlingue, e due apprendenti con ipotesi sulle regole, perfettamente coincidenti perché non si possono supporre due competenze linguistiche identiche: ogni apprendente ha esperienze diverse dagli altri e mette in atto strategie di apprendimento personali (per induzione/deduzione, analiticamente/globalmente) nell'apprendere in generale e in particolare nello studio della L2: da qui si deduce la difficoltà di impostare interventi didattici in classe se non sono rivolti ai singoli individui, esplorando sia con interviste che con questionari la loro situazione di partenza durante l'apprendimento stesso e alla fine.

4 Competenza provvisoria e dialetto idiosincratico per CORDER (1981a, b), interlingua per SELINKER (1972, 1975).



Le ricerche sulla produzione linguistica di studenti di varie nazionalità mostrano poi che errori simili si trovano in studenti di L1 diverse e che quindi non derivano esclusivamente da interferenza di due sistemi linguistici in contatto: si tratta bensì di errori di tipo evolutivo, i quali portano a supporre che il processo di acquisizione delle lingue sottostia a meccanismi universali, di tipo creativo. L'interferenza, quindi, non riguarderebbe soltanto il rapporto tra L1 e L2 ma anche le ipotesi e le regole che l'apprendente costruisce sulla L2 e le regole stesse della L2 (Bertani 1985: 372); inoltre essa può essere fonologica e morfosintattica ma può anche investire altri ambiti linguistici, come il lessico, o paralinguistici, la prossemica per esempio, e soprattutto pragmatici (sui quali si è fino ad ora poco indagato).

Tra i fattori che condizionano l'apprendimento e che possono causare *performances* errate ci sono l'età, l'attitudine linguistica, le motivazioni personali allo studio, il grado culturale, l'educazione, l'ambiente sociale. Si deve quindi distinguere tra fattori extra-linguistici (individuali e sociali) e linguistici (difficoltà del sistema di L2).

Riguardo al primo gruppo di tali fattori è importante riflettere innanzi tutto sulle differenze che esistono tra adulti e non adulti. I primi possiedono una loro teoria dell'apprendimento e da questa vengono condizionati così come nella percezione dei propri errori: se sono abituati nel loro sistema scolastico a dare peso agli aspetti formali della lingua e alla riflessione metalinguistica sarà difficile distogliere la loro attenzione dagli aspetti strutturali e puramente linguistici della L2, quindi la sensibilizzazione verso gli aspetti pragmatici dovrà essere introdotta con cautela e attraverso una riflessione sulla L1; viceversa, come è il caso di taluni studenti anglosassoni, se prevale una visione utilitaristica della lingua costituirà un notevole sforzo farli riflettere su meccanismi di funzionamento logico della lingua e l'impiego di terminologia metalinguistica potrà essere introdotto soltanto in fasi avanzate e in presenza di obiettivi specifici di apprendimento.

I bambini sono invece aperti alle nuove esperienze e più pronti a fare tabula rasa delle abitudini di studio già acquisite purché la lingua sia presentata come gioco, l'errore non sia punito e si eviti di annoiarli o si richiedano loro riflessioni inadeguate all'età e allo sviluppo cognitivo e non funzionali alle attività svolte.

Rispetto al secondo gruppo di fattori è indubbio che alcune aree dell'italiano presentano maggiori difficoltà di apprendimento di altre per uno straniero (come le preposizioni, l'uso del congiuntivo, i pronomi personali ecc.) e che non è possibile insegnare tutto e tutto insieme: si dovrà tenere conto della progressione graduale e della distribuzione delle difficoltà.

Tuttavia fattori extralinguistici e linguistici si intersecano poiché ciascun apprendente ha una percezione soggettiva dell'apprendimento e delle sue difficoltà che è parte delle ipotesi che l'apprendente formula intorno alla lingua di arrivo e al rapporto contrastivo con la lingua di partenza. Secondo le più recenti teorie glottodidattiche nel processo di apprendimento sono importanti il filtro, l'organizzatore e il *monitor*. Il filtro opera attraverso le motivazioni e i bisogni, l'organizzatore tramite il meccanismo cognitivo che sistematizza le informazioni linguistiche in entrata, mentre il monitor (più usato dagli adulti che dai giovani) è il sistema di controllo cosciente delle produzioni linguistiche e agisce diversamente a seconda del canale e del tipo di produzione richiesta. Queste variabili "affettive" riguardano la dimensione psicologica dell'individuo la quale determina il grado di difficoltà della L2, il che esclude ipotesi di carattere generale e sviluppa un rapporto contrastivo non unicamente di tipo linguistico.

### 19.3. L'ERRORE IN RAPPORTO ALLA NORMA STANDARD E ALL'USO

Per molti anni il parametro di giudizio dell'errore è stato la norma standard. La didattica odierna si orienta invece nell'evitare il punto di vista normativo e nel non dare peso a risoluzioni di ambiguità, scelte, opposizioni, esclusioni che neppure certi nativi avvertono (per esempio le opposizioni fonologiche – *e* aperta e chiusa ecc. –, le varianti geografiche): una lingua è infatti ciò che dicono coloro che la parlano come lingua materna e non ciò che si pensa debbano dire; inoltre la lingua varia perché



glutanti hanno a disposizione più modi per dire più o meno la stessa cosa e la selezione di un modo rivela qualcosa degli utenti e allo stesso tempo definisce la situazione sociale in cui viene selezionato.

Bisogna studiare queste problematiche in una prospettiva funzionale e comunicativa facendo affiorare nella didattica molti concetti di tipo sociolinguistico, infatti si possono intendere i fattori sociali come caratteristiche macrodemografiche degli utenti (età, livello di istruzione ecc.) e come microsituazionali dello scambio comunicativo (interlocutori, argomento della conversazione ecc.) ma anche come socioculturali degli utenti (valori, atteggiamenti ecc.). E in base a tali tassonomie realizzare anche gli errori. I criteri possibili si riassumono in due categorie:

1. **formali**, in cui si isola il messaggio dal contesto: è il criterio più tradizionale (spesso usato per la valutazione della competenza linguistica) e fornisce indicazioni solo su singoli elementi. L'errore "formale" riguarda l'ortografia, la fonetica, la morfosintassi dello standard;
2. **di uso**, in cui l'osservazione si riferisce alle altre componenti della competenza generale (componente discorsiva, referenziale, socioculturale) e si applica al testo definito nella sua funzione per vedere la rispondenza alla tipologia testuale in questione (per esempio formule di apertura e di chiusura di una lettera)<sup>5</sup>. La conoscenza del sistema linguistico non fornisce da sola garanzia di comunicazione, costituisce appunto una conoscenza, non una competenza: il problema investe decisioni a monte (cfr. curriculum) e il modello linguistico assunto.

#### 19.4. L'ERRORE IN RAPPORTO ALLA NORMA PEDAGOGICA

Le alterne vicende delle teorie sull'apprendimento producono diverse posizioni nei confronti dell'errore nel quale si sintetizza la natura stessa dei metodi e degli approcci:

- approccio grammaticale-traduttivo → errori morfosintattici e lessicali;
- metodi audio-oralì → errori di natura fonetica, l'errore deve essere evitato con una accurata programmazione del materiale didattico organizzato in base a criteri di semplicità e divergenza strutturale delle due lingue;
- approccio comunicativo minimalista → errori di tipo pragmatico, scarsa attenzione alla componente morfosintattica;
- approccio comunicativo massimalista → non esiste una correttezza assoluta perché gli obiettivi linguistici devono integrarsi con il contesto che stabilisce l'appropriatezza del messaggio, sono rilevanti le deviazioni che non tengono conto delle "regole sociali" o di uso (spesso una forma grammaticale è corretta in sé ma non nel contesto);
- approcci umanistico-affettivi → l'apprendente è l'artefice del proprio apprendimento e quindi l'errore è strettamente legato al modo in cui viene da lui percepito.

Osservati secondo criteri psicolinguistici si possono definire sia gli errori interni che quelli esterni al sistema linguistico. Questa analisi, iniziata da Selinker che ha ipotizzato cinque processi del percorso interiore, si è spostata dal prodotto (l'errore) al processo (la causa):

- transfer linguistico da L1 a L2;
- transfer da insegnamento, cioè l'influenza delle tecniche didattiche usate;
- strategie di apprendimento sollecitate dal desiderio di apprendere e perfezionare il nuovo sistema;
- strategie di comunicazione;
- ipergeneralizzazione (*la problema*, pensando che in italiano tutti i nomi che terminano in *a* siano femminili).

<sup>5</sup> Si tenga conto che in fase di correzione degli errori è più facile che nella programmazione dei contenuti accettare realizzazioni non standard (come *Mi bevo una birra* invece di *Bevo una birra*).



In un approccio di tipo comunicativo e in stadi avanzati di apprendimento le tradizionali categorie formali di classificazione non sono più sufficienti perché gli errori possono essere descritti a diversi livelli di profondità. Quelli più superficiali portano al confronto della produzione dell'apprendente con la corrispondente forma ricostruita classificando le differenze – che possono essere dovute a semplificazione, generalizzazione, strategia probabilistica della regola e transfert – in base a quattro categorie: 1) omissione di elementi; 2) inserzione non necessaria; 3) selezione erranea (l'elemento scelto non è quello previsto dal sistema); 4) ordine degli elementi (non canonico).

Assunto invece che la grammatica deve essere correttamente impostata dal punto di vista pedagogico ne consegue che l'obiettivo principale è quello di descrivere fenomeni tipici della L2 secondo criteri che tengono conto dei bisogni didattici dell'apprendente (posizione opposta a quella della teoria generativo-trasformativa). Una impostazione pedagogica che tenga conto dei livelli descrittivi più profondi deve contenere formulazioni comprensibili di regole, situarle e mostrarne l'applicabilità con esempi concreti ma soprattutto avere una chiara visione di ciò che si accetta come corretto, appropriato, efficace, cioè della percezione linguistica e metalinguistica dell'apprendente e dei suoi scopi, oltre che in certa misura del rapporto contrastivo tra L1 e L2. Tale impostazione mette in discussione il concetto di regola e di regolarità perché li pone in dipendenza dell'azione didattica (il fatto che non si sappia costruire una ipotesi con la corretta *consecutio temporum* non va classificato come errore se le relative regole non sono state ancora presentate dal programma) e perché dovrebbe usare l'errore per sviluppare la capacità di osservazione e interpretazione dell'apprendente: prende in esame non solo il sistema formale ma anche quello pragmatico e discorsivo e tra i processi del percorso interiore assegna molta importanza agli errori da strategie della motivazione, da eccesso di *monitoring* e da errata, lacunosa o non avvenuta spiegazione/esposizione alla regola.

Ma tiene conto anche che l'errore può essere dovuto a:

- consegne imprecise che lasciano agli studenti la libertà di costruire la loro risposta a piacimento (“raccontare un fatto accaduto nel passato”, “commentare un avvenimento di cronaca” ecc.);
- assenza di un modello unico di riferimento, evidente per i compiti di espressione con consegne estremamente vaghe (redazione, esposizione...) ma anche per i compiti le cui consegne sembrano più precise: una traduzione può sempre effettuarsi in maniere differenti ugualmente accettabili, la lettura ad alta voce anche con nativi darà luogo a tante interpretazioni quanti sono i lettori e i tipi di lettura del testo, persino un dettato ammette spesso varianti accettabili;
- una sensibile lunghezza della risposta che generalmente va di pari passo con il numero ridotto di compiti che si esigono ed è destinata a compensare tale numero: per alcune di queste prove (riassunto, narrazione, saggio, dissertazione, esposizione orale, commento di un testo) la dimensione della risposta costituisce spesso un importante elemento che interviene nella notazione mentre meno frequentemente la contestualizzazione e il riferimento a destinatari precisi vengono presi in considerazione.

Si tratta di compiti complessi, la cui analisi non può essere in funzione di un criterio semplice perché fanno intervenire dei saper fare numerosi e differenziati e la loro produzione va calibrata sul livello di apprendimento, sul piano cognitivo, metalinguistico e comunicativo <sup>6</sup>.

## 19.5. L'ERRORE IN RAPPORTO AL CONTESTO SITUAZIONALE E AL CANALE

L'errore è la deviazione dalla norma rispetto:

1. a una competenza generale che è la somma della componente linguistica (lessico, morfologia, sintassi, pronuncia), della componente discorsiva (conoscenza e utilizzazione di elementi di

<sup>6</sup> Sui vari tipi di errore dovuti a strategie di comunicazione si veda CATTANA e NESCI 2000.



scorsivi tipici del discorso naturale), della componente referenziale (conoscenza degli oggetti del mondo e esperienza delle relazioni tra loro esistenti), della componente socioculturale (convenzioni del gruppo sociale: chiedere l'età ad una donna, chiedere quanto guadagna ad una persona che non si conosce bene, usare il *tu* in situazioni che richiedono il *lei* ecc. sono errori);

2 alla interazione comunicativa, cioè il processo con il quale creiamo, negoziamo, interpretiamo significati personali, che non si realizza soltanto con il codice linguistico ma anche con il contributo del contesto, dunque riguarda le funzioni, la competenza comunicativa, il testo. Gli errori comunicativi o pragmatici derivano da ignoranza della situazione comunicativa e delle regole che devono essere adottate a seconda dei casi (modalità per interrompere chi sta parlando, per chiedere qualcosa ecc.).

L'errore può avvenire in una o più di queste componenti ma tradizionalmente si presta maggiore attenzione a quelle linguistica e referenziale. Tra tutte le variabili della lingua quelle legate ai fattori diafasici (il contesto di situazione) e diamesici (il canale di comunicazione) rivestono invece grande importanza nella didattica.

**Fattori diafasici.** Molto spesso per l'italiano ci si accontenta di risolvere il problema della situazione con la presentazione di alcuni elementi dei registri alti/bassi, come l'uso di allocutivi e le formule ritualizzate di apertura e chiusura dei discorsi mentre invece le varietà funzionali-contestuali della lingua comportano scelte più complesse anche a livello lessicale (dalla coprolalia a espressioni colloquiali e familiari fino a quelle ritualizzate o auliche) e morfosintattico (una costruzione come *io non l'ho fatto per niente* può essere accettabile in contesti informali ma non in quelli molto formali).

**Fattori diamesici.** Un testo scritto possiede caratteristiche diverse da uno parlato, tipiche del genere indipendentemente dalla lingua in cui si realizza e proprie di quella lingua, che non si esauriscono nella opposizione pronuncia e intonazione/ortografia e punteggiatura ma coinvolgono tutti gli aspetti strutturali; esistono poi diversi gradi di integrazione tra scritto e orale che producono testi con caratteristiche differentemente riflettenti l'uno o l'altro polo (una sceneggiatura contiene regole dello scritto e del parlato in proporzioni diverse da una conferenza).

Il canale trasmesso presenta vari gradi di difficoltà di comprensione e produzione, da quelle note della interazione in una telefonata a quelle più sottili della comprensione di una notizia di un telegiornale. Se applichiamo il parametro grammatica all'orale devono esservi compresi anche tratti non standard caratteristici del parlato (false partenze, frasi scisse, ripetizioni ecc.), ma anche la scelta del lessico cambia a seconda del canale di modo che è lecito esigere una precisione di vocabolario nello scritto, molto meno nel parlato. Resta poi il problema del tipo di parlato che è possibile richiedere nelle produzioni in apprendimento guidato, parlato quasi mai del tutto spontaneo, con forte uso del monitor mentre per il canale scritto è più facile far produrre e giudicare adeguatamente *performances* in base al tipo di testo.

## 19.6. AUTOVALUTAZIONE E CONSAPEVOLEZZA DELL'ERRORE

L'insegnante deve aiutare lo studente a costruirsi un apprendimento personalizzato in base alla propria personalità/esperienza e in base ai compiti di volta in volta sollecitati, perché si impara meglio quando si sa perché e che cosa si deve fare. Lo sviluppo della L2 implica una graduale automatizzazione di processi cognitivi sempre più complessi che differiscono a seconda dell'età: per esempio con alunni non adulti si dovranno evitare espliciti riferimenti al pericolo di errori e non si dovranno richiedere forme corrette in L2 che nella L1 non sono in grado di produrre.

Generalmente la sequenza con la quale si forniscono informazioni e si correggono gli errori in classe è imposta dall'insegnante anche quando gli apprendenti sono adolescenti o adulti, si trascura di consultare l'alunno su quella che è invece la sua idea dell'apprendimento, mentre invece occorrerebbe



partire dal suo syllabus autogenerato e dal suo modo di giudicare il suo sapere in lingua straniera guidandolo nella percezione, ricezione, comprensione, analisi, autovalutazione del proprio agire linguistico. La consapevolezza dell'errore è fondamentale purché questa non si riduca a una notazione dal carattere più o meno vagamente punitivo (come invece avviene spesso) da parte dell'insegnante ma sia una scoperta dell'alunno. Seguendo tale impostazione si possono far compilare agli studenti schede per la correzione degli errori del tipo di quella che proponiamo qui come esempio:

Come ho detto/ scritto in italiano	Come dovevo dire/ scrivere	Perché ho sbagliato
		Non lo sapevo
		Lo sapevo ma nella mia lingua si dice così
		Lo sapevo ma nella L2/dialetto che ho studiato/ acquisito prima si dice così
		Non ero sicuro
		Non è adeguato alla situazione
		Non è adeguato al canale

Tale scheda può essere applicata a errori che gli studenti hanno corretto da soli, individualmente o in attività di gruppo, oppure dietro la segnalazione dell'insegnante ma senza che questi abbia fornito la forma corretta. Ecco un esempio di scheda compilata da due studenti <sup>7</sup>:

#### Svizzera tedesca

Come ho detto/ scritto in italiano	Come dovevo dire/ scrivere	Perché ho sbagliato	
...turisti di età diversi	...turisti di età diverse	Non lo sapevo	
		Lo sapevo ma nella mia lingua si dice così	
		Lo sapevo ma nella L2/dialetto che ho studiato/ acquisito prima si dice così	
		Non ero sicuro	X
		Non è adeguato alla situazione	
		Non è adeguato al canale	X

#### Canada francofono

Come ho detto/ scritto in italiano	Come dovevo dire/ scrivere	Perché ho sbagliato	
A un professore venedo del nord ho detto "Tu dove insegni?"	A un professore del nord ho detto "Lei dove insegna?"	Non lo sapevo	
		Lo sapevo ma nella mia lingua si dice così	
		Lo sapevo ma nella L2/dialetto che ho studiato/ acquisito prima si dice così	X
		Non ero sicuro	
		Non è adeguato alla situazione	X
		Non è adeguato al canale	

Un altro tipo di attività di esplicitazione metalinguistica che riguarda non solo il sistema linguistico è quella di invitare a confrontare la L1 e la L2: in questo caso si recupera la dimensione contrastiva ma evidenziando il punto di vista psicologico perché si richiede di esprimere le proprie opinioni. Ecco alcuni esempi:

<sup>7</sup> Gli esempi riportati sono stati raccolti nei corsi estivi tenuti dalla sottoscritta negli anni 1994-1997 presso l'Università per Stranieri di Siena e vengono riportati senza correzioni.



**Caratteristiche dello scritto e del parlato in Hindi e in Italiano**

... L'assenza del passato remoto e congiuntivo la condizionale è usato come forma di cortesia, piuttosto con le persone anziane.  
 Anche nello scritto, le frasi sono corte. Di solito non c'è subordinazione di più gradi. L'aggettivo si trova sempre prima del sostantivo... quanto riguarda gli accordi, non c'è nessuna differenza fra il parlato e lo scritto, e tra i tempi semplici e composti.

**Caratteristiche dello scritto in estone**

... L'aggettivo si trova sempre avanti il nome, post postato viene soltanto nella poesia ai casi estremi di estremo enfasi o di "snobismo".  
 In estone si forma molto facilmente, senza ostacoli, i nomi con l'aiuto dei suffissi e certo se ne trova di più nel scritto che nel parlato; in estone non esistono i generi, si indica il numero delle persone, neanche non si deve accordare il participio passato con i pronomi...

**Caratteristiche dell'italiano e dell'inglese**

... Un altro problema che gli inglese devono affrontare nell'imparare l'italiano è l'ordine delle parole in una frase; mentre in inglese è una lingua soggetto, verbo, oggetto; l'italiano non è così facilmente definito. La regola generale è che an l'italiano è anche una lingua S.V.O ma si possono fare variazioni. A proposito il 'si' crea molti problemi per gli stranieri. E' difficile accettare che un 'si', che sembra singolare, quando seguito da un nome plurale, deve avere un verbo messo plurale...

Si possono anche invitare gli studenti a esplicitare quale idea hanno dei problemi nello studio dell'italiano, ecco alcuni esempi:

... Secondo me l'italiano è una lingua molto difficile da studiare, perché non ci sono certe concordanze tra lingua parlata nel Sud e nel Nord. E talvolta anche mancano certe regole. Ma è veramente bella lingua. (Estonia)

Italiano è una lingua molto interessante. Vengo dalla Polonia e polacco è una lingua assolutamente diversa, perciò per me l'italiano è anche difficile. Prima di tutto preposizioni sono difficili per me... (Polonia)

... l'italiano mi sembra abbastanza difficile; ci sono tante regole da ricordare e qualche volta non si sa perché una regola è quella che sia... (Canada anglofono)

... Per quanto riguarda la pronuncia non tanto difficile come francese. Ma quando interviene quella di dialetto non ce la faccio. (Francia)

Gli errori più semplici da individuare sono quelli formali, i più difficili quelli pragmatici, e ancora è più semplice correggere e capire un errore contenuto in una produzione scritta che in una orale. Per l'orale si possono adottare schede come quella proposta qui di seguito facendo lavorare gli studenti sulle registrazioni delle loro produzioni:

**Autovalutazione di un'interazione di gruppo**

Quale è stato il mio modo di partecipare alla discussione?	Come ho preso la parola, con quali espressioni?
Quale è stato il modo di partecipazione dei miei compagni?	E gli altri?
Il comportamento degli altri ha influito sulla mia partecipazione?	Come sono stato interrotto?
Come?	Come ho interrotto gli altri?
Il mio?	Abbiamo usato segni non verbali?
La prossima volta, in un'altra attività, cosa vorrei saper fare meglio?	Quali (mimica, gesti delle mani, della testa, movimenti del corpo)?



Come posso ottenerlo?	Come ho espresso nuove idee, fatti, disaccordo, fatto proposte?
Con quale frequenza ci siamo scambiati la parola?	Come ho commentato/riassunto ciò che gli altri hanno detto?
Sono riuscito a tenere la parola a lungo? Troppo? Poco?	Come ho valutato, mostrato che ascoltavo, capivo, non capivo (segnali discorsivi)?
E gli altri?	Come ho confermato, ripetuto, chiesto di chiarire?
Mi sono rivolto a una persona, a più, ho fatto un monologo?	Come ho aiutato gli altri?
E gli altri?	

Ogni interlocutore risolve i problemi legati alla mancanza di sufficiente vocabolario o all'insicurezza su elementi di grammatica a suo modo. Si possono osservare le strategie adottate con schede di vario tipo, ecco un esempio:

Come sono risolti i problemi di comunicazione?		Come vengono corretti gli errori?
Da chi parla	Da chi ascolta	Di grammatica/vocabolario/pronuncia?
Ricorrendo alla L1	Completando frasi incomplete	Quali?
Italianizzando parole di altre lingue	Chiedendo spiegazioni, ripetizioni	Chi li corregge?
Cercando di trovare altri modi per esprimere la stessa cosa (perifrasi, sinonimi)	Offrendo precisazioni (vuoi dire che...)	In quale maniera?
Con lunghe pause	Facendo finta di capire	Quali errori non sono corretti?
Autocorreggendosi	Correggendo	Perché?
	Cambiando discorso	

La tabella che segue, ispirata a tassonomie più tradizionali, è indicata per la notazione dell'insegnante:

Forma	Morfologia	Lessico	Sintassi	Coerenza	Coesione	Punteggiatura/ortografia
Omissione						
Inserzione non necessaria						
Scelta sbagliata						
Ordine errato						
<b>Causa</b>						
Interferenza						
Ipotesi da strategia di apprendimento						
Sforzo per strategia comunicativa						
Didattica (insegnante, materiali, programma, tipo di attività)						



## 19.7. UNA POSSIBILE CLASSIFICAZIONE DEGLI ERRORI IN ITALIANO L2

Non possediamo ancora una ricognizione sistematica sull'italiano degli stranieri anche se esistono ormai numerose indagini relative a studenti di alcune L1, per specifiche situazioni di apprendimento e in contesto spontaneo (immigrati)<sup>8</sup>. Avviamo in questa sede una riflessione sulle due macrocategorie degli errori formali e degli errori pragmatici.

Le direzioni di ricerca che si prospettano sono:

1. studiare e approntare una descrizione delle più ricorrenti difficoltà strutturali dell'italiano indipendentemente dalla L1 di chi lo apprende,
2. analizzare le caratteristiche delle interlingue degli apprendenti in funzione contrastiva sia linguistica che pragmatica, dando peso alla soggettiva attribuzione del peso di ciascun errore e del corrispondente relativo sforzo per eliminarlo<sup>9</sup>.

Per quanto riguarda la prima direzione di ricerca è noto che l'italiano è una lingua con alto grado di morfologizzazione che si manifesta attraverso suffissi e desinenze indicatori di genere, numero, persona, tempo ecc.; tali forme creano problemi soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento che possono tuttavia essere superati in apprendimento guidato. Sono errori su cui è abbastanza facile intervenire (mettere un apostrofo tra *un* e *amico*, correggere *siamo stato* con *siamo stati* ecc.) perché in questi casi la lingua italiana di oggi non presenta alternative. Le controversie non nascono quando la norma è stabile e indiscussa ma quando è in corso di trasformazione o c'è coesistenza di più norme parallele adatte a diverse situazioni comunicative: molti casi di sintassi, la *consecutio temporum*, il periodo ipotetico, i fenomeni di enfasi creano problemi perché li creano anche agli italiani e agli insegnanti nel deciderne l'accettabilità in classe o le modalità di spiegazione.

Comunque, indipendentemente dalla L1 dello studente, le percentuali più alte di errore si riscontrano nella scelta delle preposizioni, nell'impiego del congiuntivo, nell'uso dei tempi passati (in particolare la coppia perfetto e imperfetto) e nella scelta e uso dei pronomi personali.

Per quanto riguarda la seconda direzione di ricerca<sup>10</sup> possediamo già alcuni dati relativi alla autovalutazione che, suddivisi per gruppi linguistici, vedono tra gli errori più frequenti:

- anglofoni: congiuntivo, preposizioni, tempi passati, pronomi personali, accordi di genere e numero;
- francofoni: congiuntivo, preposizioni, tempi passati, fenomeni di enfasi, pronomi personali, ortografia;
- ispanofoni: preposizioni, ausiliari, forme impersonali, articolo, congiuntivo, doppie consonanti;
- tedescofoni: preposizioni, tempi passati, congiuntivo, articoli, fenomeni di enfasi;
- greci: preposizioni, congiuntivo, articolo, accordi di genere e numero, pronomi personali, scelta e uso corretto del lessico;
- giapponesi: preposizioni, articolo, tempi passati, congiuntivo, forme impersonali, scelta e uso corretto del lessico.

Da questi esempi si osserva che in genere gli studenti possiedono una idea abbastanza realistica delle difficoltà dello studio dell'italiano di cui individuano il nocciolo duro (gli elementi citati sono quasi sempre gli stessi anche se con differenti ordini di importanza).

Tuttavia gli stranieri prestano quasi solo attenzione al livello formale anche nella fase avanzata dell'apprendimento della L2, quando non si presentano ormai più evidenti errori di natura grammaticale o sintattica e gli scopi comunicativi vengono raggiunti facilmente; sul piano pragmatico

<sup>8</sup> I dati più completi vengono dal progetto dell'Università di Pavia iniziato nel 1986, che coinvolge varie Università.

<sup>9</sup> Cfr. RUBINO 1993, AMATO 1981, GIACALONE RAMAT 1993 e GIACALONE RAMAT e VEDOVELLI 1994.

<sup>10</sup> Si riportano alcune considerazioni ricavate da analisi di interrogazioni di esame e in registrazioni di *role play* e confrontate con KATERINOV 1980; una trattazione più estesa si trova in BENUCCI (1996a e 1996b).



l'italiano degli stranieri (parlato ma anche scritto) non si avvicina per espressività e incisività a quello dei nativi, sembra infatti che i primi non siano in grado di applicare al contesto di L2 le abilità che mettono in pratica in contesto di L1<sup>11</sup>.

Delle tre cause ipotizzabili – 1) non conoscenza delle regole; 2) difficoltà interne del sistema italiano; 3) assenza di una visione della competenza comunicativa che tenga conto in eguale misura delle sue due principali componenti, quella linguistica e quella pragmatica – la seconda e la terza sono probabilmente le più significative. Infatti possiamo affermare con certezza che chi studia l'italiano L2 sia stato sensibilizzato rispetto al complesso problema della variazione e sia in possesso degli strumenti per ottenere produzioni quanto più possibile vicine a quelle dei nativi, cioè possiede insieme a una visione plurilinguistica anche una visione pluriculturale dell'Italia? I programmi, i materiali e i libri di testo danno la possibilità di formarsi un tale tipo di competenza?

## 19.8. LA CORREZIONE DELL'ERRORE: QUANDO, CHI, CHE COSA, COME

### 19.8.1. Quando?

L'analisi e la correzione degli errori è sia un fatto istituzionale che di pratica quotidiana dell'insegnamento perché la strategia del testing può essere differente da quella dell'apprendimento ma con essa interagisce dato che i risultati di un test diagnostico hanno ricadute sull'apprendimento modificando il comportamento dell'insegnante e degli studenti. In questo capitolo ci occupiamo della pratica didattica e dunque è bene sottolineare innanzi tutto che la rilevazione degli errori si effettua durante tutta l'azione didattica. L'insegnante è in grado di osservare i propri studenti non soltanto nei momenti istituzionali di verifica o nelle fasi dell'unità didattica ad essa destinate, ma in ogni momento mette alla prova i saperi dei propri studenti, quando spiega, quando fornisce istruzioni per un compito da svolgere, quando fa vedere un materiale videoregistrato, quando gli studenti chiedono qualcosa ecc.: dunque ogni fase didattica è preziosa per il rilevamento degli errori. La correzione esplicita dovrebbe tuttavia avere luogo solo dopo che sono già stati svolti i compiti richiesti, senza interrompere le produzioni, a meno che non vi siano evidenti problemi di incomprensione o produzione; una buona abitudine è quella di segnare gli errori rilevati su un foglio o alla lavagna e di commentarli in un secondo tempo.

### 19.8.2. Chi?

Si è già insistito sul ruolo attivo e individuale dello studente nell'azione didattica e nella autovalutazione: ogni pratica atta a sviluppare tale attitudine è la benvenuta, sia a livello individuale che di lavoro di gruppo o di classe. Dunque la correzione spetta sia allo studente che all'insegnante. Quest'ultimo dovrebbe possedere:

1. la coscienza del ruolo dell'errore nell'insegnamento di L2 come strumento diagnostico classificandolo secondo tipologie diverse;
2. l'abilità di usare l'errore come base di conoscenza per adattare il programma in funzione degli studenti;
3. la consapevolezza del valore dell'errore nell'unità di lavoro, la coscienza del nesso tra gli obiettivi di un intervento didattico e gli errori specifici e del peso da assegnare agli errori in rapporto all'attività svolta, all'età dell'allievo, al livello di istruzione.

<sup>11</sup> Si nota in particolare l'incapacità di argomentare, salvare la faccia, esprimere la funzione fatica, ricorrono spesso all'aiuto del docente, a lunghe perifrasi, pause, mirano ad evitare il rischio di incomprensione attraverso strategie di evitamento. cfr. BENUCCI 1996.



### 19.8.3. Che cosa?

Innanzitutto occorre avere ben presenti gli obiettivi comportamentali come strumento di verifica: gli obiettivi trasversali sono quelli ricavati dai bisogni, dalle motivazioni, dalla conoscenza psicologica degli studenti e del curricolo; quelli intermedi sono propri della disciplina, si riferiscono ai singoli livelli e al sillabo. Scendendo nel particolare abbiamo:

- a. **errori occasionali (pre-sistematici)** che si presentano prima di conoscere l'esistenza delle regole: non vanno corretti;
- b. **errori cristallizzati (sistematici)**, prodotti nel momento in cui l'apprendente tenta di scoprire il funzionamento di un sottosistema facendo ipotesi: l'insegnante può intervenire in questo processo e spiegare le false ipotesi;
- c. **errori superflui (post-sistematici)** dovuti a distrazione, urgenza, ecc.: vanno spiegati e corretti;
- d. **linguistici, discorsivi, referenziali, socioculturali, comunicativi** (ai quali si è già accennato nei paragrafi precedenti).

Tuttavia non tutti gli errori hanno la stessa rilevanza, la loro gravità è lasciata alla discrezione degli insegnanti e può dipendere da una serie di fattori:

- a. **sillabo** (per esempio se prevede l'insegnamento delle abilità ricettive gli errori fatti in quelle produttive devono essere considerati secondari);
- b. **obiettivi del corso** (gli errori incidono sulla valutazione se la loro forma corretta è stata trattata con molta cura, in un corso comunicativo gli errori pragmatici sono più importanti di quelli grammaticali);
- c. **età degli studenti** (non si può pretendere da chi sta apprendendo una L2 un comportamento linguistico diverso da quello che avrebbero i coetanei parlanti la stessa lingua come L1);
- d. **tempo dedicato alla presentazione, spiegazione, pratica degli aspetti linguistici** (si devono tollerare errori commessi in aree alle quali si è dedicata poca attenzione);
- e. **correttezza nella presentazione/richiesta dei compiti**<sup>12</sup>.

Non sempre gli errori si rivelano manifestamente, quelli grammaticali sono abbastanza facili da identificare, mentre ce ne sono altri sommersi più difficili che determinano la produzione di un italiano poco naturale, generalmente riconducibili alla scarsa conoscenza delle tipologie testuali e delle funzioni, alla varietà dei codici e del repertorio: anche questi errori di uso dovrebbero essere corretti.

### 19.8.4. Come?

Nel paragrafo 6 sono già state proposte alcune griglie da impiegare con studenti adulti e adolescenti, per favorire la riflessione linguistica e per abituare i bambini ad avere una visione propria delle differenze tra le due lingue: si possono svolgere attività metalinguistiche partendo dalla naturale curiosità che il bambino mostra nei confronti della lingua da potenziare mantenendola viva e stimolando i "perché" dei fenomeni linguistici che incontra. La classificazione dei fenomeni a cui giungono gli alunni, sia pure provvisoria e approssimativa, deve essere frutto di strategie cognitive attivate dai bambini stessi e non condizionata da esigenze di organicità o sistematicità aprioristiche.

<sup>12</sup> Evitare per esempio domande che esigono una conoscenza terminologica specifica perché venga fornita una risposta corretta come in "completate le frasi seguenti scrivendo negli spazi bianchi l'aggettivo dimostrativo conveniente". Non è necessario bandire qualsiasi impiego della terminologia metalinguistica, basta fare in modo che la sua utilizzazione non penalizzi i soggetti che la ignorano o non la ricordano: il compito prima citato può essere così presentato "completate le frasi seguenti scrivendo negli spazi bianchi uno degli aggettivi dimostrativi seguenti: *questo, quello, quelli, quelle, questa, quella*".



Per riflettere intuitivamente sul piano lessicale e semantico si possono costruire attività che portano il bambino a percepire punti di contatto e prestiti lessicali<sup>13</sup>. Le correzioni dell'insegnante dovranno comunque essere sempre effettuate, senza ambiguità, adeguatamente alle capacità dello studente e senza urtarne la sensibilità, siano esse di tipo rilevativo, risolutivo, classificatorio o misto.

Riassumendo, l'AE permette agli insegnanti di:

- conoscere le strategie di apprendimento dei propri allievi;
- valutare il proprio modo di insegnare;
- formare una coscienza linguistica (può accadere che i libri di testo o la nostra idea della lingua ci portino ad avere certezze assolute che vanno invece modulate in base ai diversi fattori del processo di apprendimento e alle diverse componenti linguistiche e comunicative);
- essere critici nei confronti dei materiali didattici (spesso presentano lacune, si ispirano ad approcci che non sempre si adattano alla specifica situazione di apprendimento ecc.).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AGOSTINIANI L. et al. (cur.), *Atti del terzo convegno della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (SILFI)*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1996
- AMATO A. (cur.), *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*, Roma, Bulzoni, 1981
- AMBROSO S., *Analisi degli errori, Italiano L2. Corso a distanza per insegnanti L2*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1993
- BALBONI P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994
- BENUCCI A., *L'italiano per scopi accademici: l'interazione orale in sede d'esame*, in AGOSTINIANI L. et al., 1996a, pp. 163-185
- BENUCCI A., *L'italiano e gli errori degli stranieri*, in "Educazione Permanente", 1-2 (1996b), pp. 131-155
- BERTANI T., FACCHETTI S., PEZZOLI A., *Analisi dell'errore e indicazioni didattiche: considerazioni teoriche*, in "Scuola e città", 10 (1985), pp. 370-381
- BETTONI C., *Italiano fuori d'Italia*, in SOBRERO A.A. (1993), pp. 411-460.
- BILOTTO A., *Transfer o strategie comunicative?*, in "LEND", 1 (1993), pp. 60-65.
- CATTANA A., NESCI M.T. (cur.), *Analisi e correzione degli errori*, Torino, Paravia, 2000
- CORDER S.P., *Dialecti idiosincratici e analisi degli errori*, in MATARESE PERAZZO M.V. (1981a), pp. 164-176
- CORDER S.P., *L'importanza degli errori nei discendenti*, in MATARESE PERAZZO M.V. (1981b), pp. 154-163
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S., *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985
- FRIES C., *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945
- GIACALONE RAMAT A., *Italiano di stranieri*, in SOBRERO A.A. (1993), pp. 341-410
- GIACALONE RAMAT A., VEDOVELLI M. (cur.), *Italiano lingua secondolingua straniera, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana*, Roma, 1994
- KATERINOV K., *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano agli stranieri*, (rist. di RILA, VII, 2-3, 1975), Perugia, Guerra, 1980
- KIELHÖFER B., *Analisi degli errori: possibilità e limiti di una disciplina psicolinguistica e glottodidattica*, in "Italienisch", 28 (1992), pp. 52-73
- LADO R., *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957
- LAMY A., *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*, in "Etudes de linguistique appliquée", 22 (1976), pp. 118-127

13 Per altri aspetti didattici del problema si rimanda ad AMBROSO 1993 e LAMY 1976.



- MARTELLO C., MONDELLI G., *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- MARASE PERAZZO M.V. (cur.), *Insegnare la lingua. Interdisciplinarietà L1-L2*, LEND-CIDI., Giornate Pedagogiche Venezia-Mestre, 26-28 novembre 1981
- MEZZADRI M. (cur.), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia-Welland (Ontario), Guerra-Soleil, 2003, in particolare le pp. 267-287
- MILLOTI G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998
- MOCCANTI M.C., *Valutazione e certificazione delle competenze in italiano L2*, Progetto MILIA, IRSSAE Liguria, Genova, Sagep, 1996
- REBINO A., *Ma chi ha inventato il congiuntivo?*, in "Italiano & Oltre", 8 (1993), pp. 307-312
- SEINKER L., *Interlanguage*, in "International Review of applied linguistics in Language teaching", 10/2 (1972), pp. 209-231
- SEINKER L., *The interlanguage Hypothesis Extended to Children*, in *Language Learning*, vol. 25, 1, 1975
- SERRERO A. (cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993
- VEOVELLI M., *La lingua italiana degli immigrati stranieri in Italia: la sfida dell'acquisizione all'apprendimento*, in *Actes du congrès international Italien et Français langues étrangères: aspects théoriques et méthodologiques*, Perugia 22-24 aprile 1993, Roma, Anicia, 1993, pp. 59-84



## 20. Strategie di correzione nella classe di italiano L2

Elena Monami

### 20.1. INTRODUZIONE

A partire dalla metà degli anni Settanta e con l'affermarsi del metodo comunicativo negli anni Ottanta, un consistente settore della ricerca sull'acquisizione della seconda lingua si è concentrato sullo studio della correzione dell'errore. Una componente cruciale nel processo di apprendimento/insegnamento che fino ad allora non era mai stata analizzata in profondità.

Le ricerche si sono sviluppate soprattutto in ambito anglosassone, in particolare negli Stati Uniti, in Canada e Australia, dove l'esigenza di trovare risposte concrete al "cosa fare" di fronte a un errore dello studente era sentita in modo persistente. Uno dei primi studi sul trattamento dell'errore è quello condotto da Hendrickson nel 1978, che parte da cinque quesiti chiave:

1. gli errori degli apprendenti dovrebbero essere corretti?
2. quando dovrebbero essere corretti?
3. quali errori dovrebbero essere corretti?
4. come dovrebbero essere corretti?
5. chi dovrebbe fare le correzioni?

A più di trenta anni di distanza ricercatori e studiosi cercano ancora di trovare una risposta adeguata a tali domande attraverso indagini sperimentali ed esperienze sul campo, perché creare i presupposti per una correzione efficace non è affatto un compito facile e spontaneo.

### 20.2. IL CONTESTO DIDATTICO

In scuola, dove la comunicazione è asimmetrica per eccellenza e le dominanze da parte del docente sono molteplici (Orletti 2000, Grassi 2007), è di fondamentale importanza che l'insegnante sappia come muoversi tra i diversi profili di apprendenti. Tutto ciò si accentua ancora di più nel momento della correzione dell'errore. Uno dei fattori discriminanti è quello che riguarda l'età degli studenti: lavorare con una classe di bambini è ben diverso dal trovarsi di fronte un pubblico di apprendenti adulti. I bambini, pur con notevoli differenze relative alla dimensione psicologica personale, si affidano all'insegnante adulto e ne accettano il ruolo di *prior knower* (Fiorilli 2008) senza esitazione. Non hanno paura di mettersi in gioco; anzi, a questa età, imparare una lingua è un gioco, una attività ludica che coinvolge non solo l'io ma l'intero gruppo-classe.

Insegnare una seconda lingua a un adulto significa invece reimpostare prima di tutto il ruolo di insegnante: un rapporto docente-studente messo su un piano più paritario dove il primo deve considerarsi un facilitatore e non un educatore *tout court* poiché ha a che fare con una persona già autonoma, matura, che conosce bene i propri obiettivi e vuole raggiungerli al meglio. Ciò non significa che la posizione di insegnante-*magister* venga meno: la dominanza conoscitiva e interazi-



rimane comunque indiscussa (Balboni 2002); l'atteggiamento del docente dovrà tener conto, più che mai, del rischio di "perdita della faccia" che certe mosse didattiche, prima fra tutte la correzione dell'errore, possono creare in un pubblico di apprendenti adulti.

Lo stesso concetto di rischio di perdita della faccia si riscontra a livelli diversi in culture diverse e la variabilità tra culture occidentali e orientali rappresenta solo la punta di un iceberg. Avere in classe studenti adulti cinesi o giapponesi implica, per esempio, una serie di accortezze dovute, oltre che all'attenzione interpersonale, anche al loro status: il rispetto dei turni di parola e delle lunghe pause di silenzio, la presenza di atti "affettivi"<sup>1</sup> improntati sulla cortesia positiva sono mosse sicuramente vincenti all'interno del processo didattico che un insegnante di qualità dovrebbe saper gestire sempre ma soprattutto durante i momenti di *feedback* correttivo, quando l'asimmetria docente/apprendente risulta particolarmente evidente.

### 20.3. QUALI ERRORI CORREGGERE?

Prima di chiederci quali errori correggere durante il processo didattico, la domanda dovrebbe essere "se" gli errori vanno corretti. John Truscott, linguista statunitense, in due articoli del 1999 e 2004 afferma che la correzione non solo non aiuta lo studente ma i suoi effetti possono essere addirittura dannosi per la *fluency* della L2. In realtà i riferimenti di Truscott sono circostanziati alla correzione globale degli errori grammaticali e non interessano quindi aree della fonetica o della pragmatica.

Le ricerche condotte dallo studioso e da alcuni collaboratori dimostrerebbero come sia difficile determinare esattamente il tipo di errore commesso da un apprendente di L2; difficoltà dovute spesso a una pronuncia non chiara o all'ambiguità delle cause che hanno determinato quell'errore –. Anche i risvolti psicologici che abbiamo descritto nel paragrafo precedente (il rischio di perdita della faccia, l'ansia, la paura di sbagliare di nuovo e la frustrazione), che possono scaturire durante il processo correttivo, secondo Truscott non producono certamente effetti positivi nell'apprendente.

A tali articoli ne sono seguiti altri (Ferris 2004, Lightbown e Spada 1999) basati su ricerche i cui risultati respingono apertamente le tesi di Truscott. La correzione sia in grammatica che in altre aree linguistico-pragmatiche è una situazione attesa dallo studente, un processo utile e vantaggioso tramite cui si può migliorare e accrescere la consapevolezza della L2 ed evitare, per quanto possibile, la fossilizzazione.

Per quanto riguarda la seconda parte della domanda ("se si decide di correggere, quali sono gli errori che vanno effettivamente corretti?") un buon insegnante dovrebbe essere in grado di determinare quando intervenire in base alla loro tipologia, al peso che rivestono all'interno del processo comunicativo, agli obiettivi della lezione o dell'unità di lavoro. Se infatti il focus è incentrato su un aspetto morfosintattico e lo studente non procede in modo giusto con l'applicazione della regola grammaticale sarà compito del docente intervenire spiegando in modo più o meno esplicito (anche la scelta della strategia dipende dal giudizio e dall'esperienza di chi insegna) la deviazione. Al contrario, se il focus è incentrato sul contenuto (*content based focus*) o su aspetti prettamente comunicativi, la correzione dell'errore potrebbe interrompere il flusso del parlato e distogliere l'attenzione dallo scopo principale di quella attività. Solo nel caso in cui tali devianze dovessero impedire la comunicazione e quindi il messaggio del parlante non potesse arrivare agli ascoltatori, Mark Freiermuth (1997) consiglia di intervenire.

Qui di seguito si riporta un esempio di conversazione avvenuta in una classe di italiano L2

<sup>1</sup> CADZEN 2001 definisce con il termine spagnolo *cariño* l'uso frequente di diminutivi, verbi al modo condizionale, interiezioni e marcatori (ok ma..., bene ma...), uso di intonazione ironica e indicatori fatici la cui funzione pragmatica riveste grande importanza nel parlato del docente e nella sua interazione con la classe.



a livello universitario<sup>2</sup>, in cui la comunicazione studente-gruppo dei pari non riesce a passare nonostante tutti gli sforzi di riformulazione della frase (cfr. riga 25); il docente decide quindi di intervenire per chiarire la situazione e poi deviare il discorso su un altro argomento (cfr. riga 48).

1	\INS\	Però gli italiani non sono così disattenti ++ non attenti alla fila e/ e^ fate fate attenzione e perché spesso + e gli italiani non non rimangono in fila cioè non formano fisicamente [CNV: fa il gesto del mettersi in fila ed indica una studentessa] la fila <sup>3</sup>
2	\CLAS\	&(xxx)&
3	\INS\	&vedi& che Melissa ma stanno attenti a chi arriva [CNV: indica gli occhi con il dito per indicare l'attenzione]
4	\CLAS\	(xxx) Sì.
5	\INS\	vero (xxx)
6	\STUD1\	Sì. (xxx)
7	\INS\	Ecco.
8	\STUD1\	Il turno-
9	\INS\	Il/ &a turno esat&
10	\STUD1\	&a turno& non in fila ma il turn/ (xxx) è molto imp/ (xxx)=
11	\INS\	=vero? è molto importante quindi e non significa che non sono rispettosi cioè non rispettano la fila non sono attenti a chi è arrivato primo^ + o a chi è arrivato dopo eccetera in realtà^ ehm osservano + chi arriva e non dicono niente^ spesso se + c'è qualche furbo^ [CNV: guarda uno studente]
12	\CLAS\	[CNV: risate]
13	\INS\	eh eh anche giapponese-
14	\STUD\	[CNV: risate]
15	\INS\	e poi ehm\ però non sono contenti e assolutamente [CNV: fa di no con la testa] sono silenziosi [CNV: mette il dito davanti alla bocca ad indicare il silenzio] non dicono niente e sono come dire un\ forse non pazienti tolleranti^ una volta forse due volte tre volte no e^ [CNV: enfatizza la negazione con il dito]
16	\STUD2\	tre volte (xxx) mai=
17	\INS\	= mai vero la terza volta dicono "scusi sono prima io" [CNV: alza il dito per sottolineare il soggetto] oppure dicono "scusi c'ero^ prima io" quindi attenzione eh? in gelateria sì + ha ragione Aria [CNV: guarda la studentessa] e se devo aspettare la persona indecisa^ [CNV: si mette a braccia conserte in segno di attesa scocciata]
18	\STUD3\	[CNV: ride]
19	\INS\	invece Melissa [CNV: indica la studentessa] è decisa sì + ma non sempre e non sempre + va bene? Quindi osservate questo=
20	\STUD3\	= è meglio così per me (xxx) in gelateria.
21	\INS\	Come è meglio? =
22	\STUD3\	= quando ehm è furba-
23	\STUD\	[CNV: risate]
24	\INS\	È furba [CNV: ride] vabbè diciamo non attenta vai non\ è più diplomatico insomma %per cui% =
25	\STUD4\	= che anche in questura (xxx) e non è non è non è e or/ ordine=

<sup>2</sup> Esempio tratto da CLODIS, *corpus* la cui raccolta è iniziata nel 2001 presso l'Università per Stranieri di Siena, composta attualmente da 107 unità testuali di cinque minuti ciascuna, registrate dal 2001 in Italia e all'estero in classi di italiano per stranieri (bambini, adolescenti, adulti, immigrati, studenti universitari, oriundi italiani), per un totale di circa 11 ore di registrazione (audio e video).

<sup>3</sup> Le convenzioni di trascrizione del parlato in classe usate per il *corpus* CLODIS sono parzialmente adattate dalle convenzioni usate dal progetto Pavia, consultabile in rete al sito file:///F:\convenzioni\_di\_trascrizione.htm. Cfr. anche ANDORNO C., *Italiano L2. Banca dati di italiano L2. Progetto di Pavia*, Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Linguistica 2001 <http://www.unipv.it/wwwling>. La trascrizione delle parole avviene secondo le convenzioni ortografiche dell'italiano o della lingua usata.



25	INS\	= non c'è + non è ordinata la fila=
26	STUD4\	= sì.
28	INS\	mhm mhm=
29	STUD4\	= perché io penso che comprano comprano com/ (xxx) ufficio ehm ce la ce la ce l'hanno e fare + fare or\ orinare orin\ o
30	INS\	e_
31	STUD4\	o_
32	INS\	Cioè non c'è ordine?
33	STUD4\	Sì perché pubblico e comprano e tutti stranieri\ stranieri (xxx) e infor\ informa\ informazioni-
34	INS\	Ah ma se sono stranieri^ Kim_ devono essere più corretti^=
35	STUD4\	= (xxx)
36	INS\	Ma hanno=
37	STUD4\	= (xxx) non è como/ como/ comod/
38	INS\	Comodo.
39	STUD4\	Comodo.
40	INS\	Ma perché hanno tanti problemi?
41	STUD4\	Sì tanti (xxx) tanti.
42	INS\	%quindi%=
43	STUD4\	= (xxx)
44	INS\	Ma ti sembra corretto ti sembra giusto questo?
45	STUD4\	Sì.
46	INS\	Non fare la fila?
47	STUD4\	Sì.
48	INS\	Va beh %insomma% dunque noi^ di che cosa parlavamo^?

Un altro parametro di discrezione è costituito dal mezzo espressivo: mentre nelle produzioni orali può succedere che il lavoro di riparazione (Ciliberti 1994) non avvenga immediatamente o non avvenga affatto per i motivi che abbiamo citato sopra, gli errori presenti negli elaborati scritti sono sempre rilevati e commentati; chi fornisce il *feedback* segnala in modo più o meno ricco di informazioni gli errori degli apprendenti anche in relazione al livello di competenza linguistica. Ai livelli più bassi (in riferimento al *Quadro Comune Europeo di Riferimento - QCER: Consiglio d'Europa 2001*) dove l'esigenza primaria è quella di farsi capire per comunicare i bisogni "di sopravvivenza", il docente tenderà a correggere poco gli aspetti morfologici, anche per la mancanza di conoscenza esplicita della regola da parte dell'apprendente, e più quelli lessicali e pragmatici che potrebbero compromettere la comprensione del messaggio. Nei livelli più alti, in cui lo studente va sicuramente verso gradi più elevati di padronanza linguistica, il docente tende alla correzione di tutti quegli aspetti e strutture relative alla correttezza formale, all'efficacia comunicativa e all'appropriatezza socio-linguistica delle produzioni linguistiche specifiche di un parlante madrelingua.

#### 20.4. STRATEGIE CORRETTIVE: LA QUALITÀ DEL FEEDBACK

Per quanto riguarda le strategie di correzione nelle produzioni scritte, Cattana e Nesci (2004), basandosi anche su precedenti studi nello stesso ambito, individuano e classificano cinque tipologie da adattare volta per volta alle diverse situazioni didattiche:

- correzione "comunicativa" quella in cui si segnalano solo gli errori scritti che compromettono l'efficacia del messaggio senza dare informazioni aggiuntive – adatta in particolare ad un pubblico di apprendenti di livello principiante;



- correzione “rilevativa”, in cui si sottolineano in modo puntuale le devianze senza però fornire chiarimenti sul tipo di errore presente. Anche questo, come il precedente, è un metodo che non richiede troppo tempo al docente ma spesso non aiuta l'apprendente a capire il suo errore. È una strategia da consigliare solo nei casi in cui ci si aspetta che lo studente sia in grado di riconoscere i propri errori perché la regola dovrebbe essere già sistematizzata;
- correzione “risolutiva” si definisce quella in cui il docente segnala l'errore e riscrive correttamente la parola o frase. In questo caso lo studente ha una chiara visione della forma corretta ma il suo è un ruolo definito “passivo” perché non si richiedono ulteriori interventi;
- correzione “classificatoria” è quella che, senza alcun dubbio, impegna più delle altre l'insegnante perché il suo scopo è quello di dare informazioni sul tipo di errore presente. Tale strategia richiede prima di tutto un sistema di classificazione dell'errore su cui basarsi: i criteri di scelta delle categorie sono molteplici; l'applicazione dell'uno o dell'altro dipende anche dal livello linguistico della classe per cui, per esempio, con apprendenti di competenza più elevata le spiegazioni fornite saranno particolarmente dettagliate. La correzione classificatoria ha il vantaggio di rendere consapevoli e attivi gli studenti e portarli alla soluzione in modo, quanto più possibile, autonomo;
- correzione “mista”: si riferisce a tutte le categorie viste sopra che vengono scelte e applicate secondo le circostanze; una tipologia può essere più idonea rispetto a un'altra perché più consona al livello di competenza linguistica, agli argomenti trattati nell'elaborato, al tipo di errore, agli obiettivi pre-stabiliti. Si va quindi dalla semplice sottolineatura alla più complessa spiegazione tramite etichette categoriali (etichette con cui si segnalano le categorie grammaticali, lessicali, stilistiche...).

Per analizzare le strategie di correzione delle produzioni orali in classi di lingua seconda, si preferisce rimandare alla ampia letteratura sulle pratiche di correzione in classe, sul trattamento dell'errore, sull'interazione negoziata (*negotiated interaction*) che si è sviluppata prevalentemente in campo anglosassone a partire dagli anni Settanta. Gli studi condotti in ambito statunitense (Sacks, Schegloff e Jefferson 1977, Cazden 2001), australiano (Ellis 1988, Rolin-Ianziti 2006), canadese (Lyster e Ranta 1997, Lyster e Mori 2006, Lightbown e Spada 1999) hanno prodotto rilevanti teorie sull'identificazione dei differenti tipi di *feedback* che si possono riscontrare nel processo di insegnamento e apprendimento di una L2. Pietra miliare di tale tassonomia è quella che Lyster e Ranta hanno presentato nel 1997 nel saggio *Corrective Feedback and Learner Up-take* da cui poi hanno preso le mosse altri ricercatori e studiosi di questo particolare ambito della Linguistica Pragmatica.

Anche la classificazione della studiosa marocchina Jamila Boulima (1999) è fondamentale per l'identificazione e la catalogazione delle diverse strategie di correzione dell'errore da parte di docenti di L2. Partendo dalla lista di atti linguistici individuati da Sinclair e Coulthard (1975) nel sistema FLIAS - *Foreign Language Interaction Analysis System*, Boulima riesce a selezionare otto tipi di *feedback* su cui basare le sue analisi.

Vedremo qui di seguito che tra il modello Lyster e Ranta e quello Boulima si riscontrano categorie comuni di *feedback*.

Tipi di correzione secondo la classificazione Lyster e Ranta (1997)<sup>4</sup>:

- *Explicit correction* (correzione esplicita): l'insegnante fornisce in modo esplicito la forma corretta;
- *Recast* (riformulazione): l'insegnante riformula tutto o parte dell'enunciato dello studente escluso l'errore.
- *Clarification request* (richiesta di chiarimenti): l'insegnante chiede allo studente di chiarire, mediante ripetizione o riformulazione, l'enunciato per problemi di comprensione o accuratezza.
- *Metalinguistic feedback* (*feedback* metalinguistico): l'insegnante dà indicazioni e suggerimenti

4 La traduzione delle definizioni dall'inglese all'italiano è nostra.



- **Feedback** (commenti per far capire allo studente che nella formulazione prodotta ci sono errori che lui stesso dovrebbe individuare).
- **Elicitation** (elicitazione): l'insegnante può chiedere esplicitamente allo studente di completare il suo enunciato; la richiesta può avvenire anche tramite pause strategiche.
- **Repetition** (ripetizione): l'insegnante ripete la forma errata prodotta dallo studente cercando di sottolineare tale errore con un'intonazione particolare.

**Tipi di correzione secondo la classificazione Boulima (1999)<sup>5</sup>:**

- **Accept** (accettazione): accettazione da parte del docente della risposta/reazione dello studente. Implicitamente presente ogni volta che manchi un atto contrario esplicito. *Feedback* positivo ma non degno di valorizzazione esplicita.
- **Recast** (riformulazione): atto in cui il docente ripete in modo corretto, con leggere modifiche, di forma e/o contenuto, la risposta dello studente con sostanziale accettazione.
- **Repair** (riparazione, correzione): correzione eteroiniziata e eteroconclusa. Il docente segnala e risolve un problema comunicativo e/o formale. Non accettazione della risposta dello studente.
- **Repair-initiation** (riparazione, correzione iniziata dal docente): il docente segnala un problema nella risposta ma lascia allo studente la sua risoluzione. Correzione eteroiniziata ma non conclusa.
- **Self-repair** (autoriparazione): autocorrezione da parte dello studente.
- **Failure acceptance** (accettazione dell'errore): atto con cui si accetta una risposta fallimentare senza una mancata negoziazione (molto raro).
- **Positive evaluation/no positive evaluation** (valutazione positiva o non positiva): atto esplicito di valutazione della qualità della performance (della singola risposta o della performance globale).
- **Negative evaluation** (valutazione negativa): atto che esprime valutazione negativa rispetto a quanto prodotto dallo studente.

Fra le strategie proposte, è stato statisticamente dimostrato<sup>6</sup> che quella più frequente nei casi di *feedback* in classe (ma anche fuori dal contesto didattico, durante l'interazione tra parlanti nativi e non nativi) è il *recast*, la riformulazione della frase in cui si evita di ripetere l'errore. Tale tipo di correzione permette di agire sull'errore fornendo l'esempio positivo: è un'azione correttiva che ha il vantaggio di non interrompere il flusso comunicativo lasciando che il focus rimanga così sul contenuto. Il *recast* risulta però limitato e debole nei momenti in cui lo studente o il gruppo classe hanno bisogno di interventi più "sostanziali", spesso riferiti ad aspetti morfosintattici. Il docente procede quindi attraverso una correzione esplicita che spesso porta a spiegazioni metalinguistiche e alla auspicata acquisizione della struttura in esame.

## 20.5. ETEROCORREZIONI, AUTOCORREZIONI E CORREZIONI COLLETTIVE

Come abbiamo visto fino ad ora, l'insegnante ha, tra i molteplici compiti "istituzionali", quello di correggere gli errori dei suoi studenti (sempre che decida di intervenire sugli errori prodotti). Tra le varie strategie analizzate, in particolare in quelle di Boulima, ne troviamo due in cui però si prevede l'intervento diretto dello studente che arriva a riconoscere e correggere l'errore commesso. Sono definite strategie di autoriparazione (*self-repair*) e correzione eteroiniziata ma autoconclusa (*repair-initiation*) proprio perché l'insegnante attiva percorsi in cui fornisce solo indicazioni mentre la risposta corretta finale è data dall'apprendente stesso. Il ruolo guida del docente in tali situazioni è chiaramente definito: indirizza, offre sostegni (tramite una pratica che Schegloff definisce *withholding*), fornisce elementi per riformulazioni. Tale pratica discorsiva è sicuramente auspicabile perché consente non solo la ri-

<sup>5</sup> Traduzione delle definizioni dall'inglese all'italiano in GRASSI 2007.

<sup>6</sup> Nel 70% delle situazioni analizzate da Lyster e Mori 2006.



definizione della forma corretta ma nella maggior parte dei casi porta alla riflessione e alla successiva comprensione dell'errore, comprensione che costituisce il vero scopo di tutto il processo correttivo.

L'interazione riportata di seguito è un chiaro esempio di come l'insegnante riesca a far capire e aiuti lo studente a formulare la risposta corretta tramite la ripetizione degli indicatori temporali (riga 5 "ieri o sabato scorso"):

1	\INS\	che cosa hai fatto il week end? che cosa hai fatto il week end scorso?
2	\STUDI\	ah ++
3	\INS\	si^
4	\STUDI\	ah + vado al mall
5	\INS\	ok . vado al mall vuol dire che oggi vado al mall- adesso vado al mall + ieri o sabato scorso-
6	\STUDI\	ah- + sabato scorso sono andata al mall
7	\INS\	brava amy!

Oltre alle situazioni in cui il docente è l'unico gestore dell'errore e quelle in cui la correzione è costruita insieme allo studente responsabile della produzione (interazione diadica), esiste un'altra forma di interazione che coinvolge l'intero gruppo classe. Da ricerche condotte anche in Italia (Sterponi e Santagata 2000; Fiorilli 2008) emerge che questo tipo è adottato piuttosto frequentemente in classi di bambini: la correzione come evento pubblico, come occasione per aprire una discussione collettiva, è molto produttiva per riflettere non solo sulle forme linguistiche ma anche sul contenuto dell'interazione.

## 20.6. QUANDO CORREGGERE?

Quello che in inglese si definisce *timing* è un concetto fondamentale nel processo di correzione dell'errore nelle produzioni orali di apprendenti di una qualsiasi L2; il momento in cui si verifica l'intervento correttivo da parte del docente può influenzare la reazione e i risultati attesi. Si possono individuare due correnti di pensiero che hanno una diversa visione a proposito del *timing*: alcuni (Bartram e Walt 1991, Rolin-Ianziti 2006) propendono per una correzione posticipata, altri (Lyster e Ranta 1997) invece prevedono un intervento immediato sulle deviazioni.

La scelta dell'una o dell'altra strategia operativa dipende ancora una volta dagli obiettivi e dal tipo di errore riscontrato. I risultati degli studi condotti dai già citati ricercatori mettono in luce infatti come difficoltà di pronuncia e problemi di incomprensione del messaggio debbano essere risolti al momento in cui si verificano, mentre per spiegazioni esplicite su questioni strutturali è più conveniente rimandare ad un secondo tempo sempre che il focus di quella specifica attività verta sul contenuto e non sulla forma stessa così da lasciare agli studenti il dovuto intervallo di tempo per riflettere e interiorizzare le correzioni fornite.

È comunque innegabile l'affermazione della studiosa Rolin-Ianziti (2006) che attribuisce grande importanza alla formazione e all'esperienza dei singoli insegnanti. La gestione dell'errore non è certamente un compito facile: produrre interventi efficaci e risolutivi lo è ancora meno.

## 20.7. CONCLUSIONI

Lo stato attuale delle ricerche ci porta a delineare uno sviluppo e un interesse sempre più centrale nei confronti delle strategie di *feedback*: quali sono, come vengono utilizzate nelle mosse di riparazione dell'errore e quali sono le correlazioni con il tipo di errore. Le domande di Hernández sono che abbiamo citato all'inizio di questo contributo sono quindi un valido punto di partenza e uno stimolo per approfondire tali argomenti.

A questo proposito il *QCER* non dà nessuna indicazione precisa, non riferisce né



mosse specifiche (il docente ha piena autonomia sulla scelta dei criteri per interpretare l'errore e procedere nei suoi confronti: se intervenire, quando e in quale modo).

Riteniamo quindi che il prodotto finale di ulteriori studi sarà utile ai docenti e futuri docenti che operano nell'ambito della didattica dell'italiano a stranieri, per favorire il raggiungimento di una maggiore consapevolezza e spirito critico grazie all'osservazione dei dati raccolti.

## REFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALBANO LEONI F., CUTUGNO F., PETTORINO M., SAVY R. (cur.), *Il Parlato Italiano, Atti del Convegno Nazionale* (Napoli, 13-15 febbraio 2003), Napoli, D'Auria, 2004 (con CD-rom)
- ALBANO LEONI F., GIORDANO R. (cur.), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Napoli, Liguori, 2003
- ALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002
- BARALDI C. (cur.), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Roma, Donzelli, 2007
- BARTRAM M., WALT R., *Correction. Mistake Management: a Positive Approach for Language Teachers*, London, Language Teaching Publication, 1991
- BAZZANELLA C., *Gli indicatori fatici nell'interazione scolastica*, in ORLETTI F., *Fra conversazione e discorso*, Nuova Italia Scientifica, 1994, rist. Carocci, Roma, 1998
- BAZZANELLA C. (cur.), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerini Associati, 2002
- BAZZANELLA C., *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- BERRUTO G., FINELLI T., MILETTO A.M., *Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani*, in ORLETTI F. (cur.), *Comunicare nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 1983, pp. 173-204
- BETTONI C., *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- BETTONI C., *Usare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2006
- BOULIMA J., *Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse*, Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, 1999
- BROWN P., LEVINSON S., *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987
- CARDONA M., *L'errore linguistico in una prospettiva umanistico-affettiva. Valutare l'errore nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, in GUARAGNELLA P. (cur.), *Cultura Italiana Mediazione Linguistica Università Europee*, Bari, Pensa Multimedia, 2002
- CARLI A. (cur.), *Stili comunicativi in classe*, Milano, Franco Angeli, 1996
- CARLI A., *Generi conversazionali e comportamenti interpersonali in classe*, in "Lingua e nuova didattica", 25 (1996), pp. 76-88
- CAZDEN C.B., *Classroom Discourse: the Language of Learning and Teaching*, Portsmouth, Heinemann, 2001
- CATTANA A., NESCI M.T., *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra, 2004
- CILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- CILIBERTI A., ANDERSON L. (cur.), *Le forme della comunicazione accademica*, Milano, Franco Angeli, 1999
- CILIBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L., *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci, 2003
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>
- CORDER S.P., *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981
- CORDER S.P., *The Significance of Learners' Errors*, in "International Review of Applied Linguistics", 5 (1981), pp. 161-169
- DE BARTOLO A.M., *Teacher Talk: Issues in Teacher-classroom Behaviour*, in "RILA (Rassegna Italiana di Linguistica Applicata)", 36 (2004), 2-3, pp. 113-123



- DE BENEDETTI A., GATTI F., *Routine e rituali nella comunicazione*, Torino, Paravia, 1999
- DIADORI P., *Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca*, in MADDII L. (cur.), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, Roma-Atene, Edilingua Edizioni, 2004
- DIADORI P., *Lessico di base e stile discorsivo "brillante" nel parlato del docente di italiano L2*, in BARNI M., TRONCARELLI D., BAGNA C. (cur.), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa. Atti del XIV Convegno Giscel, Siena, 6-8 aprile 2006*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 157-164
- DURANTI A., *Etnolinguistica*, Roma, Carocci, 2007
- ELLIS R., *Classroom Second Language Acquisition*, London, Prentice Hall, 1988
- FELE G., PAOLETTI I., *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino, 2003
- FELE G., *L'analisi della conversazione*, Bologna, Il Mulino, 2007
- FERRIS D., *The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing*, in "Journal of Second Language Writing" 13 (2004), pp. 49-62
- FIORILLI C., *Pratiche discorsive nella correzione degli errori in classe*, in "Rassegna di Psicologia", 1 (2008), pp. 9-25
- FOSSALI M.T., GREW P., KUNITZ S., *Il parlato in classe: una indagine sugli adulti che imparano una lingua straniera*, in VEDOVELLI M. (cur.), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 239-268
- FREIERMUTH M., *L2 Error Correction: Criteria and Techniques*, in "The Language Teacher Journal" 22(6), 1997
- GOFFMAN E., *Strategic Interaction*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1969. Ed. it. *L'interazione strategica*, Bologna, Il Mulino, 1988
- GRASSI R., *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra, 2007
- HENDRICKSON J., *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice*, in "Modern Language Journal", 62 (1978), pp. 387-398
- LEONE P., *Teacher e student talk: definire e descrivere l'interazione didattica*, in SALVADERI M., *L'insegnante di L2: formazione, competenze e ruolo nella classe di lingua*, Atti del VII convegno ILSA (Insegnanti Lingua Seconda associati), Firenze, Comune di Firenze, 1999, pp. 57-68
- LIGHTBOWN P., SPADA N., *How Languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press, 1999
- LONG M.H., *Bibliography of Research on Second Language Classroom Processes and Classroom Second Language Acquisition. Technical Report No. 2.*, Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawai'i at Manoa, 1985
- LUMBELLI L. (cur.), *Progetto OSPRA. Tra verifica e intervista. L'interazione verbale nella classe*, IRSSAE (Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi), Piemonte, Torino, Società Editrice Internazionale, 1990
- LYSTER R., MORI H., *Interactional Feedback and Instructional Counterbalance*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006
- LYSTER R., RANTA L., *Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997
- MARCARINO A., *Strategie comunicative. Linguaggio, interazione, vita quotidiana*, Roma, Carocci, 2004
- MARGUTTI P., *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*, Roma, Carocci, 2004
- MC HOUL A., *The Organization of Turns, at Formal Talk in the Classroom*, in "Language in society", 7 (1978), pp. 183-213
- ORLETTI F., *Classroom Verbal Interaction: a Conversational Analysis*, in PARRET H., SBISA M., VERSCHUEREN J. (cur.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, Amsterdam, Benjamins, 1981
- ORLETTI F., *Dall'etnografia della comunicazione in classe all'educazione linguistica*, in "Lingua e nuova didattica" 10 (1981), pp. 8-17
- ORLETTI F., *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino, 1987
- ORLETTI F. (cur.), *Fra conversazione e discorso*, Nuova Italia Scientifica, 1994 (ristampa Roma, Carocci, 1998)
- ORLETTI F., *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci, 2000
- PIAZZA R. (cur.), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Quaderni Lend, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- RASTELLI S., *Che cos'è la didattica acquisizionale?*, Roma, Carocci, 2009



- ROLIN-LANZITI J.**, *Teacher Corrective Practices in the Foreign Languages Classroom: the Effect of Timing*, in *Social Change in the 21st Century*, School of Humanities and Human Services, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, 2006
- SACKS H., SCHEGLOFF E.A., JEFFERSON G.**, *A Simple Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation*, in "Language", 50 (1974), 4, pp. 696-735, e in **SCHENKEUN J. (cur.)**, *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York, Academic Press, 1994
- SACKS H., SCHEGLOFF E. A., JEFFERSON G.**, *The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation*, in "Language", vol. 53 (June) 1977, pp. 371-382
- SINCLAIR J.**, *Structure of Teacher Talk*, Birmingham, ELR, 1982
- SINCLAIR J., COULTHARD M.**, *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford University Press, 1975
- STERPONI L., SANTAGATA R.**, *Mistakes in the Classroom and at the Dinner Table: a Comparison between Socialization Practices in Italy and United States*, in "Crossroads of Language, Interaction and Culture", 3 (2000), pp. 57-72
- TAYLOR G.**, *Errors and Explanations*, in "Applied Linguistics", 7 (1986), pp. 144-166
- TAYLOR T., CAMERON D.**, *Analysing Conversation*, Oxford, Pergamon, 1987
- TEDICK D., DE GORTARI B.**, *Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching*, in "ACIE Newsletter", vol. 1, No. 3, May 1998
- TRUSCOTT J.**, *What's Wrong with Oral Grammar Correction*, in "Canadian Modern Language Review", vol. 55, No. 4, 1999
- TRUSCOTT J.**, *Evidence and Conjecture on the Effects of Correction*, in "Journal of Second Language Writing", 13 (2004), pp. 337-343
- VEDOVELLI M.**, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002
- WILKINSON L.C. (cur.)**, *Communicating in the Classroom*, New York, Academic Press, 1982
- WITTRICK M.C. (cur.)**, *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan, 1984
- YOUNG R.**, *Critical Theory and Classroom Talk*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991



## 21. Le certificazioni di italiano

Monica Barni

### 21.1. OBIETTIVI

Obiettivo di questo contributo è fornire un quadro descrittivo delle certificazioni ufficiali di competenza linguistica per l'italiano come lingua straniera. Con il termine "ufficiale" intendiamo indicare quelle certificazioni che sono rilasciate da Università pubbliche e sono pertanto riconosciute come titoli di studio dal sistema universitario italiano. Le tre Università che rilasciano questi titoli di studio sono le Università per Stranieri di Perugia e di Siena e la Terza Università di Roma. Queste tre certificazioni sono state inoltre riconosciute dal Ministero degli Affari Esteri, in base a una convenzione quadro stipulata con i singoli enti certificatori, che indica nella rete diplomatico-culturale dello Stato italiano all'estero le sedi per la realizzazione degli esami. In un secondo momento ha ottenuto il riconoscimento ufficiale del Ministero degli Affari Esteri anche una quarta certificazione, rilasciata dalla Società Dante Alighieri.

Si delinea quindi una situazione composita che vede per la lingua italiana, fino agli inizi degli anni Novanta sprovvista di un certificato ufficiale di competenza, la coesistenza di quattro diversi strumenti per la verifica e la certificazione delle competenze linguistiche.

Prima di passare alla descrizione dei singoli strumenti certificatori ci sembra pertanto opportuno premettere due precisazioni: una di tipo teorico, che chiarisca il significato di un'operazione valutativa quale è una certificazione, in rapporto agli altri momenti e alle altre funzioni del processo di valutazione, e una seconda di tipo storico, per delineare il quadro e le motivazioni entro cui sono nate le certificazioni di italiano.

### 21.2. CERTIFICARE E VALUTARE

Prima di tutto occorre fare una precisazione terminologica riguardo al termine "certificare". È necessario infatti operare una distinzione fra il tipo di valutazione realizzato da una certificazione di qualsiasi lingua e tipo, e altri tipi di valutazione della competenza linguistica, come ad esempio la valutazione sommativa o finale.

La valutazione sommativa o finale si chiama così perché è una operazione di valutazione che deve essere svolta alla fine, al termine di un determinato momento del processo di apprendimento, sia esso il momento finale di un corso o di una tappa prestabilita del processo di formazione. Quindi deve essere realizzata in base a test strettamente legati agli obiettivi o ai contenuti di un corso di insegnamento. Le prove sono costruite allo scopo di verificare se ciò che è stato imparato corrisponde a ciò che è stato insegnato o a ciò che era contenuto nel programma, nel libro di testo o in altro materiale utilizzato. Questi test possono avere come oggetto i contenuti o gli obiettivi globali del corso e misurare il grado di competenza finale raggiunta oppure possono riguardare solo alcuni contenuti od obiettivi intermedi e misurare i progressi che gli studenti stanno facendo. Pertanto le prove devono essere elaborate da chi conosce bene i programmi e i contenuti di un corso, cioè gruppi di insegnanti o anche singoli insegnanti.



Quindi riassumendo possiamo affermare che le caratteristiche principali della valutazione sommativa sono:

- il fatto che deve verificare se gli obiettivi della formazione, individuati in rapporto agli specifici bisogni degli apprendenti, siano stati raggiunti, e
- il fatto che deve essere realizzata da chi ha impartito la formazione.

La valutazione certificatoria, il 'certificare', è invece una operazione di verifica della competenza linguistica che deve portare alla emissione di un certificato, che accerti il possesso di requisiti in base a determinati parametri standard. Pensiamo ad esempio ai certificati, come ISO 9000, emessi da particolari enti deputati alla certificazione. Il certificato viene rilasciato da questi enti ad aziende, prodotti o procedure dopo che è stato verificato e valutato il loro possesso dei requisiti richiesti in base a parametri standard. Lo stesso deve avvenire per la lingua: le prove devono servire a 'fotografare' la competenza linguistica, cioè mettere in luce se chi si sottopone a questo tipo di verifica ha raggiunto un determinato *standard*, un livello di adeguatezza e di accettabilità, rispetto a certe conoscenze e compiti che deve dimostrare di possedere e saper svolgere. Ci sono infatti batterie di test specifiche per un determinato livello di competenza o un particolare contesto d'uso della lingua: da test che verificano un grado di competenza che garantisce solo autonomia comunicativa in contesti quotidiani fino a test per attestare una completa padronanza della lingua anche in ambito professionale, o test per verificare la capacità di uso della lingua in contesti accademici, o in ambito lavorativo, come ad esempio economico-commerciale o medico e così via. Obiettivo delle prove è verificare il grado di competenza, intesa come capacità di uso della lingua straniera in determinati contesti socioculturali e sociolinguistici, e soprattutto rendere trasparente, cioè chiaramente comprensibile anche ad altri, il grado di competenza linguistica che una persona possiede (Davies 1990: 7). Chi riesce a superare le prove di certificazione ottiene un certificato in cui è descritta la sua competenza rispetto a determinate situazioni comunicative, cioè in quali contesti socioculturali è in grado di usare la lingua straniera. Il certificato ottenuto potrà poi essere utilizzato socialmente per vari scopi, come ottenere un lavoro, migliorare la propria posizione lavorativa, proseguire negli studi ecc. (Vedovelli 1998: 5).

Pertanto la valutazione certificatoria non dipende dal modo in cui si è formata la competenza ed è libera rispetto a un determinato modello metodologico glottodidattico. La competenza potrebbe anche essersi formata fuori dal contesto formativo. Le prove per effettuare questo tipo di valutazione non possono avere come riferimento un particolare contenuto o particolari obiettivi di un corso e chi prepara questi test non deve conoscere niente dei fattori che hanno portato un candidato al raggiungimento della sua competenza linguistica (il *curriculum* scolastico, il tipo di insegnamento impartito, il numero delle ore di studio della lingua straniera ecc.).

In breve, sono queste le caratteristiche principali di una valutazione certificatoria:

- essere realizzata da un ente terzo rispetto a chi impartisce e da chi riceve la formazione, e quindi svincolata dai contesti di formazione della competenza e dai metodi glottodidattici usati;
- tendere a raggiungere una validità generale e riportare la competenza degli apprendenti a parametri generali;
- mirare a *garantire la spendibilità sociale della competenza linguistico-comunicativa*. È anche questa funzione di garanzia di adeguatezza sociale, di spendibilità sociale della competenza, che impone la gestione della certificazione a un ente terzo<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Non è questa la sede per discutere del paradigma di oggettività della valutazione della competenza linguistica, ma siamo ben consapevoli dei suoi limiti. Per una discussione più approfondita su queste tematiche cfr. VEDOVELLI 2005.



### 21.3. PERCHÉ UNA CERTIFICAZIONE PER L'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

L'italiano è stato l'ultima fra le grandi lingue europee ad avere una certificazione: è solo dal 1993 infatti che esistono certificazioni ufficiali delle competenze. Il ritardo rispetto alle azioni analoghe intraprese da altre lingue come l'inglese, il francese o lo spagnolo è dovuto al fatto che solo nel 1982 in occasione del convegno organizzato a Roma dai Ministeri degli Affari Esteri e della Pubblica Istruzione<sup>2</sup> si è capita "l'esigenza di una politica organica, in grado di strappare l'italiano dal rischio di possibile arretratezza fra le lingue di apprendimento, e di ritagliargli uno spazio autonomo e dotato di una propria precisa identità rispetto alla tendenza massificante che vede l'assoluto predominio nel mondo" (De Mauro, Vedovelli 1998: 594). Proprio in occasione del convegno del 1982 si parlò per la prima volta di certificazione per l'italiano e qualche anno dopo fu affidata la realizzazione di uno studio di fattibilità al Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università di Roma "La Sapienza" per la creazione di una certificazione nazionale. Fu creato un prototipo di certificazione che venne sperimentato in varie parti del mondo (Ambroso 1986, D'Addio Colosimo 1988). La certificazione era articolata in due livelli di competenza già ben formati: uno rivolto a chi aveva imparato la lingua italiana solo all'estero, e l'altro a chi era entrato in contatto anche direttamente con la realtà italiana. Questa bipartizione di livelli era motivata dal fatto che dall'indagine sulle motivazioni all'apprendimento dell'italiano promossa dall'Istituto per l'Enciclopedia Italiana era risultato che la maggior parte degli apprendenti la nostra lingua era spinta da motivazioni genericamente culturali e non strettamente legati a livelli turistici o di 'sopravvivenza': il grado di attrattività dell'italiano era determinato dal fatto di essere stato e di essere la lingua di una grande cultura<sup>3</sup>. Sappiamo infatti che l'interesse dei ceti più colti in Europa verso la nostra lingua si era manifestato senza soluzioni di continuità fino dal Cinquecento (De Mauro, Vedovelli 1998: 583).

Ma oggi possiamo affermare che il pubblico degli apprendenti l'italiano non è più esclusivamente limitato a chi è mosso da quei generici interessi culturali, sicuramente prevalenti fino alla fine degli anni Settanta, anni ai quali si riferisce la citata indagine dell'Istituto per l'Enciclopedia Italiana. Infatti negli ultimi venti anni si è trasformata profondamente la composizione del pubblico degli stranieri che studiano l'italiano all'estero e anche in Italia: alle motivazioni culturali si sono aggiunte le motivazioni strumentali e di integrazione sociale. Pertanto accanto al nucleo, ancora oggi consistente, di coloro che sono interessati al contatto culturale troviamo oggi fasce di pubblico rappresentate da chi fa della lingua italiana oggetto e strumento di lavoro, di studio, di integrazione. Il numero sempre crescente di corsi di italiano dei settori economico-produttivi che vengono organizzati ogni anno dalle Camere di Commercio all'estero, dalle Facoltà e dai Dipartimenti di Economia, dalle scuole private di italiano, ci dimostra la forza di attrazione dell'italiano verso chi opera nel settore economico. Ci sono poi gli studenti. E non solo quelli che scelgono di frequentare l'università in Italia, ma anche quelli che partecipano ai progetto europei di mobilità SOCRATES/ERASMUS, i cui bisogni linguistici e comunicativi non sono legati alla semplice capacità di sopravvivenza, ma anche alla capacità di interagire in contesti accademici utilizzando i linguaggi settoriali delle discipline oggetto del loro studio. Infine l'elemento più nuovo e recente è costituito dagli immigrati stranieri che dalla metà degli anni Settanta sono entrati in modo più o meno sistematico nel nostro Paese. Rappresentano una novità perché hanno spostato il fulcro dello studio dell'italiano dall'estero all'Italia: mentre prima la maggior parte di chi studiava l'italiano lo faceva all'estero, oggi una parte consistente, rappresentata proprio dagli immigrati, si trova in Italia<sup>4</sup>. Ma soprattutto sono una novità dal punto di vista delle

<sup>2</sup> Gli atti del suddetto convegno sono contenuti in PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (1983).

<sup>3</sup> I risultati dell'indagine sono contenuti in MINISTERO AFFARI ESTERI - ISTITUTO DELLA ENCICLOPEDIA ITALIANA 1981 e BALDELLI 1987.

<sup>4</sup> Le più recenti indagini ci dicono che gli immigrati regolari presenti in Italia sono circa 4 milioni e mezzo. Per tutti loro si può parlare di apprendimento dell'italiano, perché, anche se non frequentano corsi, entrano in contatto sistematicamente con lo spazio sociale e linguistico italiano, apprendendo la lingua in modo spontaneo. Per i dati più recenti sull'immigrazione cfr. CARITAS 2009.



motivazioni, che per loro sono di tipo strumentale per l'interazione, il lavoro e l'integrazione sociale. Per gli immigrati la dimostrazione del possesso della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 rappresenta oggi, a seguito della recentissima normativa in materia, uno strumento per l'ottenimento di diritti quali ad esempio il permesso di soggiorno Ce per soggiornanti di lungo periodo<sup>5</sup>. Ecco quindi che il quadro della composizione dei pubblici, dei loro bisogni e delle loro motivazioni è diventato più vario, articolato e complesso.

La realizzazione di nuovi sistemi di certificazioni di competenza rientra in questo quadro: sono le caratteristiche della nuova realtà dell'italiano diffuso fra stranieri che hanno spinto a elaborare modelli teorici e applicativi più articolati, capaci di dare conto della complessità che lo caratterizza. La massiccia presenza di motivazioni strumentali legate al lavoro e allo studio giustifica il bisogno e assicura la richiesta di una certificazione: chi studia la lingua per motivi strumentali ha anche bisogno di un titolo che garantisca le competenze acquisite in modo trasparente e oggettivo e che sia spendibile per fini professionali, di studio o personali.

Nella legge del febbraio 1992 che ha dettato il riordino delle due Università per stranieri di Siena e di Perugia, le certificazioni ufficiali di competenza in lingua italiana sono presenti fra i titoli di studio che queste due istituzioni pubbliche possono rilasciare. Come detto sopra, nel dicembre 1992 fu anche stipulata la convenzione fra le due Università e il Ministero degli Affari Esteri, in cui erano fissate anche le modalità di svolgimento degli esami all'interno della rete diplomatico-culturale italiana all'estero. Alla fine dello stesso anno anche il Dipartimento di Linguistica della Terza Università di Roma e la Società Dante Alighieri hanno firmato una analoga convenzione.

In questo modo, nel volgere di pochi anni, l'italiano si è trovato ad avere ben quattro certificazioni ufficiali: tre diffuse attraverso le strutture dello Stato italiano all'estero e una attraverso la rete della Società Dante Alighieri.

## 21.4. LE CERTIFICAZIONI DI ITALIANO<sup>6</sup>

### 21.4.1. Il CELI - Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana dell'Università per Stranieri di Perugia

Il *Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana* (CELI), prodotto dall'Università per Stranieri di Perugia, si basa sulle impostazioni, il modello di lingua e il tipo di valutazione elaborato dal gruppo europeo ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) e comune a tutti i certificati europei che afferiscono a questa associazione<sup>7</sup>. Secondo un modello di competenza linguistica comunicativa, la lingua è presentata come uno strumento di comunicazione, in cui le competenze di tipo pragmatico sono quelle fondamentali. La competenza e le capacità di uso della lingua certificate sono di tipo generale, cioè non specialistico.

Il Certificato CELI è articolato su cinque livelli progressivi: CELI 1 (A2); CELI 2 (B1); CELI 3 (B2); CELI 4 (C1); CELI 5 (C2), che sono rivolti a una generica utenza adulta. I Livelli sono stati definiti e descritti secondo gli obiettivi e i parametri indicati dal Consiglio d'Europa (1997).

Ai certificati CELI si aggiungono i Certificati CIC - Conoscenza dell'italiano commerciale - suddivisi in livello intermedio (B1) e avanzato (C1).

A tale sistema certificatorio, sono stati affiancati di recente, per l'italiano generale: i Certificati CELI 1 per persone immigrate in Italia, articolati in tre livelli (il già menzionato CELI - IMPAT-

5 Cfr. Decreto del 4 giugno 2010 Ministro dell'Interno - Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (G.U. n. 134 dell'11-6-2010) - Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009.

6 La presente rassegna non ha l'obiettivo di essere esaustiva, ma di fornire indicazioni sulle caratteristiche salienti delle certificazioni di italiano. Per informazioni più approfondite si rimanda ai testi prodotti dai singoli enti certificatori citati in bibliografia.

7 Fra le varie pubblicazioni sulla certificazione CELI, v. AA.VV. 1994 e GREGO BOLLI, SPITI (1993 e 2007).



TO A1; A2; B1); gli esami CELI G per adolescenti (A2; B1; B2); l'esame CELI 5 DOC (C2) per insegnanti non madrelingua che vogliono lavorare in Italia.

Ogni livello è autonomo e per accedere alle prove d'esame non è richiesto un particolare titolo di studio. Si passa da un livello elementare di competenza attestato dal CELI 1 che verifica la capacità di soddisfare obiettivi di interazione minima e di sopravvivenza: è la capacità di uno straniero di interagire comunicativamente e in modo elementare nelle situazioni di vita quotidiana in ambiente italofono, fino al CELI 5, il livello avanzato di conoscenza dell'italiano "che può permettere un inserimento consapevole e partecipe in qualsiasi ambiente di studio o di lavoro, garantendo una pressoché totale indipendenza linguistica anche in situazioni imprevedibili o estranee alla propria esperienza personale o al proprio settore di competenza o di interesse" (Ministero degli Affari Esteri, 1998: VII).

Gli esami del CELI verificano il possesso delle quattro abilità di base e sono pertanto suddivisi in quattro sezioni: prova di comprensione di testi scritti, prova di produzione di testi scritti, prova di comprensione di testi orali, prova di produzione orale. A partire dal CELI3 si aggiunge una quinta prova, denominata "di competenza linguistica", per la verifica di competenze grammaticali e lessicali.

I test sono sia di tipo oggettivo (scelte multiple, abbinamenti, vero-falso) sia di tipo soggettivo (domande aperte, completamenti, ricostruzione di testi ecc.).

Dal punto di vista della valutazione, l'esame è suddiviso in due parti: la prima comprende le prove scritte (comprensione e produzione di testi scritti, comprensione di testi orali e, nei livelli in cui è prevista, competenza linguistica), la seconda le prove orali (produzione orale). Gli elaborati della parte scritta vengono valutati dall'Unità di Certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia, mentre le prove di produzione orale vengono valutate direttamente nelle sedi di esame da Commissioni appositamente costituite, che operano sulla base di criteri e punteggi inviati dall'Unità di Certificazione.

I livelli CELI possono essere superati con tre gradi di giudizio a seconda del punteggio riportato nelle prove: A = ottimo, B = buono, C = sufficiente. Solo il CELI 1 prevede un esito positivo (superato) o negativo (non superato).

Le due parti dell'esame sono capitalizzabili: il candidato che ne supera solo una ha due anni di tempo per provare ad avere successo anche nell'altra. Ottiene il Certificato solo chi supera tutte e due le prove.

#### 21.4.2. IT - Italiano alla Terza Università di Roma

Come abbiamo detto, il Certificato IT realizzato dalla Università di Roma Tre è frutto di una elaborazione iniziata nel 1986 ed è diventato operativo nel 1994. Il prototipo romano prevedeva due soli livelli: il vero tratto discriminante fra i due livelli proposti di competenza era il contatto con la realtà linguistico-culturale italiana: il primo livello era destinato a coloro che avevano uno scarso contatto, il secondo a coloro che avevano un intenso contatto. Il rapporto con il contesto determinava, infatti, le scelte relative agli aspetti relativi ai contenuti culturali e alle conoscenze di contesto presenti nei testi linguistici, e di conseguenza quelle sugli strumenti di misurazione e di valutazione. Un altro tratto caratterizzava in modo distintivo il prototipo romano: l'assenza di prove di verifica del parlato. Anche se era inizialmente prevista (D'Addio Colosimo 1988 e 1990), la mancanza della parte relativa alla prova di capacità di uso della lingua orale in una interazione 'faccia a faccia' veniva giustificata sia per la complessità di valutazione di questo tipo di prova, sia a causa della sua presunta artificialità, dovuta al fatto che durante un'interazione orale fra il candidato e l'esaminatore qualunque tipo di scambio è guidato, e quindi artificiale, mentre nella realtà la conversazione quotidiana è di tipo spontaneo.

L'apparizione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Council of Europe 2001, d'ora in poi QCER) ha contribuito a ristrutturare anche l'impianto certificatorio dell'IT romano. Il lavoro



del gruppo romano, infatti, è partito dal livello più alto di competenza, quello che nel *QCER* corrisponde al C2, per poi progressivamente ritrarre i livelli meno estesi di competenza, arrivando a strumenti certificatori corrispondenti al B2 europeo (Int.IT), al B1 (Ele.IT) e all'A2 (Base.IT)<sup>8</sup>. È stata anche introdotta la prova di parlato.

Gli esami sono articolati nelle quattro abilità: ascolto, lettura, scrittura, parlato, cui si aggiunge in alcuni livelli la prova di usi e forme dell'italiano, cioè la verifica della conoscenza analitica del sistema morfosintattico e degli usi della lingua. Gli esami hanno una configurazione modulare: un candidato può sostenere anche una sola delle prove (D'Addio Colosimo 1988: 36).

I testi utilizzati per le prove sono autentici, cioè sia presi dal vivo, sia strettamente rispondenti alle caratteristiche stilistiche e retoriche del genere di appartenenza.

Le prove, sia di tipo oggettivo sia soggettivo, vengono interamente valutate nella sede centrale, a Roma. Nel Certificato sono esplicitate le prove sostenute e superate.

### 21.4.3. La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena

La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena è nata da un progetto elaborato agli inizi degli anni Novanta dal Centro CILS, che ha la responsabilità scientifica e operativa della progettazione, produzione e valutazione delle prove di esame<sup>9</sup>.

Il Centro CILS è membro istituzionale dell'*EALTA*, *European Association for Language Testing and Assessment* ([www.ealta.eu.org](http://www.ealta.eu.org)), l'associazione europea che ha lo scopo di promuovere la conoscenza dei principi teorici, nonché il miglioramento e la condivisione delle pratiche del testing e della valutazione linguistica in Europa. Come gli altri membri dell'*EALTA*, il Centro CILS ha sottoscritto le *Linee Guida per le Buone Pratiche*, redatte al fine di incentivare le buone pratiche nel testing e nella valutazione linguistica, e ne ha curato la traduzione in italiano. In questo modo il Centro CILS si è impegnato a garantire a tutti i soggetti coinvolti una gestione etica del processo di valutazione.

Il Centro CILS ha ottenuto il Label europeo di qualità, riconoscimento attribuito dal Consiglio d'Europa ai progetti e prodotti per la diffusione delle lingue che si distinguono per significatività a livello internazionale. Il Label è stato attribuito per la qualità dei moduli di Certificazione dei livelli basici A1 e A2.

La CILS misura la competenza linguistica e comunicativa in sviluppo. È articolata in livelli, corrispondenti a gradi di competenza progressivamente più ampi e a diversi contesti sociali di uso della competenza comunicativa, secondo i parametri promossi dal *QCER*, come si può vedere dallo schema seguente.

Livelli QCER		Livelli CILS
A Basic User	A1 Breakthrough	CILS A1
	A2 Waystage	CILS A2
B Independent User	B1 Threshold	Livello UNO CILS
	B2 Vantage Level	Livello DUE CILS
C Proficient User	C1 Effective Proficiency	Livello TRE CILS
	C2 Mastery	Livello QUATTRO CILS

<sup>8</sup> V. AMBROSO, PENNACCHI, DI GIOVANNI 2001.

<sup>9</sup> Fra le varie pubblicazioni sulla certificazione CILS, cfr. VEDOVELLI 2005, il primo manuale pubblicato in Italia sul tema della valutazione certificatoria.



Ai quattro livelli inizialmente progettati: Livello UNO, Livello DUE, Livello TRE, Livello QUATTRO, si sono aggiunti due livelli, i livelli CILS A1 e CILS A2, denominati inizialmente Pre-CILS. Tali livelli si sono proposti come un nuovo strumento per quanti hanno bisogno di attestazione della loro competenza linguistica e comunicativa, anche se sono in una fase iniziale del loro apprendimento dell'italiano<sup>10</sup>. In questa fase il processo di apprendimento è fortemente influenzato da fattori interni ed esterni come l'età, il contesto, la motivazione. Per questo motivo sono stati elaborati diversi modelli di certificazione per le diverse tipologie di pubblico che si accostano allo studio della lingua italiana. Tali moduli hanno una struttura e un formato simili, ma sono diversi per contesti comunicativi, tipi e generi testuali, contenuti. Ai fini della valutazione della competenza linguistico-comunicativa gli apprendenti/candidati devono saper gestire i contesti e le interazioni comunicative previste nel modulo corrispondente alle proprie caratteristiche. I moduli sono i seguenti: A1 e A2 adulti in Italia; A1 e A2 adulti all'estero; A1 e A2 bambini (8-11 anni) a scuola; A1 e A2 ragazzi (12-16 anni) a scuola. Un pubblico destinatario dei livelli A1 e A2 sono gli immigrati stranieri sia bambini, sia adulti. La CILS è stata la prima, in seguito a una sperimentazione con l'IRRSAE Piemonte e il Centro Interculturale del Comune di Torino, che ha affrontato a partire dal 1998 in maniera sistematica, sul piano teorico e applicativo, il problema delle esigenze del pubblico degli immigrati (cfr. Vedovelli 1997b, Vedovelli *et al.* 2000, Barni e Villarini 2001), elaborando e diffondendo moduli di Certificazione specifici per immigrati stranieri.

Il Centro CILS ha quindi messo in atto una azione che portasse a considerare tutti i diversi pubblici che manifestavano l'esigenza di avere, della propria competenza linguistico-comunicativa, un riconoscimento formale, spendibile e indipendente da un percorso formativo specifico. I destinatari delle prove sono sempre stati considerati soggetti che, attraverso l'ottenimento del certificato, frutto di una scelta autonoma e consapevole, avrebbero avuto la conferma di un diritto all'espressione in una lingua diversa dalla propria. Il Centro CILS non ha mai promosso né appoggiato l'idea di un esame di certificazione come barriera per discriminare chi ha il diritto e chi non ha il diritto di vivere in un Paese, anche considerando i risultati (negativi) che tale tipo di scelte ha causato negli altri Paesi dove sono state adottate (Extra, Spotti e Van Avermaet 2009).

Il Centro CILS ha inoltre elaborato una Certificazione sull'italiano in ambito economico-produttivo (CILS-EC B2) e una denominata CILS-DIT/C2 per docenti stranieri nel sistema scolastico italiano (in collaborazione con un altro Centro dell'Ateneo: il Centro Certificazione DITALS - Certificazione in Didattica dell'Italiano a Stranieri).

Ogni livello CILS è una certificazione autonoma e completa che dichiara un grado di capacità comunicativa adeguato a specifici contesti sociali, professionali, di studio, in cui l'uso della lingua italiana è condizionato dalle caratteristiche dei contesti socioculturali e sociolinguistici. Pertanto la CILS pertinentizza nella scansione dei livelli anche il possesso di una determinata capacità di azione linguistico-comunicativa in rapporto a determinate sollecitazioni comunicative provenienti dall'ambiente sociale entro il quale l'apprendente dovrà dimostrare di saperla utilizzare (contesti di lavoro, di studio, di rapporti sociali formali ecc.).

Si passa dal Livello UNO, che verifica le capacità comunicative necessarie per usare la lingua italiana con autonomia e in modo adeguato nelle situazioni più frequenti della vita quotidiana, al Livello QUATTRO, che prevede una capacità del candidato di dominare una vasta gamma di situazioni comunicative, non solo tutte le situazioni informali e formali di comunicazione, ma anche quelle professionali. È questo il livello che deve possedere uno straniero che voglia insegnare italiano e pertanto richiede una completa formazione linguistica.

La certificazione si ottiene dopo un esame composto di cinque parti, con prove sulle abilità di base: *ascolto, lettura, analisi delle strutture di comunicazione, produzione scritta, produzione orale.*

Nella CILS sono di fondamentale importanza i testi, che costituiscono il centro della comunicazio-

<sup>10</sup> Sui destinatari, i contenuti e le modalità di realizzazione delle prove per i livelli iniziali cfr. STRAMBI 2001 e BARNI *et al.* 2003.



ne in cui il candidato è impegnato con le prove. I testi propongono la lingua italiana nelle sue strutture standard, di uso contemporaneo, vivo e comune, sia per lo scritto sia per il parlato e sono scelti fra quelli prodotti negli ambiti di comunicazione in italiano presi in considerazione dai vari livelli utilizzando parametri della linguistica testuale e della pragmatica e in rapporto alle funzioni generali della prova e ai suoi obiettivi. I testi proposti negli esami CILS sono significativi e rappresentativi dal punto di vista del tipo di testo, delle funzioni pragmatiche e della densità informativa e hanno un grado diverso di leggibilità (controllata mediante apposite formule statistiche), diversi livelli lessicali e morfosintattici.

Le prove di esame sono costruite in modo da garantire un equilibrio fra le procedure oggettive, strutturate e analitiche di verifica della competenza e le procedure soggettive, aperte, flessibili, integrate.

Gli elaborati sono interamente valutati presso il Centro Certificazione dell'Università per Stranieri di Siena, comprese le prove di produzione orale che vengono audioregistrate. Questa scelta è motivata dal fatto di garantire la stessa obiettività nella valutazione a tutti i candidati e per sganciare la valutazione dalle caratteristiche specifiche, 'locali', dei singoli soggetti e dei singoli contesti di formazione. Solo in questo modo è stato ritenuto possibile ottenere dei risultati affidabili, perché la valutazione è gestita da valutatori appositamente formati, non in modo estemporaneo, ma continuo, al fine di condividere la filosofia della CILS, i criteri e le scelte applicative attraverso un confronto e una discussione continui. La valutazione delle prove di produzione orale nelle varie sedi di esame, anche fatta attraverso griglie precise consegnate ai valutatori, non sembra garantire l'utilizzo di criteri di valutazione e punteggi simili da parte di tutti e quindi la loro omogeneità e affidabilità. La esplicitazione, la condivisione, la coerenza, la discussione di criteri e scelte è considerata l'unica strada, ad oggi, per poter almeno limitare l'influenza della soggettività nel giudizio. Per la misurazione e valutazione delle competenze dei candidati nelle prove aperte e nelle abilità produttive vengono utilizzati modelli non deterministici (logica *fuzzy*; cfr. Vedovelli 1996, Machetti 2006).

Il punteggio complessivo varia da 60 (nei livelli A1 e A2) a 100 punti (negli altri livelli). Ogni abilità ottiene un punteggio autonomo (variabile da 0 a 20). Per conseguire la certificazione CILS è necessario raggiungere la soglia di sufficienza in ognuna delle abilità di cui si compone l'esame. La soglia di sufficienza è stabilita tramite l'utilizzo di criteri e parametri e secondo le più aggiornate tecniche di valutazione. Solo al candidato che ottiene la sufficienza in tutte le abilità è rilasciato il diploma di Certificazione CILS. Ai candidati che non ottengono la sufficienza in tutte le abilità viene rilasciato un attestato di capitalizzazione, nel quale sono indicate le abilità superate e quelle non superate. L'attestato di capitalizzazione può essere fatto valere in esami successivi di certificazione. Le abilità in cui si è raggiunta la soglia di sufficienza possono essere capitalizzate e entro un anno solare dal primo esame (corrispondente a due sessioni di esami CILS) il candidato può presentarsi a sostenere solo le abilità in cui ha fallito<sup>11</sup>.

#### 21.4.4. IL PLIDA - Certificato di Competenza in Lingua Italiana della Società Dante Alighieri

La Certificazione PLIDA è prodotta dalla Società Dante Alighieri, che, non essendo una Istituzione universitaria e non avendo, di conseguenza, le strutture di ricerca destinabili alla materia, si avvale di un Comitato scientifico composto da diversi linguisti italiani. La certificazione nasce all'interno del progetto omonimo PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) sorto "allo scopo di offrire assistenza scientifica e didattica ai Comitati della Società Dante Alighieri presenti in Italia e nel mondo" ([www.ladante.it](http://www.ladante.it)) e la cui principale attività è costituita dalla Certificazione (Patota, Pizzoli 2004).

<sup>11</sup> Per informazioni più approfondite sulla valutazione è possibile consultare le *Linee Guida CILS* (BARNI et al. 2009), nel sito [www.unistrasi.it](http://www.unistrasi.it).



La Certificazione PLIDA attesta la competenza in italiano come lingua straniera secondo una scala di sei livelli, che rappresentano altrettante fasi del percorso di apprendimento della lingua. Il PLIDA è un esame per tutte le persone di madrelingua diversa dall'italiano che desiderano verificare il proprio livello di conoscenza della lingua italiana e ottenere un riconoscimento ufficiale della propria competenza linguistica. Per iscriversi agli esami non sono fissati limiti di età. Ogni candidato può scegliere il livello al quale presentarsi, e non è necessario aver superato prima i livelli inferiori.

Per rispondere ai bisogni della fascia d'età costituita dagli adolescenti è stata strutturata una certificazione linguistica specifica per i ragazzi fra i 13 e i 18 anni. I livelli del PLIDA Juniores vanno da A1 a C1 e corrispondono ai primi cinque livelli di competenza linguistica previsti dal QCER. Per rispondere ai bisogni della fascia di pubblico interessata all'italiano per scopi speciali è prevista anche la certificazione PLIDA Commerciale, rivolta a coloro che studiano l'italiano come lingua straniera per motivi di lavoro, e che intendono servirsene nel campo della finanza, del commercio, dell'industria e in generale degli affari. Il PLIDA Commerciale è previsto per i livelli B1, B2, C1.

Le prove di esame sono costruite sui principi dell'approccio comunicativo e si basano su attività pratiche della vita reale in cui sono impiegate le quattro abilità: ascoltare, leggere, parlare, scrivere.

Per conseguire la certificazione PLIDA è necessario raggiungere la sufficienza (18/30) in ciascuna delle abilità di cui si compone l'esame (*ascoltare, leggere, parlare, scrivere*). Il punteggio minimo complessivo per il superamento dell'esame è 72/120, il massimo è 120/120. Le prove svolte presso le sedi convenzionate sono inviate per la correzione e valutazione alla sede centrale della Dante Alighieri, a Roma. La valutazione della prova orale è svolta nelle singole sedi al momento dell'esame, ma audioregistrata perché la sede centrale possa effettuare un controllo finale. Le prove sono corrette e valutate entro 60 giorni dalla data di arrivo. La sede centrale invia poi alle sedi i certificati di tutti i candidati che hanno superato l'esame: sul certificato sono indicati, oltre ai dati del candidato, il livello, i voti ottenuti nelle singole abilità e il punteggio complessivo.

## 21.5. IL SISTEMA COORDINATO DELLE CERTIFICAZIONI DELL'ITALIANO PER STRANIERI

Nel 1997 la Direzione Generale delle Relazioni Culturali del Ministero degli Affari Esteri d'intesa con la Direzione Generale degli Scambi Culturali del Ministero della Pubblica Istruzione ha organizzato un gruppo di lavoro congiunto fra le Università per Stranieri di Siena e di Perugia e l'Università Roma Tre, per mettere a punto uno strumento chiaro per un accesso ragionato alle Certificazioni. I risultati sono stati presentati nel documento *Sistema Coordinato delle Certificazioni dell'Italiano per Stranieri* (Ministero degli Affari Esteri 1998), un quadro comune di riferimento e di orientamento per quelli che intendono avvicinarsi ad uno dei tre strumenti certificatori delle Università. Nel documento sono contenute una descrizione teorico-metodologica e organizzativa delle tre certificazioni e delle tabelle nelle quali accanto ad ogni figura professionale o di studio e ai relativi bisogni di comunicazione è indicato il livello di certificato adeguato. Uno straniero che, in qualsiasi parte del mondo, ha bisogno di conseguire una attestazione della propria competenza in lingua italiana, ha a sua disposizione uno strumento che gli permette di orientarsi e di scegliere la certificazione più adeguata sia dal punto di vista delle scelte teoriche e dei metodi di valutazione, sia ai fini della spendibilità sociale del titolo ottenuto. Presentiamo di seguito, come esempio, una parte delle tabelle.



## 21. Le certificazioni di italiano

Settore di attività professionale	Bisogni linguistici	Livello di certificazione		
		CELI	CILS	IT
Personale medico assunto 'in loco' nelle scuole italiane	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LEGGERE: eventuale documentazione, o essenziali disposizioni.</li> <li>• SCRIVERE: certificati, ricette, referti, cartelle.</li> <li>• DIALOGARE (ASCOLTARE; PARLARE; INTERAGIRE): sostenere colloqui con essenziali competenze linguistiche, ma lessicalmente più sicure in alcuni settori specifici.</li> </ul>	CELI 3 minimo B	CILS DUE punteggio minimo: 56/100	IT/ascolto sufficiente
Assistenti legali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LEGGERE: testi di documentazione o informazione essenziale relativa al diritto italiano (soprattutto amministrativo, civile e penale).</li> <li>• SCRIVERE: per poter fornire pareri, anche semplici, con maggiori competenze lessicali in alcuni settori.</li> <li>• DIALOGARE (ASCOLTARE; PARLARE; INTERAGIRE): per poter affrontare colloqui di media difficoltà, ma con competenze lessicali più sicure in alcuni settori.</li> </ul>	CELI 3 minimo 3	CILS TRE punteggio minimo: 75/100	IT/lettura sufficiente  IT/ascolto sufficiente
Docenti di lingua e cultura italiana (corsi ex l. 153/71)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenza superiore nella lingua italiana.</li> </ul>	CELI 5 minimo A	CILS QUATTRO punteggio minimo: 75/100	IT/ascolto ottimo IT/lettura ottimo IT/ composizione buono IT/usi e forme buono
Collaboratori amministrativi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LEGGERE: per controllare certificazioni e documentazioni essenziali, per comprendere disposizioni essenziali, classificare e custodire gli atti amministrativi.</li> <li>• SCRIVERE: copia di certificati, attestati, collaborando ad attività di tipo contabile.</li> <li>• DIALOGARE (ASCOLTARE; PARLARE; INTERAGIRE): con il pubblico (operatori scolastici e utenti di lingua straniera, di lingua italiana, o italiana con condizionamenti diversi).</li> </ul>	CELI 3 minimo C	CILS DUE punteggio minimo: 56/100	IT/lettura sufficiente IT/ composizione sufficiente IT/ascolto sufficiente
Personale ausiliario da assumere 'in loco' per speciali esigenze	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LEGGERE: eventuali istruzioni o note essenziali.</li> <li>• SCRIVERE: brevi note e rapporti</li> <li>• DIALOGARE (ASCOLTARE; PARLARE; INTERAGIRE): inserirsi in facili colloqui con il pubblico, sia interno agli uffici che esterno, fornire aiuto agli studenti.</li> </ul>	CELI 2 minimo C	CILS UNO punteggio minimo: 75/100	

Il fatto che il Ministero degli Affari Esteri, che ha fra i suoi compiti istituzionali la promozione e la diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo, abbia riunito tre enti certificatori per la realizzazione di un quadro coordinato e trasparente delle certificazioni, sia dal punto di vista della descrizione delle competenze, sia da quello della loro spendibilità sociale, rappresenta un atto estremamente importante di politica linguistica. L'importanza di questo atto risiede nel fatto che anche l'italiano si pone in linea con le altre grandi lingue europee in materia di certificazione, seguendo le direttive proposte dal Consiglio d'Europa nei suoi documenti più recenti di politica



linguistica: la realizzazione non di un unico modello di certificazione, ma di un quadro unitario e trasparente in cui le varie certificazioni si compongono (Council of Europe 2001)<sup>12</sup>.

La pluralità delle Certificazioni italiane, con le loro differenti specificità e i rispettivi riferimenti in termini di modelli teorico-metodologici, rappresenta un elemento di forza e non di debolezza per la diffusione della lingua italiana nel mondo. Infatti, consente alla nostra lingua di collocarsi nel mercato globale delle lingue in una posizione forte perché attrae pubblici differenziati per caratteristiche e motivazioni in maniera ben maggiore di quanto non potrebbe succedere se esistesse una sola Certificazione. La pluralità degli Enti Certificatori (così come quella dei soggetti impegnati nella formazione linguistica) rappresenta una strategia valida per creare una banda larga di opportunità di contatto degli stranieri con la nostra lingua-cultura. Ugualmente, la pluralità delle Certificazioni dell'italiano lingua straniera sostiene una possibile politica linguistica 'a geometria variabile', capace di adattarsi alle diverse realtà mondiali dove è presente la richiesta e l'offerta di lingua italiana.

In questo modo si salvaguarda anche il quadro teorico e metodologico che ha portato ogni singolo ente certificatore alla realizzazione della propria certificazione. Attualmente la scienza non ha raggiunto certezze definitive sul concetto di 'competenza linguistico-comunicativa' e sui modelli per la sua misurazione che possano consentire di sceglierne uno come il migliore, il più potente. La scienza è impegnata in un serrato e vivo dialogo sulla materia; una scelta indirizzata in modo univoco rischia di rallentare le applicazioni operative che possono derivare da tale dialogo. Ugualmente in base alla pluralità di pubblici e di funzioni del certificato possono variare struttura e modalità di organizzazione e di somministrazione della certificazione.

L'esistenza di una pluralità di certificati non deve quindi spaventare, ma è invece un indicatore di ricchezza di elaborazione scientifica e anche della vitalità e dell'interesse nei confronti dell'italiano diffuso fra stranieri.

Occorre inoltre sottolineare che proprio le certificazioni stanno dando un nuovo impulso alla diffusione della nostra lingua, perché "rappresentano istanze di regolarizzazione di un panorama di programmi, strumenti, tipi di offerta formativa troppo diversificato e incontrollato" (De Mauro, Vedovelli 1998: 600).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALBERT L., VEDOVELLI M., ALBERTO M.T., ALLEMANO M., MASSARA S., BARNI M., *La Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, in "Percorsi", dicembre 1997, pp. 55-66
- AMBROSO S., *La Certificazione dell'italiano come L2*, in "Scambi Culturali", 7 (1986), pp. 4-6
- AMBROSO S., PENNACCHI S., DI GIOVANNI V., *Ele.IT Guida per la Commissione*, Dipartimento di Linguistica, Università Roma Tre, 2001
- BALDELLI I. (cur.), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1987
- BANDINI A., BARNI M., SPRUGNOLI L., *La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera e i pubblici dell'italiano: tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni*, in VEDOVELLI M. (cur.), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 404-419
- BARKI P., GORELLI S., MACHETTI S., SERGIACOMO M.P., STRAMBI B., con prefazione di VEDOVELLI M., *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra, 2003

<sup>12</sup> Pensiamo al francese e al tedesco, ma soprattutto all'inglese che ha una miriade di certificazioni, più o meno prestigiose, realizzate da varie istituzioni inglesi e americane: *Cambridge Syndicate, Trinity College, London Examination Board, TOEFL, ACTFL-OPI* ecc., la cui funzione e spendibilità è varia. Ad esempio nel sistema scolastico italiano per la valutazione delle competenze in lingua straniera sono state riconosciute e adottate alcune di queste certificazioni all'interno del *Progetto Lingue 2000* (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE 1999).



## 21. Le certificazioni di italiano

- BARNI M., *Verifica e valutazione*, in DE MARCO A. (cur.), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, 2000, pp. 155-174
- BARNI M., *Educazione linguistica e valutazione della competenza linguistico-comunicativa: al di là delle mode*, in MOLLICA A., DOLCI R., PICCHIASSI M., *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia, Guerra, 2008, pp. 41-57
- BARNI M. et al., *Linee guida CILS*, a cura del Centro CILS, Perugia, Guerra, 2009
- BARNI M., *Etica e politica della valutazione*, in LUGARINI E. (cur.), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 86-99
- BARNI M., VILLARINI A. (cur.), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri in Italia. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli, 2001
- CARITAS/MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier statistico 2009*, Roma, Idos, 2009
- COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001
- D'ADDIO COLOSIMO W., *Verso un certificato di italiano come L2*, in "Italiano e Oltre", 3 (1988), pp. 34-44
- D'ADDIO COLOSIMO W., *Proposte di certificazione della competenza in italiano come L2*, in LO CASCIO V. (cur.), *Lingua e cultura italiana in Europa*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 357-365
- DAVIES A., *Principles of Language Testing*, Oxford, Basil Blackwell, 1990
- DE MAURO T., VEDOVELLI M., *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione: una prospettiva alla fine degli anni '90*, in "Studi Emigrazione", 132 (1998), pp. 582-605
- EXTRA G., SPOTTI M., VAN AVERMAET P., *Language Testing, Migration and Citizenship: Cross-national Perspectives on Integration Regimes*, London, Continuum, 2009
- GREGO BOLLI G., SPITI M.G., *Verifica del grado di competenza linguistica in una prospettiva di certificazione*, Perugia, Guerra, 1993
- GREGO BOLLI G., SPITI M.G., *Misurare e valutare nella certificazione CELI. Linee guida alla certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia. Nuova edizione riveduta ed ampliata*, Perugia, Guerra, 2007
- MACHETTI S., *Uscire dal vago. Analisi linguistica della vaghezza del linguaggio*, prefazione di Tullio De Mauro, Roma-Bari, Laterza, 2006
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, *Sistema coordinato delle Certificazioni dell'italiano per stranieri*, Roma, Ministero degli Affari Esteri, 1988
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, ISTITUTO DELLA ENCICLOPEDIA ITALIANA, *Indagine sulle motivazioni all'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, Roma, Ministero degli Affari Esteri, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1981
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA DI I° GRADO, *La seconda lingua comunitaria nella scuola media, Atti dei corsi di formazione dei formatori*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 1999
- PATOTA G., PIZZOLI L., *Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri. Il Sillabo della Certificazione Dante Alighieri*, Roma, Società Dante Alighieri, www.ladante.it, 2004
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero. Atti del Convegno organizzato dai Ministeri Affari Esteri e Pubblica Istruzione*, Roma, 1-4 marzo 1982, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1983
- STRAMBI B., *Altri strumenti certificatori: la Pre-CILS*, in BARNI M., VILLARINI A. (cur.), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 163-167
- VEDOVELLI M., *Modelli non deterministici della misurazione della competenza di italiano come L2: l'esperienza della CILS*, in "Il Veltro", 40 (1996), 3-4, pp. 461-465
- VEDOVELLI M., *La Certificazione CILS: un osservatorio sulla condizione dell'italiano fra stranieri*, in "S.I.&N.A.", 2 (1997a), 1, pp. 16-17
- VEDOVELLI M., *La funzione di una certificazione: specificità migratoria vs. generalità della competenza*, in "Percorsi", dicembre 1997b, pp. 56-59
- VEDOVELLI M. (cur.), con contributi di BANDINI A., BARNI M., FUSI C., LUCARELLI S., SCAGLIOSO A.M., SPRUGNOLI L., STRAMBI B., *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci, 2005
- VEDOVELLI M., ALBERT L., ALBERTO M.T., ALLEMANO M., MASSARA S., SCAGLIOSO A.M., SPRUGNOLI L., *La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera: un nuovo bilancio*, in "Percorsi", 13 (2000), pp. 44-57



## Analisi e valutazione dei manuali didattici

### SECONDA PARTE - ASPETTI OPERATIVI



## 22. Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2

Stefania Semplici

Scrittura di Stefania Semplici

Una attenta analisi dei manuali per l'insegnamento delle lingue dimostra come la loro impostazione, i testi input proposti, la scelta delle attività presentate e delle tecniche utilizzate, le proposte didattiche in generale, così come i modelli operativi di riferimento, sono sempre direttamente collegati al tipo di approccio al quale l'autore intende riferirsi.

Per presentare una griglia di analisi e valutazione dei testi per la didattica dell'italiano L2 può quindi risultare senza dubbio utile partire dalle principali caratteristiche degli approcci e dei metodi che si sono avvicendati a partire dal Diciannovesimo secolo<sup>1</sup>.

### 22.1. PARAMETRI DI RIFERIMENTO IN RELAZIONE AI DIVERSI APPROCCI E METODI

I parametri ai quali intendiamo fare riferimento per evidenziare i mutamenti delle teorie glottodidattiche e, di conseguenza, delle diverse metodologie glottodidattiche e dei sussidi per la didattica sono: l'OGGETTO di insegnamento; il SOGGETTO che apprende; l'AGENTE al quale è affidato il compito di gestire il processo didattico. All'interno di ognuno di questi tre parametri possiamo poi evidenziare alcune sottovariabili, grazie alle quali arrivare ad evidenziare proprio le caratteristiche dei manuali che si diversi approcci e metodi hanno, di volta in volta, fatto riferimento.

Per quanto riguarda l'OGGETTO le variabili scelte sono il *modello di lingua* oggetto di insegnamento, il ruolo che l'approccio analizzato assegna alla *grammatica* e, di conseguenza, l'*obiettivo principale* di tale approccio glottodidattico.

La variabile relativa al SOGGETTO dipende dalle teorie riguardanti i *processi di acquisizione* di una lingua.

È invece all'interno della variabile relativa all'AGENTE che, accanto al ruolo e all'atteggiamento del *docente*, alle sue modalità di rapportarsi con gli apprendenti e gestire la classe, scegliere quali *attività* e quali tecniche adottare per sviluppare la competenza dei propri studenti, rientrano i *mezzi* che spesso integrano i manuali, anche le caratteristiche dei manuali stessi.

Nei seguenti paragrafi, dedicati alla presentazione dei manuali in rapporto al modificarsi degli approcci e dei metodi, con riferimento specifico ai manuali per l'insegnamento dell'italiano L2, ci soffermeremo solo sui metodi e sugli approcci che hanno influenzato tale ambito editoriale, traslasciando quelli che non hanno avuto particolare rilevanza per la didattica dell'italiano. Saranno quindi presentati l'approccio formalistico e il conseguente metodo grammaticale-traduttivo, l'approccio strutturalista, con particolare riferimento al metodo audio-orale, e l'approccio comunicativo, sia nella iniziale impostazione situazionale che in quella funzionale. Sarà infine proposto

<sup>1</sup> Per approfondimenti su tale argomento cfr. SEMPLICI (in DIADORI 2001, in DIADORI, GENNAI e SEMPLICI 2010 e in DIADORI 2010), VIGNOZZI (in DIADORI 2001) e DIADORI e VIGNOZZI in questo volume.







Fig. 2. BALDELLI L., MAZZETTI A., MINICARELLI F., SILVESTRINI M., AUTOMATI  
 tismi di grammatica italiana per stranieri, Roma, Bulzoni, 1977.

INDICATIVO PASSATO PROSSIMO	
77	<p>INSTRUMENTE: Parlo italiano con il professore.            STUDENTE: Ho parlato italiano con il professore.</p> <p>1 - Parlo italiano con il professore.            2 - Imparo una canzone italiana.            3 - Mangio la pizza.            4 - Leggo il libro.            5 - Ripeto la domanda.            6 - Finito l'esercizio.            7 - Capisco la domanda.</p>
78	<p>INSTRUMENTE: Hai parlato italiano con il professore.            STUDENTE: Sì, ho parlato italiano con il professore.</p> <p>1 - Hai parlato italiano con il professore?            2 - Hai cantato una canzone?            3 - Hai guardato la televisione ieri sera?            4 - Hai ascoltato il giornale radio?            5 - Hai fatto molto ieri?            6 - Hai comprato il giornale?</p>
79	<p>INSTRUMENTE: Hai ricevuto un regalo?            STUDENTE: Avevo ricevuto un regalo?</p> <p>1 - Hai ricevuto un regalo?            2 - Hai scritto molte cartoline?            3 - Hai letto il giornale di oggi?            4 - Hai messo il vestito nuovo?</p>

anticipato, di passare direttamente all'approccio strutturale. Questo approccio è influenzato dalle ipotesi di tipo comportamentista elaborate in ambito psicologico e dalle teorie linguistiche di matrice, soprattutto, strutturale, con particolare riferimento alla linguistica tassonomica. Partendo dal presupposto che il linguaggio può essere appreso dagli esseri umani come qualsiasi altro comportamento, grazie ad un procedimento di stimolo-risposta (confirma), il metodo audio-orale, sul quale in particolare ci concentreremo, porta a considerare l'allievo un oggetto sul quale agire in maniera meccanicistica. Si ritiene infatti che, sottoposto

## 22.1.2. L'approccio strutturale

Nonostante l'importanza dei precedenti metodi - il metodo naturale, per il ruolo avuto nel contrapporsi al metodo grammaticale-traduttivo, e il *Reading method*, in quanto ha anticipato almeno per certi aspetti l'approccio delle lingue per scopi speciali - scegliamo qui, come anticipato, di passare direttamente all'approccio strutturale. Questo approccio è influenzato dalle ipotesi di tipo comportamentista elaborate in ambito psicologico e dalle teorie linguistiche di matrice, soprattutto, strutturale, con particolare riferimento alla linguistica tassonomica. Partendo dal presupposto che il linguaggio può essere appreso dagli esseri umani come qualsiasi altro comportamento, grazie ad un procedimento di stimolo-risposta (confirma), il metodo audio-orale, sul quale in particolare ci concentreremo, porta a considerare l'allievo un oggetto sul quale agire in maniera meccanicistica. Si ritiene infatti che, sottoposto

ad stimoli, non solo da parte del docente ma anche delle macchine (ci riferiamo in particolare al laboratorio linguistico), l'apprendente sia portato a reagire dando risposte che, se riconosciute corrette, possono dare luogo a un rinforzo positivo: ripetendo più volte tale procedimento l'allievo apprende la nuova lingua. La ripetizione continua e ossessiva di modelli della L2 (*overlearning*) viene ritenuta tra l'altro il mezzo attraverso il quale rimuovere gli ostacoli che impediscono l'acquisizione delle nuove strutture linguistiche. Questa affermazione ci riporta all'interno dell'ambito linguistico, e in particolare del linguistica contrastiva che, mettendo in evidenza i punti di contatto e di divergenza fra due lingue, consente la definizione del *syllabus* da proporre agli allievi: secondo tali teorie, infatti, ogni contrasto tra le due lingue è originato di interferenza, mentre le affinità consentono un positivo effetto di *transfer*. È in questo modo che torna ad assumere un ruolo importante nella glottodidattica la *grammatica*, quanto solo tramite la descrizione preliminare di ognuna delle due lingue è possibile procedere con il confronto interlinguistico.



Anche il modello di *lingua* da proporre come oggetto di insegnamento è diretta conseguenza delle teorie della linguistica tassonomica che, prescindendo dalla funzione e dal significato, vede la lingua come una serie di "stringhe" da comporre tramite procedimenti di apposizione o di sostituzione di sintagmi. La lingua insegnata è quindi costituita da modelli di frasi, accontestualizzare e prive di significato, che l'allievo è chiamato ad ascoltare e ripetere.

Come nel metodo naturale è la lingua orale che assume un ruolo preponderante, divenendo quindi di *obiettivo primario* dell'insegnamento, anche se in questo caso la tendenza ad escludere la lingua materna dall'insegnamento risulta meno drastica ed assoluta.

Cambiano inoltre profondamente anche i processi di insegnamento e si viene a modificare sensibilmente il rapporto fra allievo e docente: il docente tende a mettersi al servizio dell'allievo, limitandosi a fornire lo stimolo input, o riducendo addirittura il suo ruolo a quello di semplice tecnico addito alla gestione della macchina, il laboratorio linguistico. È infatti questo il mezzo per eccellenza di tale metodo, in quanto consente di fornire in maniera ottimale allo studente gli stimoli opportuni capaci di generare l'apprendimento. La didattica è totalmente incentrata sui *patterns drills*, tecniche didattiche che consistono in esercizi di trasformazione, manipolazione o espansione effettuati tramite la mera ripetizione mnemonica, martellante ed ossessiva delle singole strutture da apprendere.

Questo metodo, come abbiamo detto all'inizio di questo paragrafo, dette luogo ad una intensa produzione editoriale anche per la didattica dell'italiano: anche se con circa 30 anni di ritardo si possono trovare infatti molti libri di testo che hanno scelto di adottare le indicazioni del metodo audio-orale, proponendo essenzialmente attività da realizzare nei laboratori linguistici. In questi manuali, che come per le altre lingue non presentano testi input ma solo stimoli da ripetere o manipolare in maniera ripetitiva, è spesso il titolo stesso a contenere l'indicazione del tipo di impostazione seguita. Nell'elenco che segue abbiamo evidenziato in grassetto i termini che "rivelano" l'impostazione dei manuali:

AMORINI E., MAZZETTI A., *La lingua italiana insegnata agli stranieri*, Firenze, Le Monnier, 1974  
 BALDELLI I., MAZZETTI A., MINCIARELLI F., SILVESTRINI M., *Automatismi di grammatica italiana per stranieri*, Roma, Bulzoni, 1977  
 KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C., VIDONI A., MELONI A., *La lingua italiana per stranieri. Esercizi per il laboratorio linguistico*, Firenze, Linguaviva, 1977  
 KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C., VIDONI A., MELONI A., BURGHARDT W., *La lingua italiana per stranieri. Nastrocca*, Firenze, Linguaviva, 1981  
 BERTOCCHI D., LUGARINI F., *Metodo italiano Pantheon. Livello Elementare*, Milano, Pantheon, 1977

## 22.1.3. L'APPROCCIO COMUNICATIVO: DAL METODO SITUAZIONALE AL METODO NOZIONALE-FUNZIONALE

Le nuove teorie sull'acquisizione della lingua proposte da Chomsky e il conseguente passaggio dal comportamentismo al cognitivism, che determinarono l'abbandono dell'approccio strutturale-stico, insieme al determinante contributo derivante dagli studi di ambito linguistico, antropologico e sociolinguistico, portarono alla affermazione dell'approccio comunicativo, in un primo momento realizzatosi tramite il metodo situazionale e, successivamente, con il metodo nozionale-funzionale.

### 22.1.3.1. Il metodo situazionale

Il metodo situazionale, pur mantenendo per molti aspetti caratteristiche che lo collegano ai metodi precedenti, può in realtà essere visto come un primo esempio di applicazione dell'approccio comunicativo. Prendendo come punto di riferimento alcune delle indicazioni teoriche sopra rievate, questo metodo propone come oggetto di insegnamento un modello di *lingua*, sia scritta che orale, selezionato



Fig. 3. KATERINOV K., BORISOI KATERINOV M.C., *La lingua italiana per stranieri*, Perugia, Guerra, 1985.

100/centosessantotto

Lezione quattro: lemons - eggs - oil - vegetables - books - shoes (pair) - skirts - pencils - aprons.

Pietro: Purtroppo avevo già un impegno.  
 Erika: Perché non sei venuta ieri sera mia cara? (addio?)  
 Pietro: Il già partita? Peccato! Non ci siamo neanche salutati.  
 Erika: Per forza! Sono in piedi dalle sei. Mi sono alzata presto per accompagnarti all'aeroporto.  
 Pietro: Che faccia stacca, stamattina, Erika!





































































































































































































































































































































































3. Una lezioncetta

(venghiam) alle sei o un quarto.  
 (fermati) Se non vi dispiace, noi \_\_\_\_\_ qui per la notte.  
 (venghiam) Se puoi di aver ragione, Michela.  
 (sederti) Carla e Sandra \_\_\_\_\_ sempre al primo banco.  
 (mentati) E per l'occasione tu cosa \_\_\_\_\_?  
 (mentati) Arriva sempre in ritardo ma non \_\_\_\_\_ mai.  
 (scusarsi) Lei, signora, come \_\_\_\_\_ nella nuova casa?  
 (trovarti) Complimenti, Ingrid! \_\_\_\_\_ veramente bene in italiano.  
 (capitolerati) Se tutto va bene, a giugno \_\_\_\_\_ anch'io.  
 (laurearsi)

7a. Completate le frasi secondo il modello:

(Tavola) Di solito io mi lavo con l'acqua calda.

2. Parli africaini

Carto l'ava il capo. Carto l'ava sé.   Carto si lava.                                                      

                                                        

                                                        

                                                        

                                                        

                                                        

              



elaborati, compaiono inoltre per la prima volta elementi di civiltà italiana. Alcuni di questi manuali, pur mantenendo ancora molte delle caratteristiche dei precedenti metodi, iniziano a modificare la loro struttura per venire incontro alle nuove indicazioni dell'approccio comunicativo: si segnalano a questo proposito due manuali che sono stati per decenni i più utilizzati in Italia e nel mondo dai docenti di italiano a stranieri e che hanno rappresentato quindi una pietra miliare in questo settore, ovvero *La lingua italiana per stranieri* (Katerinov e Boriosi Katerinov 1985), il famoso "libro rosso", e *In italiano* (Chuchit, Minciarelli e Silvestri 1985). La seconda tipologia riguarda alcuni testi che desideriamo citare in quanto realizzati proprio come diretta conseguenza delle indicazioni del *Libro saggio*: tra questi, *Perché no?* (Parigi 1984), estremamente preciso nel seguire tali indicazioni; *Italiano, italiano* (Bosc, Lyonel e Prevost 1985), un manuale pensato in particolare per immigrati, la cui peculiarità, che lo rende tra l'altro particolarmente comodo da usare, è il fatto di essere suddiviso in schede staccabili; infine *Cara Italia* (Benucci, Cini, Diadori, Crispo, Maggini e Micheli 1988), un testo realizzato da un gruppo di docenti di lingua italiana che, per la prima volta, propone il video come strumento didattico da utilizzare in una classe di apprendenti principianti.

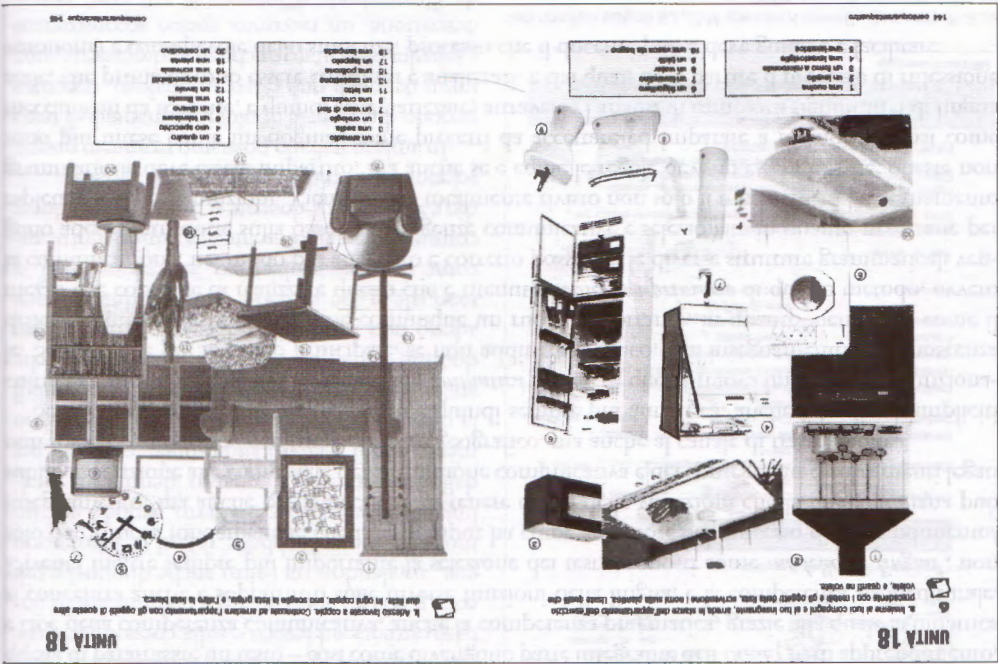
### 22.1.3.2. Il metodo nozionale-funzionale

Ulteriori e significativi contributi teorici provenienti da discipline di nuova costituzione o che per la prima volta ebbero una influenza sulla glottodidattica, quali ad esempio la pragmaticolinguistica, la psicolinguistica, la neurolinguistica, consentirono lo sviluppo di nuove metodologie glottodidattiche e la conseguente evoluzione del metodo situazionale nel metodo nozionale-funzionale, con l'ampliamento del concetto di competenza comunicativa.

Alle quattro abilità primarie si aggiungono adesso tutte le abilità che la comunicazione richiede, inquadrabili, come esplicitato dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, nell'ambito della interazione e della mediazione – come ad esempio la capacità di prendere appunti, quella di riassumere o quella di parafrasare un testo – così come vengono parte integrante dell'*OGGETTO* di apprendimento, e cioè della competenza comunicativa, anche la competenza pragmatica, grazie alla quale la didattica si concentra anche e soprattutto sulle diverse funzioni della lingua, e la competenza socioculturale. Diventa inoltre sempre più importante la selezione dei testi proposti come *modello di lingua*, non solo per il ruolo fondamentale che il testo input ha come attivatore del processo di apprendimento/insegnamento, ma anche per la necessità di tenere conto delle variazioni che la lingua italiana può subire in relazione alle coordinate della situazione comunicativa e dei conseguenti cambiamenti legati non solo al contesto socioculturale, fisico o geografico, ma anche al canale di trasmissione. Se la lingua oggetto di insegnamento è quindi sempre più autentica, anche a livello di implicite culturali e messaggio trasmesso, anche la *grammatica* risente di questa nuova impostazione funzionale. Senza essere più lo scopo principale, se non addirittura unico, dell'insegnamento, la conoscenza delle strutture della lingua assume comunque un ruolo importante, in quanto viene vista come il mezzo che consente di realizzare quello che è ritenuto l'*obiettivo primario* di questo metodo, ovvero la comunicazione, nel modo più adeguato e corretto possibile: le diverse strutture grammaticali vengono adesso introdotte sulla base delle esigenze comunicative e selezionate in quanto necessarie per esplicitare le diverse funzioni. Viene inoltre totalmente rivisto non solo il modo in cui l'insegnamento grammaticale deve essere impartito, ma anche se e come le regole devono essere fornite: queste non sono più intese come un dogma, come precetti da accettare ed imparare a memoria, bensì come meccanismi da scoprire, e quindi sistematizzare, attraverso l'analisi di campioni significativi di lingua reale, che prima devono essere compresi e analizzati, e dai quali deve partire il processo di riflessione autonoma e consapevole dello studente, processo che il docente può e deve guidare e facilitare.



Fig. 4. GRUPPO META, Uno, Roma, Bonacci, 1992.



Se, come abbiamo visto, il metodo situazionale si era preoccupato dei bisogni linguistici dell'apprendente, con il metodo nozionale-funzionale il discente diviene ancor più il centro del processo didattico. Il vero sconvolgimento dal punto di vista pedagogico è però l'adozione di un modello operativo totalmente diverso dalla lezione o dalla modalità in *overlearning*, ovvero l'unità didattica. Questo modello non solo consente di tenere conto dell'unità dell'oggetto, ovvero di tutte le competenze che abbiamo visto contribuire a determinare la competenza comunicativa, ma anche dell'unità del SOGGETTO, e cioè della sua mente: la sequenza "motivazione > globalità > analisi > sintesi > riflessione > controllo" prevista dall'unità didattica segue infatti le indicazioni della psicologia della *Gestalt*, che invitano a non focalizzarsi sul particolare ma a considerare il tutto come somma delle parti, e si basa inoltre sulle teorie neuro-linguistiche, grazie alle quali era stato messo a fuoco il concetto di direzionalità e bimedialità nella percezione di qualsiasi messaggio. Questi elementi ci fanno tra l'altro capire come anche l'*ambito* psicologico assume un ruolo fondamentale all'interno dell'approccio comunicativo, che ha nel metodo nozionale-funzionale la sua espressione più compiuta.

Continua a cambiare anche il rapporto tra allievo e docente, in quanto quest'ultimo, rinunciando del tutto al ruolo di suprema autorità che precedentemente deteneva, tende a diventare sempre più colui che ha il compito di facilitare l'apprendimento, di aiutare il discente nel suo percorso verso l'acquisizione della lingua *target*, di organizzare, appunto come un regista, le *attività* da proporre e far realizzare al discente tramite *tecniche* che coinvolgono e spronano a comunicare in lingua: *drammatizzazioni*, *role play*, attività di *problem solving* ecc.

Coinvolgendo e sfruttando sempre di più le tecnologie, che coadiuvano il docente nel permettere all'allievo di avvicinarsi ad una lingua che sia quanto più possibile autentica e varia, questo metodo si avvale di diversi mezzi, quali il videoregistratore o il computer: anche il laboratorio linguistico, che avevamo visto scomparire dall'insegnamento, torna ad essere utilizzato, ma in maniera tale da consentire la realizzazione di attività di tipo comunicativo.



osservando nel dettaglio come gli autori di materiali per l'italiano L2 abbiano scelto di operare in questo periodo, ci rendiamo infatti conto che è proprio sul nuovo uso del laboratorio linguistico che punta una delle pubblicazioni che caratterizza questo periodo, ovvero *Comunicare subito* (Carzone Luzi, Piva e Humphris 1982). Sempre su questo mezzo puntano anche altri testi, quali *esempio Senta, scusi...* (Urban 1988), *Ascoltare dal vivo* (Marmini e Vicentini 1989) o *Pronto, che parla?* (Benucci e Cini 1989).

Il testo che possiamo considerare come quello che rappresenta in maniera assoluta e forte le indicazioni dell'approccio comunicativo è però il manuale realizzato dal Gruppo Meta, *Uno* (1992), afferma immediatamente fra quelli più diffusi e utilizzati alla fine del secolo scorso. A tale approccio fanno comunque riferimento altri manuali, tra i quali *Made in Italy* (Maggi e Vignozzi 1990) o *L'italiano per incontrarsi lavorare vivere* (Bertinelli e Favaro 1990), uno tra i primi testi di italiano per stranieri pensato per l'insegnamento a immigrati. Tutti questi manuali si caratterizzano, oltre per una nuova data in relazione al modello operativo di riferimento, e quindi al ruolo della grammatica e alla proposta di attività e tecniche, anche per la selezione dei testi input, che sempre più tendono a rappresentare non solo modelli di lingua, ma anche temi e contenuti, quanto più possibile autentici e corrispondenti a modi di vivere e ai valori insiti nella società e nella cultura italiana.

## 22.1.4. Oltre l'approccio comunicativo

### 22.1.4.1. L'approccio umanistico-affettivo: il metodo suggestopedico

La tendenza, già avvertita nell'ambito dell'approccio comunicativo, di andare sempre più incontro alle esigenze del discente, fa sì che in ambito glottodidattico vengano recuperate idee e indicazioni di approcci che già si erano affermati precedentemente, l'approccio umanistico-affettivo e l'approccio cooperativo. In questa rassegna ci limiteremo però ad accennare solo all'approccio umanistico-affettivo, in quanto è solo il metodo suggestopedico che viene scelto come fonte di ispirazione per alcuni manuali pensati per l'insegnamento dell'italiano L2.

I metodi inquadrabili nell'ambito dell'approccio umanistico-affettivo, molto diversi fra loro per quanto riguarda l'oggetto di insegnamento (modelli di lingua e di input per la didattica, ruolo della grammatica, obiettivo principale dell'insegnamento, mezzi, strumenti e tecniche), hanno in comune una massima attenzione nei confronti dell'allievo e del suo rapporto con il docente. Per tutti infatti il soggetto, e quindi il suo benessere, fisico, spirituale e linguistico, deve essere messo al centro dell'insegnamento e l'AGENTE ha il delicato compito di guidarlo e facilitarlo in un percorso che lo porti, oltre che all'apprendimento linguistico, anche alla sua autorrealizzazione personale e sociale. È evidente come il principale ambito di riferimento sia in questo caso l'ambito PSICOLOGICO – e in particolare la psicologia umanistica – e come l'ambito PEDAGOGICO vi rivesta comunque un ruolo decisamente preponderante. I manuali che hanno scelto di seguire questa filosofia sono *Volare* (Carzone, Humphris e Micarelli 1997) e, soprattutto, *Villa Giocanda* (Carapelli, Ferencich e Vignozzi 2008), il primo che realizza davvero appieno le indicazioni suggestopediche: questo anche grazie alla presenza, fra gli autori, di coloro che in Italia hanno introdotto le indicazioni dell'ideatore di questo metodo, Georgi Losanov.

### 22.1.4.2. L'integrazione di approcci e metodi

Prima di concludere questa breve rassegna, nella quale abbiamo cercato di mettere in evidenza il diretto rapporto fra manuali e approcci e metodi di riferimento, vorremmo segnalare quella che riteniamo essere la tendenza attuale nei manuali per la didattica dell'italiano a stranieri.

5 Con l'espressione "approccio umanistico-affettivo" ci si riferisce a metodi sviluppati a partire dagli anni Sessanta sotto la spinta della psicologia umanistica di Carl Rogers; dal *Community Language Learning* di Curran al *Total Physical Response* di Asher, dal *Silent Way* di Carregno al *Metodo suggestopedico* di Losanov, fino al *Natural Approach* di Terrell e Krashen.







## 22.2. ANALISI DI MANUALI

Partendo dalla panoramica proposta nei precedenti paragrafi e facendo riferimento ai parametri di variazione identificati, proponiamo qui una griglia utile per procedere alla analisi e alla valutazione di manuali e testi per la didattica dell'italiano L2, preceduta da una breve descrizione dei diversi criteri di valutazione proposti.

Oltre ai dati bibliografici, necessari per identificare il volume, ma anche in grado di dare una prima indicazione sul manuale – la casa editrice e l'autore possono infatti fornire un primo dato di rilievo almeno per coloro che hanno esperienza in questo settore, mentre l'anno di pubblicazione può aiutare tutti i lettori – i manuali saranno analizzati anche grazie a parametri più specifici illustrati nei successivi paragrafi: DESTINATARI (ovvero il soggetto dell'atto didattico); TIPOLOGIA; OBIETTIVO PRINCIPALE (abbiamo visto che era una delle variabili all'interno del parametro oggetto); INDICAZIONI PER IL DOCENTE (l'agente); VESTE GRAFICA; INDICE (l'indice descrive in maniera sintetica ma chiara l'oggetto dell'apprendimento); SCANSIONE DEL TESTO (il modello operativo prescelto e indice dell'atteggiamento dell'autore/autori di un manuale nei confronti del soggetto); TESTI INPUT (il testo e il portatore del modello di lingua scelto, ancora un fattore del parametro oggetto); PRESENTAZIONE DELLA GRAMMATICA (sempre una delle variabili all'interno del parametro oggetto); ISTRUZIONI, ATTIVITÀ E TECNICHE (tutte e tre queste voci sono da ricomprendere tra le variabili del parametro agente).

## 22.2.1. Parametri di analisi

## 22.2.1.1. Destinatari

La recente glottodidattica, come abbiamo visto, mette l'apprendente, cioè il soggetto, al centro del processo di apprendimento/insegnamento. Questo parametro è infatti fondamentale per la scelta del testo da utilizzare per l'insegnamento dell'italiano L2.

Il *livello di competenza linguistica* è sempre stato, e rimane ancora, un punto di riferimento per la scelta di un manuale: se prima si parlava di livello elementare, intermedio e avanzato, adesso vengono sempre più spesso indicati i livelli di competenza individuati dal *QCER* (Consiglio d'Europa 2002).

A questo parametro adesso se ne sono aggiunti altri, anche questi molto rilevanti. Innanzi tutto l'*età*. Se già da tempo i manuali proponevano una chiara distinzione tra adulti e bambini adesso, finalmente, sono sempre più numerosi anche i testi per adolescenti, precedentemente assimilati agli adulti in quanto simili per quanto riguarda sviluppo cognitivo e capacità di astrazione e di ragionamento. La consapevolezza della necessità di tenere conto di una differenza in relazione a interessi, motivazioni e bisogni ha infatti portato a prevedere modelli operativi diversi, ma anche diversi supporti bibliografici. Allo sviluppo di tale settore ha contribuito la necessità di venire incontro alle nuove esigenze emerse con l'ampliarci e l'intensificarsi dei movimenti migratori, estesi anche alle famiglie degli stranieri precedentemente giunti in Italia in cerca di lavoro, e quindi alla necessità di prevedere strumenti utili per soddisfare bisogni legati allo studio.

Questa ultima affermazione fa emergere un nuovo parametro di variazione negli apprendenti. Accanto al fattore età, infatti, dobbiamo considerare anche la *motivazione*. Oltre a quelli sopra segnalati e ai testi pensati per rispondere ai bisogni di immigrati, rientrano in questo settore anche quelli per lo sviluppo di competenze linguistiche in ambito settoriale – accademico per studenti universitari, professionale per manager o studiosi e professionisti – e i testi per la preparazione agli esami di certificazione. Un'ulteriore differenziazione è poi quella fra destinatari di



madrelingua omogenea e destinatarî di madrelingua specifica, questi ultimi pubblicati per lo piú all'estero, nei Paesi dove maggiormente diffuso è l'insegnamento della nostra lingua.<sup>6</sup>

## 22.2.1.2. Tipologia

Con questa voce intendiamo differenziare il classico manuale, inteso come corso di lingua, dai sempre piú numerosi volumi che possono fornire un sussidio alla didattica. Quest'ultimo tipo di testi, che come abbiamo precedentemente specificato, sono sempre piú oggetto di attenzione di autori e case editrici, affrontano di volta in volta singole abilità o competenze, sia a livello linguistico che pragmatico-funzionale: vi possono infatti rientrare il classico testo di riferimento grammaticale o i manuali che affrontano alcuni singoli aspetti della lingua, quali i verbi, le preposizioni, i pronomi ecc., così come i libri di esercizi e attività comunicative; possono avere come obiettivo lo sviluppo delle abilità di lettura, scrittura, dialogo, ma anche quello delle competenze lessicali, socio-culturali, ecc.; possono essere testi di supporto per il laboratorio linguistico o per l'uso dell'aula multimediale, ma anche testi per obiettivi particolari, quali la preparazione all'esame di certificazione linguistica o la didattica dei linguaggi settoriali.

Questo parametro ci può guidare anche nella identificazione del tipo di approccio al quale il testo fa riferimento, non solo perché è con i piú recenti approcci che si è resa possibile questa grande varietà di scelta, ma anche perché l'obiettivo scelto dall'autore è spesso facilmente collegabile ad un particolare approccio. Se infatti l'approccio formalista prevedeva solo il classico libro di testo e l'approccio strutturalistico era basato quasi esclusivamente su sussidi per l'utilizzo del laboratorio linguistico, con l'approccio comunicativo la gamma delle possibilità si è davvero ampliata e diversificata. Questo parametro è tra l'altro strettamente correlato con quello che abbiamo definito obiettivo principale.

## 22.2.1.3. Obiettivo principale

È infatti tramite l'obiettivo principale che possiamo ad esempio distinguere competenza linguistica, competenza comunicativa o, come adesso sempre piú si verifica, competenza linguistico-comunicativa. Sempre all'interno di questo fattore possiamo inoltre ancora una volta ulteriormente distinguere anche sulla base delle diverse abilità (lettura, scrittura, dialogo, ascolto), delle diverse specifiche competenze (competenza lessicale, grammaticale, testuale, socioculturale ecc.) o delle diverse motivazioni, quali le prove di certificazione di competenza linguistica o i linguaggi settoriali.

Alcuni libri di testo rivelano già dal titolo (*Parole, dieci percorsi del lessico italiano*; *Strategie di scrittura*; *Pronunciare l'italiano*; *Grammatiche*; *Come ascoltare*; *Leggere & Oltre* ecc.) il tipo di competenza utile cercare di mettere a fuoco l'obiettivo principale di ogni testo, verificando quale e come venga invece trascurata, talvolta per scelta dell'autore, talvolta rivelando invece una carenza non voluta.

<sup>6</sup> Cfr. a questo proposito le rassegne bibliografiche sui materiali all'estero pubblicate sui volumi della Collana "La DITALS risponde": BERTELE e CHRISTODOULOU, CAGIANO, QUAGLIARI (tutti in DIADORI 2006); D'ANGELO, FESTUCA e BATTISTINI (DIADORI 2007); TŐRZSÓK (DIADORI 2009).

<sup>7</sup> AMBROSO e STEFANICH 1993.

<sup>8</sup> CINI 1998.

<sup>9</sup> COSTAMAGNA 1996.

<sup>10</sup> BALBONI 1999.

<sup>11</sup> ANST e MINELLI 1999.

<sup>12</sup> FALCINELLI e SERVADIO 1988.



## 22.2.1.4. Indicazioni per il docente

Presenti ormai come supporto ad ogni manuale per la didattica dell'italiano L2, le indicazioni per il docente possono essere inserite all'interno del manuale stesso oppure costituire un libro a parte. Oltre a fornire motivazioni per la scelta dell'autore/degli autori rispetto a una particolare porta scientifica o a uno specifico approccio e a meglio chiarire il tipo di rapporto che si intende prevedere tra agente e soggetto, le indicazioni per il docente sono utili anche come guida ad un diverso e ulteriore utilizzo del testo. Nell'introduzione per il docente possono poi essere presentate le chiavi delle attività ma anche le trascrizioni dei brani audio e, talvolta, video, che tutti i più recenti testi quasi sempre presentano: solo così, infatti, è possibile presentare modelli di lingua diversi da quello del docente, e dare conto della grande variazione della lingua italiana in base a parametri non solo di tipo dialettale, ma anche diatopico, diastatico, diastatico.

## 22.2.1.5. Veste grafica

Anche se potrebbe sembrare di poca rilevanza, questo parametro è invece spesso molto funzionale alla didattica. Se un testo per bambini non può prescindere infatti dalla cura delle immagini dei colori, anche gli adulti possono essere maggiormente motivati da un testo che non si presenti nei toni del grigio o in bianco e nero e che contenga un accurato apparato iconico. Le immagini costituiscono infatti una fonte essenziale per input nuovi e diversificati, così come la presenza di schemi chiari e ben interpretabili, inseriti in pagine che non siano troppo densamente affollate di nozioni e indicazioni, sono di aiuto per una migliore e più efficace didattica.

## 22.2.1.6. Indice

Altro elemento chiave di un libro di testo è l'indice: sebbene sia sempre necessario verificare la coerenza di quanto indicato dall'autore con quello che poi viene effettivamente realizzato, l'indice può comunque fornire informazioni molto utili per la valutazione di un manuale. Innanzitutto questo parametro consente molto spesso di distinguere i manuali che precedono l'avvento dell'approccio comunicativo da quelli successivi ad esso. I testi di impostazione tradizionale-funzionale sono infatti molto spesso preceduti da indici presentati sotto forma di griglia, dove per ogni unità didattica (e non lezione!) vengono indicati, accanto all'argomento presentato, anche le funzioni e/o gli obiettivi linguistici, accompagnati quasi sempre da relativi esponenti linguistici, ovvero dalle strutture morfologiche e sintattiche necessarie per realizzare tali funzioni. Sempre di tipo comunicativo possono essere considerati gli indici volti a indicare i compiti, appunto comunicativi, proposti dal testo, oppure le abilità linguistiche che si intende sviluppare. Altri, che forniscono informazioni sul tipo di lessico presentato in ogni unità o sugli eventuali ampliamenti e confronti socioculturali, fanno invece riferimento ad approcci lessicali<sup>13</sup> o culturali<sup>14</sup>. Altri ancora, incentrati su un approccio tematico, partono proprio da una serie di temi opportunamente selezionati, che possono essere affrontati anche attraverso diverse tipologie testuali. È chiaro che invece testi introdotti da indici che elencano le lezioni (*Lezione 1, Lezione 2*, ecc.) o gli argomenti grammaticali (*L'articolo, Il sostantivo*, ecc.) sono quasi sicuramente testi di tipo tradizionale che, restando nell'ambito del metodo grammaticale-traduttivo, non mirano ad insegnare la lingua come strumento di comunicazione e di interazione.



## 22.2.1.7. Scansione del testo

Questo parametro serve ad evidenziare il modello operativo al quale il manuale fa riferimento. Prevalentemente tramite una alternanza fra "lezione" e "unità didattica": ancora una volta è con l'approccio comunicativo che avviene il passaggio dall'uno all'altro modello. Occorre però tenere presente che anche altri e diversi modelli di riferimento: dal modulo al *Project Work*, dal modello tipico del metodo audio-orale alla *Strategic Interaction*<sup>16</sup>, fino ad altri specifici modelli, quali ad esempio le unità didattiche in rete<sup>17</sup>. Ancora una volta è comunque importante valutare se l'etichetta assegnata corrisponda effettivamente al modello al quale sembra rimandare<sup>18</sup>.

L'analisi del testo in riferimento a questo parametro, che può prevedere anche la valutazione del tempo che ogni sezione richiede per un completo svolgimento, può inoltre portare a valutare in maniera più chiara l'utilizzazione: l'adeguatezza del testo, infatti, potrà essere determinata anche sulla base delle caratteristiche del percorso didattico che deve essere affrontato, e del quale si presuppone che il docente già conosca la durata di ogni singolo incontro e la distanza fra un incontro e l'incontro successivo.

## 22.2.1.8. Testi input

Uno dei parametri che contribuiscono ad elevare la qualità di un manuale è la scelta effettuata dall'autore/dagli autori riguardo alla selezione dei testi. Il testo infatti, oltre ad essere il mezzo tramite il quale viene presentato all'apprendente il modello di lingua prescelto, è anche lo strumento sul quale incentrato tutto il processo di apprendimento/insegnamento di una lingua e dal quale prendono avvio tutte le attività didattiche. È il testo che, ponendosi come "strumento di interazione e comunicazione [...] fonte di problemi e attivatore di apprendimento [...] rappresenta il nodo centrale di senso dell'unità didattica" (Vedovelli 1994: 137).

Si potrà innanzi tutto verificare se gli autori abbiano optato per l'inserimento di testi tratti integralmente da materiali autentici o se abbiano invece preferito creare appositamente testi adeguati e destinati. Nel primo caso è chiaro che non tutto il testo può diventare oggetto di apprendimento e che quindi le attività proposte a partire da tali testi devono essere incentrate esclusivamente sugli elementi selezionati dall'autore in relazione agli obiettivi linguistici che si è prefissato di raggiungere. Nel secondo caso, invece, l'intero testo può coincidere integralmente con l'input proporzionato. Una soluzione intermedia può essere la scelta di adattare il testo scelto, al fine di renderlo adeguato alle caratteristiche dei destinatari. I vantaggi di un testo tratto da materiale autentico sono comunque notevoli, in quanto tale scelta consente sia di presentare un ampio ventaglio di varietà linguistiche, sia di fare riferimento ad una comunicazione autentica, basata su elementi socio-culturali maggiormente rispondenti alla realtà. La possibilità di affrontare una maggiore varietà e varietà dei temi, specchio di un mondo vero e reale, è inoltre un valido aiuto nel motivare e stimolare gli studenti.

## Varietà linguistiche presenti

Entrando più nel dettaglio dell'analisi iniziata nel precedente paragrafo, è opportuno verificare quale scelta sia stata effettuata riguardo al modello di lingua da proporre. Nella selezione dei testi – non solo scritti ma anche orali, e talvolta, audiovisivi – da usare come input nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, gli autori possono infatti avere optato per la presentazione della sola

15 RIDARELLI (in SERA BORNETO 1998).

16 VARDARO (in SERA BORNETO 1998).

17 Vedi anche DIADORI in DIADORI, PATERNO, TRONCARELLI 2009.

18 A tale proposito possiamo ricordare il volume *Espresso* (2001) che, pur denominando "lezione" i diversi capitoli quale il libro è suddiviso, fa in realtà riferimento ad un approccio di tipo comunicativo.



una standard, oppure, se interessati a fornire al discente una competenza comunicativa che faccia riferimento a quella che è la lingua realmente utilizzata dagli italiani, possono avere scelto di utilizzare anche modelli influenzati da variazioni dovute alla regione di provenienza, al livello socio-culturale, al ruolo ed età dei partecipanti, alla situazione comunicativa, al canale di trasmissione. È chiaro che la scelta deve comunque sempre essere adeguata al livello di competenza linguistica e alle caratteristiche dei destinatari.

#### **Tipi e generi testuali**

Un'ulteriore caratteristica di cui tenere conto è la tipologia dei testi presentati, che può essere ristretta a quelli narrativi, descrittivi e argomentativi, ovvero alla tripartizione tipologica fondamentale tramite la quale si realizzano "i processi generali del funzionamento cognitivo dell'essere umano" <sup>19</sup> oppure può essere ampliata anche a quelli espositivi, regolativi e scenici <sup>20</sup>. Anche in questo caso è opportuno tenere conto del livello di competenza linguistica degli apprendenti: con i testi argomentativi, ad esempio, occorrerà restringere il ventaglio dei possibili destinatari in quanto la decodificazione, ed ancor più la produzione, richiedono un processo elaborativo tale da renderli adatti a discenti in possesso di una discreta competenza linguistica, equiparabile almeno ad un livello intermedio (B1, B2), e ne fanno inoltre un input inadeguato per i bambini, che spesso non sono in possesso dei necessari strumenti cognitivi e concettuali.

Anche per quanto riguarda i generi testuali si rende necessario tenere presente motivazioni e interessi degli apprendenti e, proponendo un ventaglio quanto più ampio possibile di generi, selezionare quelli adeguati ai destinatari. Non bisogna poi dimenticare che non tutte le culture, e quindi non tutte le lingue, fanno riferimento agli stessi generi testuali che, proprio per questo, sono culturalmente connotati.

#### **Aspetti linguistici**

L'ultimo elemento da prendere in considerazione riguarda alle caratteristiche dei testi presentati e la loro adeguata competenza linguistica. Se dal punto di vista lessicale è opportuno rispettare i necessari criteri di gradualità nell'introduzione di nuovi vocaboli in ogni unità didattica, i testi presentati dovranno essere selezionati anche in base alla loro struttura morfologica, sintattica e testuale. Sappiamo che l'utilizzazione di testi tratti da materiali autentici rende più arduo rispettare appieno tale gradualità e progressività, che è però assolutamente indispensabile. Possiamo comunque ovviare a tale difficoltà tenendo conto di quanto detto precedentemente, ovvero della opportunità di una selezione a posteriori delle strutture che possono diventare oggetto di apprendimento.

### **22.2.1.9. Presentazione della grammatica**

Come chiaramente messo in evidenza nel panorama diacronico precedentemente illustrato, la grammatica è tra gli elementi che meglio ci aiutano a determinare il tipo di approccio e, in questo caso, 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 comparire di nuovo, anche se con ruolo e modalità di presentazione diversi, fino a raggiungere l'equilibrio fra aspetti linguistici e comunicativi anche grazie alle indicazioni del *QCER*, che introduce infatti il concetto di "competenza linguistico-comunicativa". Quello che occorre valutare in un manuale è la modalità di presentazione delle regole, che in un approccio comunicativo deve seguire un percorso induttivo, partendo cioè dal testo o dai testi input, mentre in approcci più tradizionali è la regola che rappresenta il punto di parten-







tecniche varie e diversificare: ciò che è davvero importante è che la scelta non sia casuale e che ogni attività venga proposta nel momento opportuno, ovvero nella fase appropriata dell'unità didattica, e che si faccia sempre riferimento alla tecnica adeguata al conseguimento dello specifico obiettivo.

### 22.2.2. La griglia di analisi

Come conclusione di questo capitolo proponiamo la griglia di analisi elaborata a partire dai dati descritti nel paragrafo precedente, utile per procedere, autonomamente, alla valutazione di un manuale o di un sussidio didattico.

Come si potrà verificare, la griglia si conclude con la richiesta di individuare quali possano essere le teorie scientifiche e/o gli approcci e metodi ai quali il manuale fa riferimento, ma anche di verificare se le eventuali dichiarazioni degli autori siano poi effettivamente confermate nell'impianto generale del manuale: tale valutazione potrà essere effettuata proprio grazie all'analisi dei parametri individuati dalla griglia e al confronto fra i dati ricavati e la panoramica presentata nel Par. 22.1.

#### SCHEDA DI ANALISI E DESCRIZIONE DEI TESTI

Dati bibliografici			
Titolo	...		
Autore	...		
Casa editrice	...		
Anno di edizione	...		
Destinatari			
Età	bambini	adolescenti	adulti
Livello linguistico	A-Basico	B-Indipendente	C-Competente
Motivazione specifica	immigrati	professionisti	studenti universitari
Contesto di insegnamento	L2 in Italia	L2 all'estero	
Provenienza linguistica	misata	anglofoni	francofoni
	germanofoni	ispanofoni	altro ...

Tipologia di materiale	
Libro di testo per il corso	
Sussidio didattico	

Obiettivo principale						
Competenza linguistica	Fonetica	Morfosintassi	Lessico	Aspetti testuali	Riflessione metalinguistica	
Competenza linguistico-comunicativa						
Competenza socioculturale						
Presente e integrata	Presente ma separata	Solo implicita	Solo stereotipi	Assente		
Sviluppo delle abilità linguistiche						
Abilità orali	Abilità scritte	Abilità integrate				
Linguaggi specialistici						
Certificazione						



<b>Indicazioni per il docente</b>		Esplicite		All'interno del testo		A parte	
Implicite		Assenti		Assenti		Assenti	
Illustrazioni		solo decorative		funzionali alla didattica		funzionali alla didattica	
Colori		solo decorativi		funzionali alla didattica		funzionali alla didattica	
<b>Veste grafica</b>		solo decorative		funzionali alla didattica		funzionali alla didattica	
<b>Indice</b>		Indice generico		Indice dettagliato		Indicazione situazione comunicativa	
Altro ...		Indicazione obiettivi linguistici		Indicazione abilità linguistiche		Indicazione funzioni	
<b>Scansione del testo</b>		Modello operativo		lezioni		modulo	
durata media di ogni singola lezione ...		rispetto della gradualità		si		no	
<b>Caratteristiche dei testi presentati</b>		solo varietà standard		varietà dialettiche (dialetti e varietà regionali)		varietà diafasiche (registri, varietà funzionali-contestuali, sottocodici)	
presenti		varietà diastratiche (gerghi, linguaggi giovanili, lingua colta, ecc.)		varietà diamesiche (canali diversi: lingua scritta, parlata, trasmessa)		testi descrittivi	
Tipi testuali		testi argomentativi		testi regolativi		testi espositivi	
Generi testuali		racconto		poesia		canzone	
		fumetto		immagine		ricetta	
		annuncio		istruzione		pubblicità	
		filastrocca		altro ...			
<b>Presentazione della grammatica</b>		Titolo della sezione ...		Luogo di presentazione		all'inizio dell'unità	
		alla fine dell'unità		all'interno dell'unità		a parte	
		Modalità di presentazione ...					
<b>Caratteristiche delle istruzioni</b>		costruzione paratattica		registro formale		registri informale	
		costruzione ipotattica		senza esempi		poco chiare	



<b>ologia attività</b>			
esercizi grammaticali		assenti	troppo rilevanti
esercizi strutturali			
attività comunicative			
attività sul lessico			
attività testuali			
attività sulla fonetica			
attività basate sulle immagini			
attività sulla ludiche			

<b>ferimenti a teorie linguistiche, psicologiche, pedagogiche</b>			
espliciti		impliciti	
quali ...			
assenti			

<b>Riferimenti ad un particolare approccio glottodidattico</b>			
espliciti		impliciti	
quali ...			
assenti			

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

AUSTIN J.L., *How to Do Things with Words. The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*, London, Clarendon Press, 1962

BALBONI RE., *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991

BALBONI RE., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994

BALBONI RE., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002

BRUTTINI M.S., GENNAI C., SEMPLICI S., *Quali materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a bambini, adolescenti, adulti, immigrati, universitari, ortundi italiani? Un aggiornamento bibliografico (2000-2006)*, in DIADORI F. (2006), pp. 295-316

BRUTTINI M.S., GENNAI C., SEMPLICI S., *Quali materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a bambini, adolescenti, adulti, immigrati, universitari, ortundi italiani? Un aggiornamento bibliografico (2005-2007)*, in DIADORI F. (2007), pp. 181-192

BRUTTINI M.S., CHIANCA C., GENNAI C., SEMPLICI S., *Quali materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano per profili di apprendenti? Una bibliografia ragionata (2007-2008)*, in DIADORI F. (2009), pp. 154-173

CAGIANO R., *Didattica per l'italiano L2 in Germania*, in DIADORI F. (2006), pp. 329-336

CARRA E., GENNAI C., SEMPLICI S., *Quale documentazione DIDALS? I materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano per profili di apprendenti: una bibliografia ragionata dei testi pubblicati negli anni 2007-2009*, in DIADORI F. (2010)

CHRISTODOULOU A., BERTSE G., *Didattica per l'italiano L2 in Grecia*, in DIADORI F. (2006), pp. 319-328

CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001 (trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002, <http://culture.coe.it/langues>)

D'ANGELO M.C., *Didattica per l'italiano L2 in Olanda*, in DIADORI F. (2007), pp. 195-206

DIADORI F. (cur.), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001



- DIADORI R. (cur.), *La DITALS risponde 1-2*, Perugia, Guerra, 2005a
- DIADORI R. (cur.), *La DITALS risponde 3*, Perugia, Guerra, 2005b
- DIADORI R. (cur.), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra, 2006
- DIADORI R. (cur.), *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra, 2007
- DIADORI R. (cur.), *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra, 2009
- DIADORI R., *Modelli operativi*, in DIADORI R., PALERMO M., TRONCARELLI D. (2009), pp. 204-227
- DIADORI R. (cur.), *La DITALS risponde 7*, Perugia, Guerra, 2010
- DIADORI R., GENNAI C., SEMPLICI S., *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2010
- DIADORI R., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano*, Perugia, Guerra, 2009
- FASTUCA S., BAITSTIN R., *Lettera per l'italiano L5 in Argentina*, in DIADORI R. (2006), pp. 207-218
- GALLI DE' PARATESI N., *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasbourg, Consiglio della Cooperazione Internazionale, 1981
- GENNAI C., SEMPLICI S., *Come prepararsi alla sezione A dell'esame DITALS di II livello? Un aggiornamento bibliografico sui manuali di italiano per stranieri (2002-2004)*, in DIADORI R. (2005b), pp. 49-70
- KEILY M., GREENFELL M., *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton, 2004 ([www.lang.soton.ac.uk/profile/](http://www.lang.soton.ac.uk/profile/)). Trad. it. 2007 di Diadori R., *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingua. Un Quadro di Riferimento*
- LAVINIO C., *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci, 2004
- NEWBY D. et al., *EPOSTL European Portfolio for Student Teachers of Languages - A Reflection Tool for Language Teacher Education (EPOSTL)*, Council of Europe, European Centre for Modern Languages, Graz, 2007 ([www.ecml.at/mp2/FTF/](http://www.ecml.at/mp2/FTF/)). Trad. it. 2007 di Diadori R., *Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingua - Uno strumento di riflessione (PEFIL)*.
- FORCELLI G., *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994
- QUAGLIARI A., *Lettera per l'italiano L2 in Giappone*, in DIADORI R. (2006), pp. 337-340
- RUDARELLI G., *Project Work*, in SERA BORNETO C. (1998), pp. 173-188
- SEMPLICI S., *Come prepararsi alla sezione A dell'esame DITALS di I e di II livello? Una bibliografia ragionata di manuali didattici di italiano per stranieri dal 1990 al 2002 e una proposta di analisi*, in DIADORI R. (2005a), pp. 61-98
- SEMPLICI S., *Approcci e metodi nei manuali per l'insegnamento dell'italiano a Stranieri*, in DIADORI R., GENNAI C., SEMPLICI S. (2010)
- SERA BORNETO C. (cur.), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci, 1998
- SERA BORNETO C., *L'approccio lessicale*, in SERA BORNETO C. (1998), pp. 227-247
- TITONE R., *Glottodidattica, un profilo storico*, Bergamo, Minerva italiana, 1980
- TORSOK E., *Lettera per l'italiano L5 in Ungheria*, in DIADORI R. (2009), pp. 174-183
- VARDARO R., *Interazione strategica*, in SERA BORNETO C. (1998), pp. 189-208
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002
- VEDOVELLI M., *Italiano come L2*, in LAVINIO C. (cur.), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 oltre)*, Pubblicazioni della Società Linguistica Italiana, 44, Roma, Bulzoni, 2002, pp. 161-212
- VIGNOZZI L., *Linee di evoluzione nella moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi*, in DIADORI R. (2001), pp. 3-17
- WEIDENHILLER U., *La competenza interculturale*, in SERA BORNETO C. (1998), pp. 209-226
- Manuali di italiano L2 citati:*
- AMBROSO S., STEFANICCH G., *Parole. 10 percorsi nel lessico italiano*, Roma, Bonacci, 1993
- AMORINI E., MAZZETTI A., *La lingua italiana insegnata agli stranieri*, Firenze, Le Monnier, 1974
- ANST D., MINELLI E., *Come ascoltare. Leggere parlare scrivere*, Perugia, Guerra, 1999
- BALBONI R., *Grammagiochi. Per giocare con la grammatica*, Roma, Bonacci, 1999
- BALDELLI I., MAZZETTI A., MINICARELLI M., SILVESTRINI M., *Automatismi di grammatica italiana per stranieri*, Roma, Bulzoni, 1977



- MATAGLIA G., *Nuova grammatica italiana per stranieri*, Roma, Bonacci, 1985
- BENUCCI A., CINI L., *Pronto, chi parla?*, Siena, Università per Stranieri di Siena, 1989
- BENUCCI A., CINI L., DIADORI R., GRISPO A., MAGGINI M., MICHELI R., *Cara Italia*, Siena, Università per Stranieri di Siena, 1988
- BERTOCCHI D., LUIGARINI E., *Metodo italiano Pancon. Livello Elementare*, Milano, Pancon, 1977
- BETTINELLI G., FAVARO G., *L'italiano per... incontrarsi lavorare vivere*, Milano, Guerini Studio, 1990
- BOSC E., PEYRONNE S., PDEVOSTO S., *Italiano, italiano*, Torino, Coop. C.L. Miliani, 1985
- BOZZONE COSTA R., *Viaggio nell'italiano. Corso di lingue e cultura italiana per stranieri*, Torino, Loescher, 2004 (1<sup>a</sup> ed. 1995)
- CARAPPELLI S., FERENCICH R., VIGNOZZI L., *Villa Gioconda. Corso di italiano per stranieri con la suggestopedia moderna*, Perugia, Guerra, 2008
- CATTONE R., HUMPHRIS C., MICARELLI L., *Volare*, Roma, Dilit-Mecarano, Alpha & Beta, 1997
- CATTONE LUZI R., PIVA G., HUMPHRIS C., *Comunicare subito*, Roma, Dilit, 1982
- CHIUCHIU A., MINICARELLI F., SILVESTRINI M., *In italiano*, Perugia, Guerra, 1985
- CINI L., *Strategie di scrittura. Quaderno di scrittura*, Roma, Bonacci, 1998
- CONFORTI C., CUSIMANO L., *Linea Diretta I. Corso di italiano per principianti*, Perugia, Guerra, 1997 (5maning; Max Huber, 1994)
- COSTAMAGNA L., *Pronunciare l'italiano. Manuale di pronuncia italiana per stranieri*, Perugia, Guerra, 1996
- COZZI N., FEDERICO F., TANCORRE A., *Caffè Italia. Corso di italiano*, Recanati, Eli, 2005
- FALCINELLI M., SERVADIO B., *Leggere & Oltre. Testi autentici per stranieri. livello intermedio*, Perugia, Guerra, 1988
- GALASSO CALDERARO E., *La lingua del sì. Corso di italiano per stranieri*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 1991
- GIOCONDI M., MOBILIO A., PANARO T., PRUNETTI L., *Corso di lingua italiana*, Firenze, Valmartina, 1982
- GRUPPO META, *Uno*, Roma, Bonacci, 1992
- KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C., *La lingua italiana per stranieri*, Perugia, Guerra, 1985
- KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C., *Italianmania. Corso di lingua e cultura italiana*, Perugia, Guerra, 2009
- KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C., VIDONI A., MELONI A., *La lingua italiana per stranieri. Esercizi per il laboratorio linguistico*, Firenze, Linguaviva, 1977
- KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C., VIDONI A., MELONI A., BURKHARDT W., *La lingua italiana per stranieri. Nastrotica*, Firenze, Linguaviva, 1981
- MAGGINI M., VIGNOZZI L., *Made in Italy*, Bologna, Zanichelli, 1990
- MARIN T., *Progetto italiano I*, Atene, Edilingua, 2000
- MARMINI P., VICENTINI G., *Ascoltare dal vivo*, Roma, Bonacci, 1989
- MAZZETTI A., FALCINELLI M., SERVADIO B., *Qui Italia. Corso di lingua italiana per stranieri*, Firenze, Le Monnier, 1992
- MEZZADRI M., BALBONI R., *Retel I. Corso multimediale d'italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2000
- PARIGI V., *Perché no?*, Firenze, Koine, 1984
- RONCARI A., BRIGHENTI C., *La lingua italiana per gli stranieri*, Verona, Bruno Mondadori, 1981 (1<sup>a</sup> ed. 1946)
- URBANI S., *Senta, senta...*, Roma, Bonacci, 1988
- ZIGLIO T., RIZZO G., *Espresso I. Corso di italiano*, Firenze, Alma, 2001



immagini non agisce autonomamente; allo stesso tempo, la ricerca semiotica in questo campo è proprio per effetto di questa caratteristica che, in quanto linguaggio, un codice a base dei messaggi che si serve del codice iconico).

Un livello semantico ed un effetto pragmatico (sostanzialmente relativo alla ricezione di ogni messaggio) sono riconoscibili: le unità minime componenti, una sintassi che regola le relazioni fra tali unità, la qualità del diventare essa stessa un linguaggio. Nella dimensione costitutiva di un testo visivo portante riconoscere le prerogative che il potenziale comunicativo dell'immagine possiede e cioè possibile parlare dell'immagine come di una "interlingua visiva"; allo stesso tempo, tuttavia, è impossibile comprensione della lingua insegnata e del metalinguaggio che la descrive, ed è allora che diventare il libro di testo, il discorso visivo deve essere subordinato al compito di facilitare il comportamento linguistico-culturale idoneo per lo studente.

quello della protagomista; essa infatti ha il compito di fornire vie alternative per il raggiungimento del corso che va seguito allo scopo di apprendere una lingua. Il ruolo dell'immagine, tuttavia, non è mai si inserisce nell'interazione fra i vari sistemi segnici che sono impiegati durante le diverse fasi del processo di acquisizioni importanti (Eco 2003). È proprio in questo processo che l'uso dell'immagine da un processo di "traduzione di tipo culturale": ad ogni passaggio si verificano delle perdite così come dell'insegnamento di una lingua, di una serie di "travasi" del tutto simili a quelli che sono implicati. Si tratta, come hanno osservato diversi semiologi dopo aver riflettuto sul processo pedagogico comunicazione di base fra i partecipanti all'evento.

le lingue naturali, i vari metalinguaggi, i linguaggi visivi e l'interlingua, la quale rende possibile la cessi comunicativi diversi, per i quali vengono impiegati una infinità di sistemi segnici differenti. Nel processo di insegnamento di una seconda lingua è possibile osservare l'interazione fra pro-

completamente diverso.

parte dello studente che gli consenta di accedere all'interno di un determinato sistema segnico inoltre contribuire a tracciare dei percorsi affinché venga creato un comportamento idoneo da di fornire gli strumenti necessari ad un tipo specifico di comunicazione. Tale compito deve b. dall'altra parte, esso si trova di fronte ad un processo pedagogico il cui compito principale è quello ad un lingua naturale e da una lingua naturale ad un'altra);

a. da una parte la comunicazione deve attraversare in modo trasversale una serie di sistemi segnici differenti (che vanno da un complesso linguistico-culturale ad un altro, da un metalinguaggio

seconda lingua coinvolge un doppio evento:

Così come il fenomeno della comunicazione mette in moto un evento sociale, altrettanto una tradizione culturale come quella tipificata nel processo di insegnamento-apprendimento di una

## 231. PROCESSO DI TRADUZIONE CULTURALE AL QUALE PARTECIPA L'IMMAGINE

### NELL'INSEGNAMENTO DI UNA LINGUA

Alfredo Tenoch Cid Jurado

## 23. L'immagine nei manuali didattici di italiano L2



L'impiego dell'immagine nella composizione di un libro di testo è subordinato tanto ad un discorso quanto ad un metadiscorso linguistico; tuttavia, prima di arrivare a fissare qualsiasi tipologia è necessario soffermarsi sulle differenze esistenti fra un testo visivo e un'immagine. Il testo visivo

## DELLA LINGUA STRANIERA

### 23.3. TIPOLOGIE DI TESTI VISIVI UTILIZZATI NEI MANUALI DI INSEGNAMENTO

La realizzazione di una corretta interpretazione è garantita dall'uso idoneo dell'informazione enciclopedica; ciò consente di raggiungere i diversi livelli di informazione contenuti in un messaggio. È in questo senso che parliamo di un codice che corre su binari paralleli agli altri linguaggi che partecipano nel processo di insegnamento-apprendimento di una lingua. L'attenzione deve essere focalizzata sulle diverse caratteristiche che può assumere la relazione fra i due discorsi paralleli.

L'interpretazione, intesa in termini semiotici, rappresenta la fase finale del processo cognitivo che consente di interpretare un segno con un altro. All'atto di interpretare un segno precede una fase di percezione nella quale, grazie ad una serie di accordi convenzionali, si effettua una pre-lettura dell'immagine; in questa fase un codice di tipo iconico nasconde una serie di trappole definite *trappole iconiche* (o anche *trappole dell'iconismo*) che possono generare una lettura di tipo aberrante del messaggio contenuto nel testo iconico.

Un contributo all'analisi dell'immagine viene spesso cercato nelle metodologie semiotiche che sono applicate nello studio dell'opera d'arte. Eppure, pur possedendo una caratteristica comune, i testi visivi di cui si serve un metodo nell'insegnamento di lingue sono lontani dai testi di tipo artistico.

L'immagine che partecipa al processo di apprendimento-insegnamento di una lingua straniera diventa un fattore di estrema importanza dal momento che il discorso a base di immagini non è di fatto costruito sulla base di un linguaggio che possa ritenersi universale. Alcuni degli strumenti chiave, che la semiotica mette a disposizione per capire il funzionamento dei diversi codici (nel complesso dei processi comunicativi presenti in una cultura), riguardano il concetto di *funzione segnica* reso possibile mettendo in relazione il piano del "contenuto" (i significati) con quello delle "espressioni"; in particolare, grazie al secondo, i significati possono essere trasmessi. Tale processo, consentendo di correlare un'espressione ad un contenuto all'interno di un codice, rende così possibile la funzione segnica e viene denominato *semiosi*.

### 23.2. FUNZIONE SEGNI, SEMIOSI, PERCEZIONE ED INTERPRETAZIONE

Il compito dell'immagine è così quello di facilitare il superamento di questa tappa. vengono individuati i corrispondenti culturali di tali unità.

La tappa del processo di apprendimento della lingua che si pretende imparare; solo successivamente tradurre al proprio linguaggio, altrettanto tale adeguamento può essere osservato nella prima culturale opera grazie all'adeguamento delle singole unità che vengono individuate nella cultura produrre le stesse competenze già possedute nella cultura di partenza. Così come la traduzione *competenza delle regole che governano il nuovo linguaggio* al quale si intende accedere, così da poter produzione di tipo culturale dotata di un obiettivo pedagogico ben preciso: acquisire una corretta

Il processo di apprendimento di una seconda lingua equivale a quello che consegue ad una essere riportate all'interno della sfera culturale della lingua di partenza).

Le unità che compongono l'insieme di una L2 (fornendo loro la possibilità di essere tradotte e quindi grado di dare efficacia ai meccanismi che garantiscono l'accesso all'interno di ogni cultura delle strutture culturali. Eppure, malgrado l'esistenza di naturali frontiere fra i linguaggi, essi sono in crisi; allo stesso tempo, sono proprio tali linguaggi gli agenti che creano le linee di confine fra i flussi comunicativi all'interno di una cultura sono resi possibili grazie all'esistenza di linguaggi determinano la sua produzione e ancor più la sua ricezione.

È dimostrato in che modo un testo visivo sia il risultato di una serie di competenze culturali che



La prima delle relazioni identificabili nel processo di scambiabilità fra i due linguaggi è la *denominazione*: un'immagine si trasforma nella "denominazione visiva" di un contenuto linguistico grazie alla sua capacità di collegare i due sistemi segnici. La denominazione è comunque il risultato di una attività possibile all'interno di uno stesso sistema culturale in cui interagiscono i due sistemi segnici il linguaggio visivo e la lingua naturale; essa è una forma di interpretazione dell'unità minima, essa è un'immagine oppure una parola.

L'esempio più chiaro del processo di denominazione può riconoscersi nella *didascalìa*: la semologia così come lo studio dell'arte hanno prodotto diverse analisi dei risultati percettivi che essa può generare e soprattutto del suo potere di condizionare l'interpretazione di un testo visivo. Esiste una vasta letteratura sull'argomento, di cui qui ci limitiamo a sottolineare l'aspetto che riteniamo principale: la funzione denominatrice della didascalìa. A questo proposito, come ha puntualmente osservato lo storico dell'arte E. Gombrich, la "didascalìa" determina ciò che si vuol sapere da un'immagine (Gombrich 1959). Più precisamente il suo agire non avviene condizionando il senso della lettura che si fa di un'immagine, piuttosto tale condizionamento si manifesta escludendo le altre letture possibili creando così un'unica linea di significato tra l'immagine e il discorso ad essa abbinato. Tale aspetto peculiare può riconoscersi come una comune pratica presente nei primi libri stampati ed illustrati diffusi dal Quattrocento in poi.

### 23.3.2. Denominazione visiva, denominazione verbale

La relazione fra i due linguaggi va quindi analizzata nella minima delle parti identificabili nel sistema segnico in oggetto, cioè nella microunità di significato propria di entrambi i sistemi. E' altresì opportuno essere consapevoli che nel trasso da un sistema segnico ad un altro, a quello originale verranno aggiunti significati ulteriori.

proveniente dalla lingua naturale.

film), un processo simile accade quando una singola immagine pretende di tradurre un concetto. Eppure, nonostante queste osservazioni sui testi complessi (ad esempio un romanzo che diviene modificare, negare o violentare il senso del testo matrice, pur permanendo fedeli alla letteralità iconici. Queste operazioni generano nuovi sensi al testo adattato e possono arrivare a rafforzare dimensionale o tridimensionale che tramuta un'idea in una concezione sensoriale in forma di segni dal testo verbale a quello dell'immagine iconico rendendo possibile una "scenificazione" bidentificabile. Il testo si concretizza grazie alla mutazione del contenuto semantico (la sostanza, che passa dal testo all'interno del sistema segnico di arrivo che si può parlare di un compiuto processo di adattamento lungo una serie di tappe; tuttavia è quando un testo originale si concretizza in un nuovo Nel caso particolare in cui un testo complesso viene "tramutato" in testo visivo, il passaggio si condiziona di scambiabilità che caratterizza la relazione fra i due linguaggi).

"logocentrica" e perciò tale da subordinare l'immagine iconica al testo scritto (e ciò nonostante la testo. Si parla di antagonismo dal momento che la cultura moderna occidentale può essere definita semiotici: si tratta in altre parole dell'antagonismo che sorge tra due differenti modi di governare il la parola si basa su un elemento, condizionante il processo, che mette in relazione i due sistemi e La semiotica applicata allo studio dei linguaggi visivi osserva che la relazione fra l'immagine e

### 23.3.1. Dalla lingua naturale al linguaggio visivo

possiede un messaggio culturalmente codificato, mentre nell'immagine tale caratteristica – cioè la rappresentazione della realtà – rende solo possibile un criterio di tipologizzazione a partire dal modo in cui avviene tale rappresentazione (sia essa sviluppata dall'immagine o dal testo visivo).



Le caratteristiche appena accennate rendono delicato il momento di inserimento delle unità minime visive all'interno del processo di traduzione culturale implicato dall'insegnamento di una seconda lingua.

- Le unità minime sono il risultato di schemi prestabiliti culturalmente all'interno di una società; essere adattare ai diversi sistemi semiotici;
- L'unità minima di un testo visivo possiede diverse caratteristiche che sono la somma del cumulo di informazione appartenente alla cultura di provenienza; tali unità, poi, sono suscettibili di della storia e la cultura da cui deriva (Loriman 1973);
- L'immagine che esso presenta è un intreccio il cui risultato è propriamente una rappresentazione di generare nuovi testi nonché di preservare la memoria della cultura alla quale esso appartiene;
- è regolato da una serie di norme che garantiscono la sua riproduzione in quanto codice, la possibilità è soggetto alle regole interpretative predisposte dalla cultura di appartenenza (Colanetti 1990);

Le seguenti caratteristiche:  
 La relazione tra immagine e parola deve rendere conto delle caratteristiche che sono in possesso di ogni testo visivo. Partendo da quanto abbiamo sopra accennato, un testo visivo ha come caratteristica principale la potenziale scambiabilità di cui sono dotate immagine e parola. Eppure, in quanto codice attivo all'interno di una sfera semiotica (garante della trasmissione, riproduttore dei sistemi di comunicazione e, contemporaneamente, generatore di messaggi) il testo visivo possiede

### 23.3.4. Caratteristiche del testo visivo

Un secondo tipo di relazione fra lingua e immagine riguarda la possibilità di rappresentare il pensiero. Si tratta fondamentalmente di tecniche di visualizzazione che per mezzo dell'immagine consentono alla memoria di entrare in possesso di un ampio bagaglio di informazione oltre che immagazzinarlo e organizzarlo. La ricerca di strutture visive che permetterebbero l'organizzazione del sapere ha avuto come risultato l'ottenimento di diversi appoggi di tipo mnemonico: tavole notiche, diagrammi, griglie di organizzazione ecc. Le tecniche di visualizzazione della memoria acquisiscono così un particolare valore dal momento che le strutture si trasformano da custodi della memoria in griglie per la generazione di nuovi testi. Da allora le tavole sinottiche e i diagrammi di argomento imprescindibili nell'esposizione retorica e nell'esercizio dell'uso dell'esempio come risorsa argomentativa; trattasi in particolare di immagini che accompagnano il discorso scientifico e che fungono parte integrale delle risorse retoriche presenti al suo interno.

Le prime strutture rappresentative del pensiero, intese come appoggi mnemonici, vengono sistematicamente adoperate nell'insegnamento delle lingue a partire da J.A. Comenius (1639 [1993]). Infatti, la struttura che consente di rappresentare la lingua con *schemi organizzativi* tende conto degli elementi grammaticali e delle regole sintattiche che la lingua stessa possiede mentre tali strutture non solo consentono lo studio della lingua ma facilitano l'esercizio pedagogico nelle diverse fasi che compongono l'insegnamento della stessa. Comenius intende i libri come parte fondamentale del processo educativo così da classificarli in quattro gruppi che corrispondono ad altrettanti "gradi dell'età" dell'essere umano, secondo un'associazione che rimanda a quella creata dal pedagogo ceco in cui la struttura a forma di costruzione architettonica richiama i "palazzi della memoria" delle principali opere menotecniche. Vi si trovano il vestibolo, la porta, il palazzo e il tesoro.

La rappresentazione visiva diventa possibile attraverso la creazione di diversi modelli organizzati a mo' di tavole in grado di riflettere la struttura della lingua e il cui scopo è quello di consentire, a colui che apprende la lingua, di generare un discorso grazie alla possibilità di confrontare le strutture rivestendole poi con elementi provenienti dai repertori della lingua studiata.

### 23.3.3. Schema visivo, schema mentale



### 23.3.5. Tipologia delle immagini usate nei libri

Le immagini che generalmente vengono utilizzate nei testi per l'insegnamento di una seconda lingua possono essere distinte in:

- *documenti diretti*: in questo caso si ha a che fare con un'immagine presente in natura, risultante da "la materializzazione, la visualizzazione, il calcolo magari realizzato a distanza, di un evento in qualche modo presente in natura o nel mondo tecnico" (è ad esempio il caso di una fotografia di un'entità visibile come un albero, una galassia, un dinamometro ecc.; cfr. Aneschi 1992: 17);
- *documenti generati*: si tratta in questo caso della realizzazione e costruzione di un modello grafico e plastico (dotato di una determinata fisionalità) all'interno di un sistema dato a base di diagrammi, grafi, istogrammi, ecc. (Aneschi 1992: 17).

Entrambe le classi di immagini soffrono (seppur in percentuali diverse) di un processo di adattamento allo scopo pedagogico per cui vengono utilizzate.

Riprendendo ora la tipologia proposta da G. Aneschi, due sono le operazioni da compiere che possiamo individuare al momento di adattare l'immagine allo scopo pedagogico (consentendoci così di renderla utile, così come si presenta in natura, per essere adattata ai fini a cui è destinata): quella di commutazione (riduzioni attributive) e quella di compressione-espansione (operazioni di tipo proiettivo). Il primo scopo da raggiungere al momento in cui si intende adattare un'immagine è quello di trasformarla in un evento percepibile dal processo pedagogico: una tale trasformazione deve strutturare le caratteristiche intrinseche che ogni immagine possiede in quanto documento di un codice visuale. Le immagini generate apposta per il processo di insegnamento, possono essere classificate in due grandi gruppi rifacendoci alla proposta di J.M. Floch (1992): da una parte si trova il pittogramma che possiede la capacità di denotare l'informazione; dall'altra esiste il morfogramma (più vicino ad un ideogramma) che, grazie alla sua capacità intrinseca di connotare, fornisce l'informazione con una maggiore carica di significati culturali.

Diversa è invece la tipologizzazione che muove dalla relazione che l'immagine sostiene con la lingua rappresentata; tale relazione viene stabilita a partire dal grado di indipendenza (mai totale) fra entrambi i codici; essa può infatti essere caratterizzata da completezza, simmetria, asimmetria o parziale aderenza. Per rendere più chiaro questo ragionamento possiamo richiamare un'altra tipologia a partire da un'informazione contenuta nel binomio lingua-immagine; quanto alla loro capacità di trasmissione, l'informazione entrambi i linguaggi sviluppano un grado di dominanza nella quale è possibile constatare

- una predominanza del testo visivo;
- una predominanza della lingua nella sua versione scritta (didascalie, indicazioni di lettura, istruzioni, ecc.);
- una sovrapposizione di entrambi i linguaggi che genera una ridondanza di informazione.

La predominanza del testo visivo può compromettere la lettura del messaggio culturale soprattutto in un contesto di ricezione nel quale esistono pochi contatti fra la cultura di partenza e la cultura della L2. Allo stesso tempo, la predominanza della lingua scritta sul linguaggio visivo riduce l'efficacia dei potenziali comunicativi che l'immagine porta con sé delimitando la lettura ad un contesto preciso e diminuendo le possibili scelte di contenuti connotati di una singola immagine. La sovrapposizione dei discorsi costruiti sulla lingua e sull'immagine consente la ridondanza necessaria per poter raggiungere un obiettivo di comunicazione immediata. Innanzitutto viene emesso un messaggio da canali paralleli (linguistico e visivo), al quale si può accedere da una o entrambe le possibilità, proprio come avviene nel linguaggio dei fumetti. Infatti, non è un caso che talvolta il fumetto venga impiegato come l'unico tipo di immagine presente in un libro di testo.











Riportiamo infine due esempi che rendono evidenti le differenze fra l'immagine ed un testo visivo nell'ambito dell'insegnamento di lingue rappresentate nei libri. L'immagine può diventare testo visivo grazie a due processi che modificano le intenzioni comunicative del documento originale:

Fig. 7. Esempio 3 (Chichiti et al., 1990, Unità 16: 354).



forrita dalla didascalia, reiterando il senso che la lettura vuole dal messaggio. rimangono comunque autonome. Tuttavia l'immagine include anch'essa la stessa informazione *partitiva*, grazie alla quale entrambe le informazioni proporzionate sono interdipendenti ma nella Fig. 7 (Chichiti et al., 1990, Unità 16: 354) è possibile osservare una *relazione di com-*

principale della lettura, il quale viene sottolineato anche dalla didascalia; gine, ad esempio il colore proporziona un elemento rilevante per poter distinguere l'elemento accurata permettere di osservare inoltre il comportamento delle risorse messe in gioco dall'immagine, infatti la didascalia presuppone l'immagine, ma non viceversa. Un'analisi fornisce chiara dal momento che esiste una *simmetria nelle informazioni* che entrambe nella Fig. 6 (Chichiti et al., 1990, Unità 16: 353) la determinazione fra l'immagine e la di-

dal testo risulta insufficiente senza la determinazione della lettura contenuta nell'immagine; (Chichiti et al., 1990, Unità 16: 343). In questa immagine la percentuale di informazione fornita

la relazione di *interdipendenza* nella quale i due termini si presuppongono risulta evidente nella Fig. 5. In questa immagine la percentuale di informazione fornita dal testo risulta insufficiente senza la determinazione della lettura contenuta nell'immagine; (Chichiti et al., 1990, Unità 16: 343). In questa immagine la percentuale di informazione fornita dal testo risulta insufficiente senza la determinazione della lettura contenuta nell'immagine;

Fig. 6. Esempio 2 (Chichiti et al., 1990, Unità 16: 353).

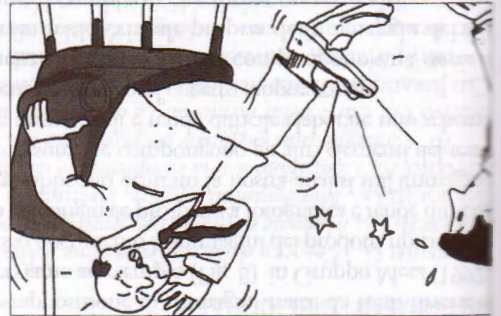


Fig. 5. Esempio 1 (Chichiti et al., 1990, Unità 16: 343).







## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACCESCHI G., *L'oggetto della raffigurazione*, Milano, Eas Libri, 1992
- ACCESCHI G., *Manuale di immagine. Intelligenza percettiva. Progetto. Creatività*, Roma, Meltemi, 1998
- ACCESCHI G., *Monogrammi e figure*, Firenze, La Casa Usher, 1981
- APPIANO A., *Contributo a una comprensione del linguaggio visivo*, in *Lingua, linguaggi e oltre. Atti del 10° Convegno internazionale per insegnanti dell'area linguistica*, Torino, Teaching & Learning, 1995
- BURNO G., *L'arte della memoria. Le ombre delle idee*, Milano, Mimesis, 1996
- CAD JURADO A., *Traducción cultural: intertraducción*, in "Traduc, Publicación de la Escuela de Traducción", México, Universidad Intercontinental, Año 6 (1997), 12, pp. 10-16
- CAD JURADO A., *Per una semiologia del libro di testo nell'insegnamento della L2*, in VEDOVELLI M. (cur.), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 307-338
- COLOMBO F., EUGENI R., *Il testo visibile. Teoria, storia e modelli di analisi*, Roma, La Nuova Italia, 1996
- COLONETTI A., *I segni delle cose*, Firenze, La Casa Usher, 1990
- COMENIO, *Grande Didattica*, 1639. Ed. a cura di Ana Biggio, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- ECO U., *Kant e l'ornitorinco*, Milano, Bompiani, 1997
- ECO U., *Dire quasi la stessa cosa*, Milano, Bompiani, 2003
- FERRARO G., *Gli effetti di comunicare, nella lingua e oltre*, in *La voglia di imparare, Atti del 7° Convegno internazionale per insegnanti dell'area linguistica*, Torino, Teaching & Learning, 1992
- FERRARO G. (cur.), *Rappresentazione visiva e realtà*, Torino, Centro Scientifico, 1992
- FLOCH J.M., *Identités visuelles*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995. Ed. it. *Identità visive. Costruire l'identità a partire dai segni*, Milano, Franco Angeli, 1997
- FLOCH J.M., *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990. Ed. it. *Semiotica, Marketing e Comunicazione. Dietro i segni le strategie*, Milano, Franco Angeli, 1992
- GOMBRIH E.H., *Art and Illusion: a Study in the Psychology of Pictorial Representation*, Princeton, Princeton University Press, 1959 (1965).
- GOMBRIH E.H., *The Uses of Images: Studies in the Social Function of Art and Visual Communication*, Phaidon Press, 1999. Ed. it. *L'uso delle immagini. Studi sulla funzione sociale dell'arte e sulla comunicazione visiva*, Milano, Leonardo Arte, 1999
- HALLIDAY M.H.K., *Spoken and Written Language*, Victoria, Deakin University, 1976. Ed. it. *Lingua parlata e lingua scritta*, Bologna, Il Mulino, 1987
- HJELMSLEV L., *Prolegomena to a Theory of Language*, University of Wisconsin, 1961. Ed. it. *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Torino, Einaudi, 1968
- JAKOBSON R., *Essays de Linguistique Générale*, Paris, Editions de Minuit, 1963. Ed. it. *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1992
- JENKS C., *Visual Culture*, London, Routledge, 1995
- LAZOTTI L., *Leggere l'immagine. Educazione visiva e processi di apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 1990
- LOTMAN J., USENSKIJ B.A., *Tipologi kultury*, 1973. Ed. it. *Tipologia della Cultura*, Milano, Bompiani, 1987
- PELLERER R., *Parola e comportamento, l'azione del segno*, in *Lingua, linguaggi e oltre. Atti del 10° Convegno internazionale per insegnanti dell'area linguistica*, Torino, Teaching & Learning, 1995
- WRIGHT A., *Pictures for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989
- TESTI ANALIZZATI
- CHIRCHIU A., MINCIARABELLI F., SILVESTRINI M., *In italiano. Grammatica italiana per stranieri. Corso multimediale di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato*, Perugia, Guerra, 1990
- GRUPPO MTA, *Corso comunicativo di italiano per stranieri. Primo livello. Libro dello studente. Libro multimediale di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato*, Perugia, Guerra, 1990
- MAZZETTI A., FAICINELLI M., SERAVADO B., *Qui Italia. Corso di lingua italiana per stranieri. Primo livello. Lingua e Grammatica*, Firenze, Le Monnier, 1993



## 24. Esempi di analisi di manuali didattici di italiano L2

Maria Silvia Bigliuzzi e Massimiliana Quaresan<sup>1</sup>

### 24.1. INTRODUZIONE

Nella sezione che segue verranno analizzati alcuni manuali relativi all'insegnamento dell'italiano L2, inteso come iperonimo usato per indicare la lingua non materna appresa spontaneamente o in maniera guidata nel Paese in cui è parlata (cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 36). I manuali considerati, pubblicati negli ultimi anni, interessano vari livelli di competenza linguistica (secondo il *QCER - Quadro Comune Europeo delle lingue*; cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 132-159) e destinatari diversi, indicati nei profili della DITALS I livello: adulti e anziani, universitari, adolescenti, immigrati, bambini, cinesi, arabi.

La varietà di materiale proposto intende mostrare agli insegnanti quanto sia ampia la gamma di possibilità e quanto spesso sia complesso operare una scelta oculata e che soddisfichi chi insegna e chi apprende.

L'insegnante che si muove in questo campo deve possedere delle competenze operative adeguate che gli permettano di analizzare, valutare, selezionare il materiale per adattarlo al contesto in cui opera – ossia nella glottodidassi quotidiana – e quindi saperlo utilizzare al meglio in classe.

Di conseguenza l'insegnante dovrà tenere presenti alcuni parametri di riferimento, per l'analisi di un libro di testo da adottare, quali:

1. il tipo di approccio su cui si basa il testo;
2. i tipi di testi utilizzati, cioè le "tipologie testuali";
3. le immagini, se ci sono e che funzione hanno;
4. le attività didattiche proposte;
5. il tipo di lingua che viene utilizzato;
6. i contenuti e gli eventuali aspetti culturali;
7. le abilità e le competenze: come sono sviluppate nel testo;
8. la grammatica: come viene trattata;
9. il lessico: con quale attenzione è stato scelto/selezionato;
10. gli approfondimenti ed eventuali ampliamenti che il testo suggerisce;
11. le indicazioni per l'insegnante: se esistono e se corrispondono ai contenuti delle unità didattiche;
12. l'autovalutazione: se il testo aiuta effettivamente lo studente a riflettere sul proprio modo di apprendere;
13. l'autoapprendimento: se il testo può essere utilizzato in maniera autonoma dallo studente.

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di discussioni condivise fra le Autrici, che comunque si assumono ciascuna la piena responsabilità delle diverse parti: Maria Silvia Bigliuzzi è autrice dei Par. 24.2.1, 24.2.3, 24.2.5, 24.2.7; Massimiliana Quaresan è autrice dei Par. 24.2.2, 24.2.4, 24.2.6.



## 24.2. MANUALI DI ITALIANO

Centre in passato i manuali per l'apprendimento della lingua italiana erano incentrati soprattutto sull'aspetto normativo della lingua, attraverso la presenza di numerose strutture grammaticali e sintesi grammaticali, volti a raggiungere una sufficiente competenza linguistica, nei manuali più recenti la tendenza è quella di consentire agli studenti di raggiungere non solo una competenza linguistica adeguata ma soprattutto una competenza comunicativa che tenga conto delle situazioni reali che lo studente si trova ad affrontare quotidianamente in un Paese straniero. Infatti secondo le indicazioni del Framework, si intende "l'approccio orientato all'azione nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come attori sociali, vale a dire, come membri di una società, che hanno dei 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. L'approccio orientato all'azione, prende dunque in considerazione anche le risorse cognitive effective, la volontà e tutta la gamma delle capacità possedute e utilizzare da un individuo in quanto attore sociale" (cfr. *QCER* 2002:11). Anche Vedovelli ribadisce che "ogni proposta di insegnamento deve essere centrata sull'apprendente e sui suoi bisogni" (cfr. Vedovelli 2002: 146).

Tra i manuali di lingua italiana per stranieri troviamo una vastissima gamma di scelta soprattutto nel livello basso (studenti principianti), indirizzati verso i diversi profili; scelta, via via, più limitata e più specialistica nei livelli indipendenti e competente. I manuali rivolti a studenti adulti di livello indipendente e competente (secondo la terminologia adottata nel *QCER*) si differenziano da quelli utilizzati per il livello basso, poiché prevedono, oltre a una conoscenza ulteriore della lingua, anche un'affinata capacità di riflessione metalinguistica. Come abbiamo già accennato, quello che differenzia i manuali è il diverso approccio che seguono gli autori e su cui impostano tutta la struttura del testo.

## 24.2.1. Manuali di italiano per il profilo "adulti/anziani"

## 24.2.1.1. Contatto

Il percorso didattico di *Contatto* è plurivivello (da A1 a B2, secondo le indicazioni del *QCER*) per studenti stranieri giovani-adulti e adulti che frequentano corsi di italiano in Italia o all'estero. L'approccio di riferimento è pragmatico-comunicativo, con un'ampia presentazione di testi, scelti sia per il loro contenuto che per la varietà sociolinguistica e di genere testuale: quasi ogni testo viene esplorato in percorsi di analisi e di reimpiego graduati per difficoltà. Sono presenti, nella sezione *Dossier*, utili informazioni di civiltà e cultura italiana ed anche suggerimenti per una riflessione interculturale, nella sezione *Contatto fra culture*.

La sezione *Strategie per imparare*, offre schede con suggerimenti ed esercizi per ognuna delle abilità linguistiche proposte; utili anche a memorizzare e sistematizzare il lessico appreso. Sono presenti spunti di carattere funzionale e grammaticale in appendice. Il percorso didattico globale è suddiviso in più volumi concepiti secondo una logica di autonomia didattica che consento la massima flessibilità di utilizzo.

I temi trattati nel livello A1-A2 sono: presentarsi; servizi pubblici; abitudini quotidiane; mangiare e bere; muoversi in città; viaggiare; comprare; famiglia e studi; casa; salute; il tempo libero; un po' di geografia; il made in Italy; la popolazione; nei *dossier* dedicati alla cultura italiana. Nel livello B1-B2 troviamo: parlare di sé; cronaca e fatti passati; emozioni e sentimenti; viaggiare e vacanze; tempo libero, divertimenti e cultura; ambienti professionali; famiglia e ruoli sociali. Nei *dossier cultura*, italiani celebri nel mondo, il giallo italiano, le festività, il popolo della notte, l'economia, la famiglia del Ventunesimo secolo.



In ogni attività l'obiettivo è molto chiaro ed è esplicitato nel titolo: "entrare nel tema", "ascoltare", "reimpiego", "leggere", "lessico", "coesione testuale", "parlare", "scrivere", "esplorare la gramma", "navigando", "tipasso", "navigando".

L'ultima sezione segnala, a fine unità, alcuni utili indirizzi di siti web da consultare.

Il materiale del testo si focalizza sui contenuti (i temi) che sulle abilità linguistiche.

Le indicazioni per l'insegnante sono presenti all'inizio di ogni UD e corrispondono ai contenuti che verranno poi presentati. I testi sono prevalentemente scritti e registrati su CD, accompagnati da foto e disegni con una funzione situazionale e complementare al testo. Sono i testi stessi che propongono uno spunto per la riflessione grammaticale, quindi lo studente è stimolato a ricavarne autonomamente le regole grammaticali presenti.

- fase iniziale (incavata)
- creazione motivazione
- presentazione globale dell'argomento
- analisi testuale
- sintesi
- riflessione (lessicale, grammaticale)
- verifica

L'autrice definisce il manuale *Viaggio nell'italiano* "un corso comunicativo, strutturato in unità tematiche". Le fasi di lavoro previste nelle UD seguono una scansione tipo:

24.2.1.2. Viaggio nell'italiano

Fig. 1. BOZZONE COSTA R. et al., *Contatto. Corso di italiano per stranieri*, Torino, Loescher, 2005 (p. 77).

**Il posto dell'anima**

Il libro "Il posto dell'anima" di Carlo Ottaviano, Michela Pichia, Carlo Ottaviano, Michela Pichia, Loescher Editore, Torino, 2005, è un libro di narrativa che tratta del rapporto tra l'anima e il corpo. Il libro è diviso in due parti: la prima parte è dedicata alla storia di un uomo che cerca di ritrovare il suo posto nel mondo, e la seconda parte è dedicata alla storia di una donna che cerca di ritrovare il suo posto nel mondo.

**ARTICOLO DI INFORMAZIONE**

Scambio di informazioni. Da non perdere! Lavorare in coppia. Raccontatevi un film che vi è piaciuto e che considerate il vostro compagno di non perdere. Motivate la vostra scelta. Poi, parlate del vostro film, della trama, della caratterizzazione dei personaggi, della sceneggiatura, delle vicende della trama, della colonna sonora, dell'impressione degli attori.

**ESERCIZIO**

1. Leggere il testo e rispondere alle domande.

2. Leggere il testo e rispondere alle domande.

3. Leggere il testo e rispondere alle domande.

4. Leggere il testo e rispondere alle domande.

5. Leggere il testo e rispondere alle domande.

6. Leggere il testo e rispondere alle domande.

7. Leggere il testo e rispondere alle domande.

8. Leggere il testo e rispondere alle domande.

9. Leggere il testo e rispondere alle domande.

10. Leggere il testo e rispondere alle domande.

**ITALIANI AL LAVORO IN GRECIA E SPAGNA**

2. ISTRUZIONI PER LA LETTURA

1. Leggere il testo e rispondere alle domande.

2. Leggere il testo e rispondere alle domande.

3. Leggere il testo e rispondere alle domande.

4. Leggere il testo e rispondere alle domande.

5. Leggere il testo e rispondere alle domande.

6. Leggere il testo e rispondere alle domande.

7. Leggere il testo e rispondere alle domande.

8. Leggere il testo e rispondere alle domande.

9. Leggere il testo e rispondere alle domande.

10. Leggere il testo e rispondere alle domande.

**ITALIANI POPOLI DI SOGGIORNO?**

1. Leggere il testo e rispondere alle domande.

2. Leggere il testo e rispondere alle domande.

3. Leggere il testo e rispondere alle domande.

4. Leggere il testo e rispondere alle domande.

5. Leggere il testo e rispondere alle domande.

6. Leggere il testo e rispondere alle domande.

7. Leggere il testo e rispondere alle domande.

8. Leggere il testo e rispondere alle domande.

9. Leggere il testo e rispondere alle domande.

10. Leggere il testo e rispondere alle domande.



Il percorso didattico si svolge partendo proprio dalle immagini come input iniziale, dopo di che si offrono brani di lettura attinenti all'immagine proposta in precedenza.

Nel caso specifico si utilizzano molto le immagini, essendo il testo indirizzato allo studio della storia dell'arte.

Nell'esempio che di seguito commentiamo vediamo che è facile rilevare certi principi e certe tecniche tipiche di particolari approcci che vengono utilizzati nella didattica.

#### 24.2.1. L'italiano dell'arte

Prendiamo qui in esame i manuali: *L'italiano dell'arte*, *Università e Italiano per economisti*.

- esercizi di completamento con soluzioni obbligate,
- esercizi di associazione,
- descrizioni libere in forma scritta e/o orale sul tema principale,
- scelta multipla,
- giochi di parole,
- griglie descrittive.

La lingua speciale viene spesso esercitata attraverso:  
lingua italiana preferibilmente di livello indipendente.

scopi speciali, che pur tuttavia sono indirizzati ad un pubblico in possesso di una conoscenza della che diverse da altri tipi di testi. Risulta difficile individuare un approccio "tipo" nei manuali per

Per avvicinarsi a questo tipo di utenze si dovranno utilizzare testi specialistici con caratteristi-  
specifiche quali prendere appunti, riassumere, creare schemi, argomentare...

esistono linguistici. Ciò significa che gli studenti universitari stranieri dovranno migliorare abilità  
conoscenza dell'italiano di base, necessita di una maneggevolezza più specialistica di un determinato  
campo di particolare interesse. Si tratta comunque di un'utenza che generalmente, nonostante una  
uno studente universitario che vuole – per motivi di studio – accrescere la propria conoscenza in un  
necessità di muoversi con strumenti che già conosce in una lingua che non conosce a fondo, oppure  
nella comunicazione. In questo caso lo studente può essere o un professionista che per varie ragioni  
usa una varietà di lingua usata tra specialisti ai fini di ridurre e se possibile annullare ogni ambiguità  
una competenza specialistica della lingua in un determinato settore. Si parla allora di microlingua,  
conza della lingua italiana per scopi speciali. Ciò significa che uno studente ha interesse a sviluppare  
Tra gli studenti-utenze che si avvicinano all'italiano esiste una fascia che è interessata alla cono-

#### 24.2. Manuali di italiano per il profilo "studenti universitari"

La attività all'interno delle UD possono essere svolte sia singolarmente che a coppie o a piccoli  
gruppi e mirano a sviluppare le varie abilità linguistiche.  
Come modello linguistico si propone una varietà che rappresenta la realtà dell'italiano attuale.  
Il lessico è selezionato in base alla sua utilità funzionale, cioè strettamente legato all'argomento del-  
la lezione. Pur adottando un approccio comunicativo, all'interno delle unità didattiche sono presenti  
nonché di altri approcci quali lo strutturale, come si vede nell'esempio di p. 318 che utilizza una tecnica  
di completamento o riempimento di spazi vuoti (*cloze* mirato). È una tecnica molto usata nell'approc-  
co strutturalistico appunto ed a cui è arduo trovare una giustificazione comunicativa. Nell'esempio  
portato gli spazi vuoti sono inseriti all'interno di un testo compiuto e quindi la spinta motivazionale è  
preziosamente più forte poiché trasforma una banale attività grammaticale in qualcosa di più accattivante.  
Completare l'esercizio significa non solo conoscere e/o riconoscere la struttura grammaticale mancante  
ma saperla applicare adeguatamente durante la comprensione del testo in oggetto.



Le attività di comprensione del testo vagliano non solo la competenza lessicale e della morfologia ma anche quella morfosintattica. Il materiale che viene presentato è incentrato sui contenuti e sulla su abilità da acquisire.

Ecco che l'immagine utilizzata offre agli studenti il giusto stimolo per ordinare le proprie conoscenze specialistiche ed organizzarle in forma scritta ed orale in un'altra lingua. Significa quindi che gli studenti si trovano prima a dover visualizzare il tema e poi verbalizzarlo, sviluppando così la propria capacità espressiva ed il senso critico.

**24.2.2.2. Università**

In questo caso (Unità 1, attività 4 di p. 21) le immagini "propongono" due tipi di attività: nel primo caso un esercizio di associazione tra termine e definizione serve ad acquisire qualche determinato linguaggio specialistico; nel secondo un esercizio di reimpiego e fissazione dei termini precedentemente acquisiti diventa indispensabile per riuscire a descrivere l'immagine. La capacità di descrivere immagini è infatti un'attività di primaria importanza nel settore artistico per poter esprimere un parere critico.

Università è un corso di lingua italiana per stranieri principianti sviluppato espressamente per studenti universitari. Il testo è sviluppato secondo le direttive del QCER di riferimento per lingue d'Europa e copre i livelli A1, A2 e B1, suddivisi in Libro dello studente e Libro dello studente per gli insegnanti.

L'attività di comprensione orale e scritta (primarie e integrate) che uno studente universitario dell'università così come un possibile soggiorno di studio o di lavoro in Italia. Sono presenti volti alla comprensione orale e scritta: abilità (primarie e integrate) che uno studente universitario

**Fig. 3.** Mantovano F., *L'italiano dell'arte*, Perugia, Guerra, 1996 (p. 21).



**Fig. 4.** PIOTTI D., DE SAVIGNANI G., *Università*, Firenze, Alma, 2007 (p. 12).

Fig. 4 is a page from a textbook. It features a map of Italy on the left side, with a small red dot indicating a location. To the right of the map is a table with two columns of numbers. Below the table is a list of activities or exercises. The page is titled 'UNITA 1' and 'CASI'.

1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10



Il corso è diviso in 15 Unità che trattano ognuna una tematica diversa e vicina ai possibili ambiti di studio e di interesse degli apprendenti. Le Unità sono articolate in sezioni, che sviluppano gli aspetti linguistico-comunicativi (testuali, strutturali), cognitivi (abilità di studio, strategie di apprendimento) e culturali del syllabo del corso.

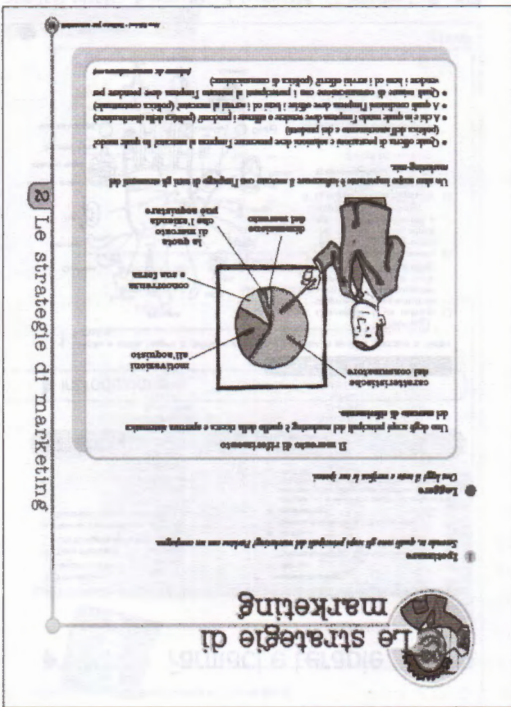
Un'italiana è un corso di lingua italiana pensato per studenti universitari livello B1-B2 del QCER operare in Italia in un contesto pluriculturale, con bisogni di strategie comunicative per muoversi nella realtà italiana. Una conoscenza approfondita e specifica della lingua italiana; nonché per professionisti interessati a proprie di ambiti di studio. Il manuale è consigliato anche per apprendenti adulti, che per motivazioni culturali (il pubblico tradizionale dell'italiano L2) e professionali hanno bisogno di una conoscenza approfondita e specifica della lingua italiana; nonché per professionisti interessati a operare in Italia in un contesto pluriculturale, con bisogni di strategie comunicative per muoversi nella realtà italiana.

24.2.2.4. Un'italiana

Gli argomenti affrontati, utili in campo economico, sono suddivisi nelle seguenti unità di lavoro: imprese e società, contratti e fatture, banche e investimenti, business plan e marketing, e-commerce e globalizzazione. La tipologia di esercizi è varia e resa soprattutto alla fissazione della terminologia del lessico economico, raccolto in un Glossario dei termini economici; la grammatica è presente esclusivamente in forma di rafforzamento e di ripasso e le chiavi contenute nel libro favoriscono l'autoapprendimento.

Un'italiana è un corso di lingua italiana pensato per studenti universitari livello B1-B2 del QCER

Fig. 5. INCALCATERA L. et al., Italiano per economisti (Collana: Italiano per specialisti), Livello A2/C2, Firenze, Alma, 2004 (p. 83).



24.2.2.3. Italiano per economisti

Italiano per economisti è un testo di lingua specialistico per stranieri che rientra in una collana dedicata all'insegnamento dei linguaggi economici, ma anche a professionisti stranieri che intendono operare in territorio italiano e che necessitano di una discreta padronanza della lingua. Prerequisito per l'utilizzo di questo testo è una conoscenza intermedia della lingua italiana. L'uso di questo testo è possibile sia in un'aula che in classe.



24.2.4. Manuali di italiano per il profilo "immigrati"

Ormai da anni l'Italia attraversa un periodo di enorme trasformazione: un tempo Paese di emigrazione è diventata meta di immigrazione per molti stranieri decisi ad integrarsi nella so-

24.2.3.1. Ciao ragazzi!

Ciao ragazzi! è un corso di lingua italiana per adolescenti stranieri di livello A2/B1 del Quadro Europeo di riferimento. L'obiettivo principale del corso è che lo studente sviluppi la capacità di comunicare e all'interazione, attraverso varie tecniche e attività basate sui centri di interesse dei giovani e della società italiana: ogni unità è dedicata a una tematica, mentre i molteplici aspetti della storia e della società italiana sono presentati da brani letterari, articoli di stampa, tabelle e diplomi autentici. Il corso è composto da un libro per classe, 2 CD per la classe, un libro di casa, una guida per l'insegnante.

24.2.3. Manuali di italiano per il profilo "adolescenti"

I manuali per studenti adolescenti devono tener conto delle particolari caratteristiche di questa fascia di età. Nell'apprendimento linguistico degli adolescenti, alla necessità di usare la lingua si affianca, come sostegno, la competenza sull'uso della lingua e la necessità di possedere un bagaglio linguistico spendibile con "i pari" nella vita di tutti i giorni. Per gli adolescenti, in particolare modo, è importante sentirsi accettati e parte di un gruppo e la lingua diventa mezzo ed obiettivo finale del processo d'integrazione.

Fig. 6. FRAGI E., FRATTERI I., JARFANESCO E., Un'italiana, Milano, Le Monnier, 2010, pp. 66-67.

The image shows a page from a textbook titled "Farmaci e terapie" (Medicines and therapies). The page is divided into several sections:

- Introduzione (Introduction):** A list of medical terms with checkboxes next to them:
  - 1. l'ortopedica è un indirizzo specialistico che si occupa di malattie del sistema scheletrico e di traumi
  - 2. l'ingegneria è una scienza che applica le tecniche di ingegneria meccanica e di ingegneria elettronica
  - 3. la farmacia è una scienza che studia le proprietà e l'uso dei farmaci
  - 4. la medicina è una scienza che studia le malattie e i loro trattamenti
  - 5. la chirurgia è una scienza che si occupa di operazioni chirurgiche
  - 6. la pediatria è una scienza che si occupa di malattie dei bambini
  - 7. l'odontologia è una scienza che si occupa di malattie della bocca
- Farmacologia (Pharmacology):** A diagram of the human body with various organs labeled: Cervello, Lingua, Fegato, Stomaco, Intestino, Polmone, Cuore, Rene, Utero, Vagina, Prostata, Teste, Pene, Pelle, Muscoli, Sangue, Urina, Feci.
- Farmaci (Medicines):** A list of drugs and their uses:
  - 1. Analgesici: alleviano il dolore.
  - 2. Antibiotici: combattono le infezioni batteriche.
  - 3. Antidolorifici: alleviano il dolore.
  - 4. Antinfiammatori: riducono l'infiammazione.
  - 5. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 6. Antidiveuristici: trattano l'ipertensione.
  - 7. Antidiabetici: trattano il diabete.
  - 8. Anticardiaci: trattano le malattie del cuore.
  - 9. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 10. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 11. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 12. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 13. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 14. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 15. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 16. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 17. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 18. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 19. Anticancerosi: combattono il cancro.
  - 20. Anticancerosi: combattono il cancro.
- Temadaperatura (Temperature):** A section titled "Uno stralzo di vita" with a list of activities:
  - 1. Leggere il libro con l'aiuto del docente e verificare le informazioni che sono contenute nel testo.
  - 2. Leggere il libro con l'aiuto del docente e verificare le informazioni che sono contenute nel testo.







## 24.2.5. Manuali di italiano per il profilo "bambini"

CD audio.

Si tratta di un corso di italiano di livello A1-B1 rivolto a stranieri che vivono e lavorano in Italia. Pubblicato per la prima volta nel 1994, *Dire, fare, capire* ha ricevuto negli anni numerosi consensi per il metodo didattico adottato e per l'analisi della lingua concretamente finalizzata a soddisfare i bisogni comunicativi più immediati di un lavoratore straniero in Italia. Vista la crescente importanza del fenomeno migratorio nel nostro Paese e il conseguente bisogno di integrazione linguistica e culturale degli stranieri, proponiamo una nuova edizione aggiornata del libro dello studente che, nel rispetto dell'originario metodo didattico, presenta le situazioni comunicative in relazione alle realtà e ai bisogni degli immigrati nell'Italia di oggi. Il corso comprende: un libro per lo studente articolato in sei sezioni costituite ciascuna da una macro-funzione o una macro-situazione legate alla vita quotidiana e al potenziale vissuto dei lavoratori stranieri immigrati in Italia; un libro per l'insegnante; un CD audio.

24.2.4.2. *Dire, fare, capire. L'italiano come seconda lingua*

È un manuale per principianti che parte dall'uso concreto della lingua nelle situazioni reali e negli ambienti più significativi in cui uno straniero-immigrato deve imparare a muoversi. Propone l'apprendimento sia delle strutture che delle parole essenziali dell'italiano standard in modo graduale e con l'ausilio di molte immagini e vignette colorate in dieci unità tematiche (presentarsi, il lavoro, la salute, i servizi...) utili ad una conoscenza di base sull'organizzazione della vita in Italia. In appendice, oltre a notizie di carattere geografico e socio-politico dell'Italia sono presenti schede per l'autocorrezione degli esercizi proposti nelle unità; è quindi un testo pensato anche per l'autoapprendimento. La pagina proposta (p. 12) è tratta dall'unità relativa al presentarsi e parlare di sé e segue brevementi dialoghi di incontro con relativi esercizi per la comprensione. Propone con uno schema di facile lettura un momento di riflessione grammaticale. A prima vista pare un generico elenco di Paesi ed aggettivi di provenienza, come spesso si trovano nella gran parte dei testi per principianti, per familiarizzare con gli aggettivi; ma dopo uno sguardo più attento ci si accorge che i luoghi e gli aggettivi proposti come esempio ben rispecchiano la varietà di emie di immigrati presenti in Italia oggi. Un esercizio di trasformazione, utile all'applicazione della struttura appena visionata, coinvolge nuovamente lo studente-immigrato che si riconosce nel testo.

4.2 Uno studente esce dalla classe e gli altri decidono una parte del corpo che lo studente ha o non ha. Per rispondere gli altri dovranno mettere alla posizione.

Es.: *E' vicino alla mano?* SÌ.  
*E' sotto alla spalla?* SÌ.  
 E' il braccio? SÌ.

8. Leggi il seguente testo e rispondi alle domande.

IL MEDICO GENERICO, LO SPECIALISTA E L'OSPEDALE

In Italia tutti devono scegliere il medico di fiducia e per i bambini può essere un pediatra. Il medico di fiducia deve conoscere anche le famiglie e fornire visite e ricoveri del paziente. Se necessario il paziente deve andare da uno specialista o in ospedale. Per fare questo il medico scrive un'impegnativa. Quando invece il medico di famiglia può essere il pediatra con dei farmaci, anche una ricetta per comprare le medicine in farmacia.

Per avere una visita specialistica si deve prendere un appuntamento. Per una visita dello specialista del Servizio Sanitario Nazionale si paga solo una percentuale del costo della visita, cioè il ticket. Si deve pagare per tutto lo specialista privato.

Quando c'è un piccolo ingranaggio al sistema l'ambulanza si va al pronto soccorso, dove si attendono le prime cure.

La diagnosi in ospedale pubblica è gratuita.

Indirizzo: Via Novara, 10 - 00144 Roma, Italia (Via Novara 10)

1) Chi è il medico di fiducia?  
 2) Chi è il pediatra?  
 3) Chi è lo specialista?  
 4) Cosa è un'impegnativa?  
 5) Cosa è una ricetta?  
 6) Cosa è il ticket?

Fig. 9. GRUPPO NAVILE (LEONE F., MARGOTTI P., MARONGIU A., PARRONCHI T., ZANETTINI F.), *Dire, fare, capire. L'italiano come seconda lingua*, Roma, Bonaccì, 2009 (p. 159).

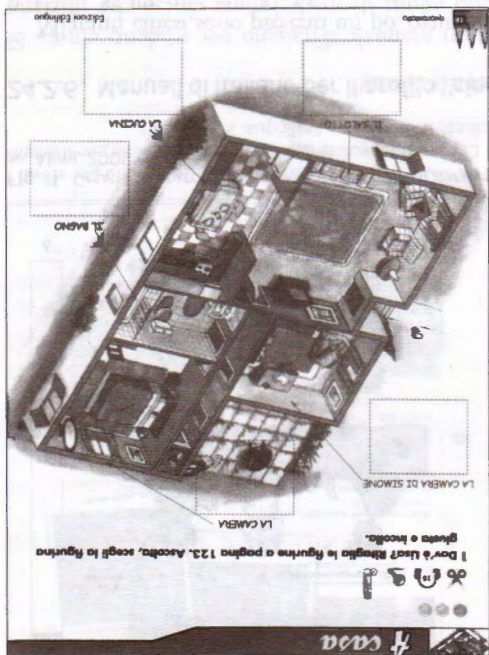
Le strategie e metodologie di insegnamento ai bambini si differenziano molto da quelle con gli adulti. Il primo scoglio in cui si imbatte l'insegnante riguarda il metodo adoperato



che assegni molto spazio alla motivazione (cfr. il capitolo *Insegnare l'italiano ai bambini* di S. Semplici). Nel periodo dell'infanzia non si ha infatti un vero apprendimento consapevole poiché i bambini imparano soprattutto giocando; sono coinvolti a tal punto nel gioco che non si rendono veramente conto di imparare. Fra i vari materiali per i bambini, proponiamo di seguito:

#### 24.2.5.1. Fortei - Corso di lingua italiana per bambini

*Fortei* è un corso che si rivolge a bambini e ragazzi dai 7 agli 11 anni che si avvicinano alla lingua italiana sia in Italia che all'estero. È adatto anche a bambini di 6 anni già alfabetizzati e in contatto con la lingua italiana. L'approccio di riferimento, secondo le Autrici, è umanistico-affettivo e ludico. Come filo conduttore del testo, ci sono alcune avventure illustrate a fumetti di cinque ragazzi di differente nazionalità e dei loro amici. Il testo è suddiviso in una *unità introduttiva* + sei *unità di lavoro*, corredato di un CD audio contenente i brani di ascolto e le canzoni, ed una utile *Guida per l'insegnante*. Sono presenti attività di comprensione e produzione, canzoni e filastrocche. Al termine di ogni unità si trova la sezione Vocabolario per la ripresa delle parole impiegate. La grammatica è presentata in box grammaticali riassuntivi, formule ed esempi d'uso. A chiusura del manuale esiste una sezione chiamata *L'angolo del taglia e incolla*, con immagini e frasi da ritagliare e utilizzare durante le attività proposte.



**Fig. 10.** MADOLI L., BORGONI M.C., Fortei 1 - Corso di lingua italiana per bambini. Livello elementare (A1), Roma-Atene, Edilingua, 2009 (p. 48).

#### 24.2.5.2. Ambaraba

*Ambaraba* è un corso di italiano per bambini della scuola primaria (6-10 anni). Il corso è frutto di una sperimentazione condotta per diversi anni dall'Istituto Pedagogico di Bolzano e si presta a essere utilizzato sia all'estero con i bambini stranieri sia in Italia con classi mono e plurilingue. Secondo gli autori l'impostazione didattica di *Ambaraba* si caratterizza per:

- la ricchezza e la varietà degli input linguistici,
- l'ampio spazio dedicato alle abilità orali e in particolare all'ascolto,
- l'aspetto interattivo e cooperativo dell'apprendimento,
- l'attenzione al coinvolgimento fisico e multisensoriale del bambino (attraverso l'utilizzo di tecniche derivate dal *Total Physical Response*),
- la presenza di disegni chiari, vivaci e immediati, che favoriscono la comprensione del lessico.

*Ambaraba* è suddiviso in più volumi indirizzati alle varie classi della scuola primaria. Il testo proposto in questa sezione rivolto ai bambini della quarta classe della scuola primaria con livello di competenza linguistica indipendente è *Ambaraba 4*. I manuali sono corredati di un libro per l'alunno, i quaderni di lavoro, una guida per l'insegnante e CD audio.



24.2.6. Manuali di italiano per il profilo "cinesi"

Migranti cinesi sono presenti un po' ovunque in Italia, nel Nord soprattutto a Milano e anche a Bologna. Nell'Italia centrale abbiamo una presenza più diffusa a Firenze, in varie località della Toscana, e soprattutto a Prato, dove risiede il nucleo più numeroso. Una comunità consistente per numero è anche quella presente a Roma e in altre piccole località del Lazio. Cinesi sono presenti anche nel Sud soprattutto in Campania, ma ci sono sporadici insediamenti anche in Puglia e in Sicilia.

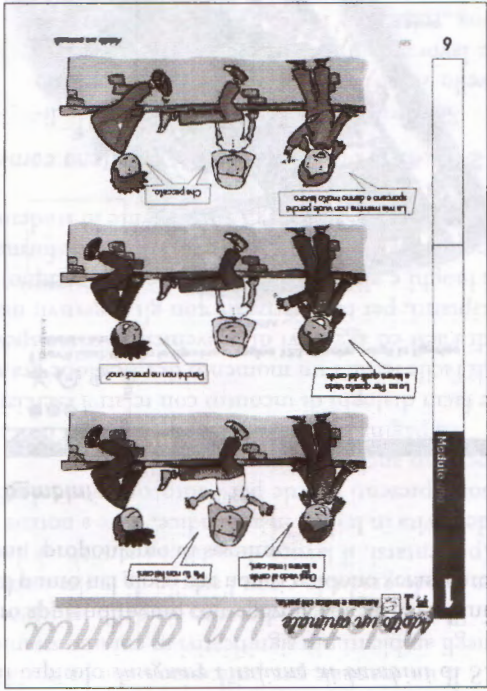
Volgiamo l'attenzione, in questa sezione, particolarmente a una forte presenza di "studenti cinesi" facenti parte dei progetti Marco Polo e Turador che negli ultimi anni sono arrivati nel nostro Paese in numero consistente.

I progetti descritti sopra sono regolamentati da un accordo concluso tra la Repubblica Popolare Cinese e la Repubblica Italiana in vigore dal 2 ottobre 2006, secondo il quale gli studenti cinesi possono chiedere un visto di ingresso per studiare in Italia la lingua italiana (da marzo ad agosto) e accedere poi (in settembre, previo superamento delle prove eventualmente previste) ai corsi di studio universitari scelti senza l'obbligo di tornare nel proprio Paese per un nuovo visto.

Le difficoltà degli apprendenti cinesi riguardano soprattutto la pronuncia di particolari fonemi (p/b, m, n, aggettivi), l'uso di connettivi e pronomi. I manuali per studenti cinesi devono tener conto di queste difficoltà nell'apprendimento dell'italiano di questi studenti.

Proponiamo di seguito *Marco Polo, Corso di italiano per studenti cinesi e Progetto italiano per cinesi*.

Fig. 11. CASATI F., COATO C., CANGIANO R., AMBARÀ 4, FIRENZE, ALMA, 2009 (p. 6)



PRIMO MODULO

1. Scrivi le cose che deve fare l'abitante del biglietto di benvenuto. Segui l'ordine temporale indicato nel riquadro. Ad esempio, per prima cosa devi aprire il contenitore della luce.

2. Quando cammini dentro apri il gas. La manopola del gas si trova sotto il cuscino del letto. Devi girare a destra la manopola per aprire il gas, e girare a sinistra per chiuderlo. In cucina la camera di scorta della cucina è a sinistra. Il riscaldamento è a gas. La camera di scorta è a destra.

3. Quando cammini dentro apri il gas. La manopola del gas si trova sotto il cuscino del letto. Devi girare a destra la manopola per aprire il gas, e girare a sinistra per chiuderlo. In cucina la camera di scorta della cucina è a sinistra. Il riscaldamento è a gas. La camera di scorta è a destra.

4. Devi...

5. Devi...

6. Devi...

7. Devi aprire il contenitore della luce.

8. Devi...

9. Devi...

10. Devi...

11. Devi...

12. Devi...

13. Devi...

14. Devi...

15. Devi...

16. Devi...

17. Devi...

18. Devi...

19. Devi...

20. Devi...

21. Devi...

22. Devi...

23. Devi...

24. Devi...

25. Devi...

26. Devi...

27. Devi...

28. Devi...

29. Devi...

30. Devi...

31. Devi...

32. Devi...

33. Devi...

34. Devi...

35. Devi...

36. Devi...

37. Devi...

38. Devi...

39. Devi...

40. Devi...

41. Devi...

42. Devi...

43. Devi...

44. Devi...

45. Devi...

46. Devi...

47. Devi...

48. Devi...

49. Devi...

50. Devi...

51. Devi...

52. Devi...

53. Devi...

54. Devi...

55. Devi...

56. Devi...

57. Devi...

58. Devi...

59. Devi...

60. Devi...

61. Devi...

62. Devi...

63. Devi...

64. Devi...

65. Devi...

66. Devi...

67. Devi...

68. Devi...

69. Devi...

70. Devi...

71. Devi...

72. Devi...

73. Devi...

74. Devi...

75. Devi...

76. Devi...

77. Devi...

78. Devi...

79. Devi...

80. Devi...

81. Devi...

82. Devi...

83. Devi...

84. Devi...

85. Devi...

86. Devi...

87. Devi...

88. Devi...

89. Devi...

90. Devi...

91. Devi...

92. Devi...

93. Devi...

94. Devi...

95. Devi...

96. Devi...

97. Devi...

98. Devi...

99. Devi...

100. Devi...

101. Devi...

102. Devi...

103. Devi...

104. Devi...

105. Devi...

106. Devi...

107. Devi...

108. Devi...

109. Devi...

110. Devi...

111. Devi...

112. Devi...

113. Devi...

114. Devi...

115. Devi...

116. Devi...

117. Devi...

118. Devi...

119. Devi...

120. Devi...

121. Devi...

122. Devi...

123. Devi...

124. Devi...

125. Devi...

126. Devi...

127. Devi...

128. Devi...

129. Devi...

130. Devi...

131. Devi...

132. Devi...

133. Devi...

134. Devi...

135. Devi...

136. Devi...

137. Devi...

138. Devi...

139. Devi...

140. Devi...

141. Devi...

142. Devi...

143. Devi...

144. Devi...

145. Devi...

146. Devi...

147. Devi...

148. Devi...

149. Devi...

150. Devi...

151. Devi...

152. Devi...

153. Devi...

154. Devi...

155. Devi...

156. Devi...

157. Devi...

158. Devi...

159. Devi...

160. Devi...

161. Devi...

162. Devi...

163. Devi...

164. Devi...

165. Devi...

166. Devi...

167. Devi...

168. Devi...

169. Devi...

170. Devi...

171. Devi...

172. Devi...

173. Devi...

174. Devi...

175. Devi...

176. Devi...

177. Devi...

178. Devi...

179. Devi...

180. Devi...

181. Devi...

182. Devi...

183. Devi...

184. Devi...

185. Devi...

186. Devi...

187. Devi...

188. Devi...

189. Devi...

190. Devi...

191. Devi...

192. Devi...

193. Devi...

194. Devi...

195. Devi...

196. Devi...

197. Devi...

198. Devi...

199. Devi...

200. Devi...

201. Devi...

202. Devi...

203. Devi...

204. Devi...

205. Devi...

206. Devi...

207. Devi...

208. Devi...

209. Devi...

210. Devi...

211. Devi...

212. Devi...

213. Devi...

214. Devi...

215. Devi...

216. Devi...

217. Devi...

218. Devi...

219. Devi...

220. Devi...

221. Devi...

222. Devi...

223. Devi...

224. Devi...

225. Devi...

226. Devi...

227. Devi...

228. Devi...

229. Devi...

230. Devi...

231. Devi...

232. Devi...

233. Devi...

234. Devi...

235. Devi...

236. Devi...

237. Devi...

238. Devi...

239. Devi...

240. Devi...

241. Devi...

242. Devi...

243. Devi...

244. Devi...

245. Devi...

246. Devi...

247. Devi...

248. Devi...

249. Devi...

250. Devi...

251. Devi...

252. Devi...

253. Devi...

254. Devi...

255. Devi...

256. Devi...

257. Devi...

258. Devi...

259. Devi...

260. Devi...

261. Devi...

262. Devi...

263. Devi...

264. Devi...

265. Devi...

266. Devi...

267. Devi...

268. Devi...

269. Devi...

270. Devi...

271. Devi...

272. Devi...

273. Devi...

274. Devi...

275. Devi...

276. Devi...

277. Devi...

278. Devi...

279. Devi...

280. Devi...

281. Devi...

282. Devi...

283. Devi...

284. Devi...

285. Devi...

286. Devi...

287. Devi...

288. Devi...

289. Devi...

290. Devi...

291. Devi...

292. Devi...

293. Devi...

294. Devi...

295. Devi...

296. Devi...

297. Devi...

298. Devi...

299. Devi...

300. Devi...

301. Devi...

302. Devi...

303. Devi...

304. Devi...

305. Devi...

306. Devi...

307. Devi...

308. Devi...

309. Devi...

310. Devi...

311. Devi...

312. Devi...

313. Devi...

314. Devi...

315. Devi...

316. Devi...

317. Devi...

318. Devi...

319. Devi...

320. Devi...

321. Devi...

322. Devi...

323. Devi...

324. Devi...

325. Devi...

326. Devi...

327. Devi...

328. Devi...

329. Devi...

330. Devi...

331. Devi...

332. Devi...

333. Devi...

334. Devi...

335. Devi...

336. Devi...

337. Devi...

338. Devi...

339. Devi...

340. Devi...

341. Devi...

342. Devi...

343. Devi...

344. Devi...

345. Devi...

346. Devi...

347. Devi...

348. Devi...

349. Devi...

350. Devi...

351. Devi...

352. Devi...

353. Devi...

354. Devi...

355. Devi...

356. Devi...

357. Devi...

358. Devi...

359. Devi...

360. Devi...

361. Devi...

362. Devi...

363. Devi...

364. Devi...

365. Devi...

366. Devi...

367. Devi...

368. Devi...

369. Devi...

370. Devi...

371. Devi...

372. Devi...

373. Devi...

374. Devi...

375. Devi...

376. Devi...

377. Devi...

378. Devi...

379. Devi...

380. Devi...

381. Devi...

382. Devi...

383. Devi...

384. Devi...

385. Devi...

386. Devi...

387. Devi...

388. Devi...

389. Devi...

390. Devi...

391. Devi...

392. Devi...

393. Devi...

394. Devi...

395. Devi...

396. Devi...

397. Devi...

398. Devi...

399. Devi...

400. Devi...

401. Devi...

402. Devi...

403. Devi...

404. Devi...

405. Devi...

406. Devi...

407. Devi...

408. Devi...

409. Devi...

410. Devi...

411. Devi...

412. Devi...

413. Devi...

414. Devi...

415. Devi...

416. Devi...

417. Devi...

418. Devi...

419. Devi...

420. Devi...

421. Devi...

422. Devi...

423. Devi...

424. Devi...

425. Devi...

426. Devi...

427. Devi...

428. Devi...

429. Devi...

430. Devi...

431. Devi...

432. Devi...

433. Devi...

434. Devi...

435. Devi...

436. Devi...

437. Devi...

438. Devi...

439. Devi...

440. Devi...

441. Devi...

442. Devi...

443. Devi...

444. Devi...

445. Devi...

446. Devi...

447. Devi...

448. Devi...

449. Devi...

450. Devi...

451. Devi...

452. Devi...

453. Devi...

454. Devi...

455. Devi...

456. Devi...

457. Devi...

458. Devi...

459. Devi...

460. Devi...

461. Devi...

462. Devi...

463. Devi...

464. Devi...

465. Devi...

466. Devi...

467. Devi...

468. Devi...

469. Devi...

470. Devi...

471. Devi...

472. Devi...

473. Devi...

474. Devi...

475. Devi...

476. Devi...

477. Devi...

478. Devi...

479. Devi...

480. Devi...

481. Devi...

482. Devi...

483. Devi...

484. Devi...

485. Devi...

486. Devi...

487. Devi...

488. Devi...

489. Devi...

490. Devi...

491. Devi...

492. Devi...

493. Devi...

494. Devi...

495. Devi...

496. Devi...

497. Devi...

498. Devi...

499. Devi...

500. Devi...

501. Devi...

502. Devi...

503. Devi...

504. Devi...

505. Devi...

506. Devi...

507. Devi...

508. Devi...

509. Devi...

510. Devi...

511. Devi...

512. Devi...

513. Devi...

514. Devi...

515. Devi...

516. Devi...

517. Devi...

518. Devi...

519. Devi...

520. Devi...

521. Devi...

522. Devi...

523. Devi...

524. Devi...

525. Devi...

526. Devi...

527. Devi...

528. Devi...

529. Devi...

530. Devi...

531. Devi...

532. Devi...

533. Devi...

534. Devi...

535. Devi...

536. Devi...

537. Devi...

538. Devi...

539. Devi...

540. Devi...

541. Devi...

542. Devi...

543. Devi...

544. Devi...

545. Devi...

546. Devi...

547. Devi...

548. Devi...

549. Devi...

550. Devi...

551. Devi...

552. Devi...

553. Devi...

554. Devi...

555. Devi...

556. Devi...

557. Devi...

558. Devi...

559. Devi...

560. Devi...

561. Devi...

562. Devi...

563. Devi...

564. Devi...

565. Devi...

566. Devi...

567. Devi...

568. Devi...

569. Devi...

570. Devi...

571. Devi...

572. Devi...

573. Devi...

574. Devi...

575. Devi...

576. Devi...

577. Devi...

578. Devi...

579. Devi...

580. Devi...

581. Devi...

582. Devi...

583. Devi...

584. Devi...

585. Devi...

586. Devi...

587. Devi...

588. Devi...

589. Devi...

590. Devi...

591. Devi...

592. Devi...

593. Devi...

594. Devi...

595. Devi...

596. Devi...

597. Devi...

598. Devi...

599. Devi...

600. Devi...

601. Devi...

602. Devi...

603. Devi...

604. Devi...

605. Devi...

606. Devi...

607. Devi...

608. Devi...

609. Devi...

610. Devi...

611. Devi...

612. Devi...

613. Devi...

614. Devi...

615. Devi...

616. Devi...

617. Devi...

618. Devi...

619. Devi...

620. Devi...

621. Devi...

622. Devi...

623. Devi...

624. Devi...

625. Devi...

626. Devi...

627. Devi...

628. Devi...

629. Devi...

630. Devi...

631. Devi...

632. Devi...

633. Devi...

634. Devi...

635. Devi...

636. Devi...

637. Devi...

638. Devi...

639. Devi...

640. Devi...

641. Devi...

642. Devi...

643. Devi...

644. Devi...

645. Devi...

646. Devi...

647. Devi...

648. Devi...

649. Devi...

650. Devi...

651. Devi...

652. Devi...

653. Devi...

654. Devi...

655. Devi...

656. Devi...

657. Devi...

658. Devi...

659. Devi...

660. Devi...

661. Devi...

662. Devi...

663. Devi...

664. Devi...

665. Devi...

666. Devi...

667. Devi...

668. Devi...

669. Devi...

670. Devi...

671. Devi...

672. Devi...

673. Devi...

674. Devi...

675. Devi...

676. Devi...

677. Devi...

678. Devi...

679. Devi...

680. Devi...

681. Devi...

682. Devi...

683. Devi...

684. Devi...

685. Devi...

686. Devi...

687. Devi...

688. Devi...

689. Devi...

690. Devi...

691. Devi...

692. Devi...

693. Devi...

694. Devi...

695. Devi...

696. Devi...

697. Devi...

698. Devi...

699. Devi...

700. Devi...

701. Devi...

702. Devi...

703. Devi...

704. Devi...

705. Devi...

706. Devi...

707. Devi...

708. Devi...

709. Devi...

710. Devi...

711. Devi...

712. Devi...

713. Devi...

714. Devi...

715. Devi...

716. Devi...

717. Devi...

718. Devi...

719. Devi...

720. Devi...

721. Devi...

722. Devi...

723. Devi...

724. Devi...

725. Devi...

726. Devi...

727. Devi...

728. Devi...

729. Devi...

730. Devi...

731. Devi...

732. Devi...

733. Devi...

734. Devi...

735. Devi...

736. Devi...

737. Devi...

738. Devi...

739. Devi...

740. Devi...

741. Devi...

742. Devi...

743. Devi...

744. Devi...

745. Devi...

746. Devi...

747. Devi...

748. Devi...

749. Devi...

750. Devi...

751. Devi...

752. Devi...

753. Devi...

754. Devi...

755. Devi...

756. Devi...

757. Devi...

758. Devi...

759. Devi...

760. Devi...

761. Devi...

762. Devi...

763. Devi...

764. Devi...

765. Devi...

766. Devi...

767. Devi...

768. Devi...

769. Devi...

770. Devi...

771. Devi...

772. Devi...

773. Devi...

774. Devi...

775. Devi...

776. Devi...

777. Devi...

778. Devi...

779. Devi...

780. Devi...

781. Devi...

782. Devi...

783. Devi...

784. Devi...

785. Devi...

786. Devi...

787. Devi...

788. Devi...

789. Devi...

790. Devi...

791. Devi...

792. Devi...

793. Devi...

794. Devi...

795. Devi...

796. Devi...

797. Devi...

798. Devi...

799. Devi...

800. Devi...

801. Devi...

802. Devi...

803. Devi...

804. Devi...

805. Devi...

806. Devi...

807. Devi...

808. Devi...

809. Devi...

810. Devi...

811. Devi...

812. Devi...

813. Devi...

814. Devi...

815. Devi...

816. Devi...

817. Devi...

818. Devi...

819. Devi...

820. Devi...

821. Devi...

822. Devi...

823. Devi...

824. Devi...

825. Devi...

826. Devi...

827. Devi...

828. Devi...

829. Devi...

830. Devi...

831. Devi...

832. Devi...

833. Devi...

834. Devi...

835. Devi...

836. Devi...

837. Devi...

838. Devi...

839. Devi...

840. Devi...

841. Devi...

842. Devi...

843. Devi...

844. Devi...

845. Devi...

846. Devi...

847. Devi...

848. Devi...

849. Devi...

850. Devi...

851. Devi...

852. Devi...

853. Devi...

854. Devi...

855. Devi...

856. Devi...

857. Devi...

858. Devi...

859. Devi...

860. Devi...

861. Devi...

862. Devi...

863. Devi...

864. Devi...

865. Devi...

866. Devi...

867. Devi...

868. Devi...

869. Devi...

870. Devi...

871. Devi...

872. Devi...

873. Devi...

874. Devi...

875. Devi...

876. Devi...

877. Devi...

878. Devi...

879. Devi...

880. Devi...

881. Devi...

882. Devi...

883. Devi...

884. Devi...

885. Devi...

886. Devi...

887. Devi...

888. Devi...

889. Devi...

890. Devi...

891. Devi...

892. Devi...

893. Devi...

894. Devi...

895. Devi...

896. Devi...

897. Devi...

898. Devi...

899. Devi...

900. Devi...

901. Devi...

902. Devi...

903. Devi...

904. Devi...

905. Devi...

906. Devi...

907. Devi...

908. Devi...

909. Devi...

910. Devi...

911. Devi...

912. Devi...

913. Devi...

914. Devi...

915. Devi...

916. Devi...

917. Devi...

918. Devi...

919. Devi...

920. Devi...

921. Devi...

922. Devi...

923. Devi...

924. Devi...

925. Devi...

926. Devi...

927. Devi...

928. Devi...

929. Devi...

930. Devi...

931. Devi...

932. Devi...

933. Devi...

934. Devi...

935. Devi...

936. Devi...

937. Devi...

938. Devi...

939. Devi...

940. Devi...

941. Devi...

942. Devi...

943. Devi...

944. Devi...

945. Devi...

946. Devi...

947. Devi...

948. Devi...

949. Devi...

950. Devi...

951. Devi...

952. Devi...

953. Devi...

954. Devi...

955. Devi...

956. Devi...

957. Devi...

958. Devi...

959. Devi...

960. Devi...

961. Devi...

962. Devi...

963. Devi...

964. Devi...

965. Devi...

966. Devi...

967. Devi...

968. Devi...

969. Devi...

970. Devi...

971. Devi...

972. Devi...

973. Devi...

974. Devi...

975. Devi...

976. Devi...

977. Devi...

978. Devi...

979. Devi...

980. Devi...

981. Devi...

982. Devi...

983. Devi...

984. Devi...

985. Devi...

986. Devi...

987. Devi...

988. Devi...

989. Devi...

990. Devi...

991. Devi...

992. Devi...

993. Devi...

994. Devi...

995. Devi...

996. Devi...

997. Devi...

998. Devi...

999. Devi...

1000. Devi...



compone di:  
 (A1-A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue). Progetto italiano per cinesi I si  
 no di approccio strutturalista. Si rivolge a studenti adolescenti e adulti di livello elementare  
 Progetto italiano per cinesi I è il primo di due livelli di un moderno corso multimediale di italia-

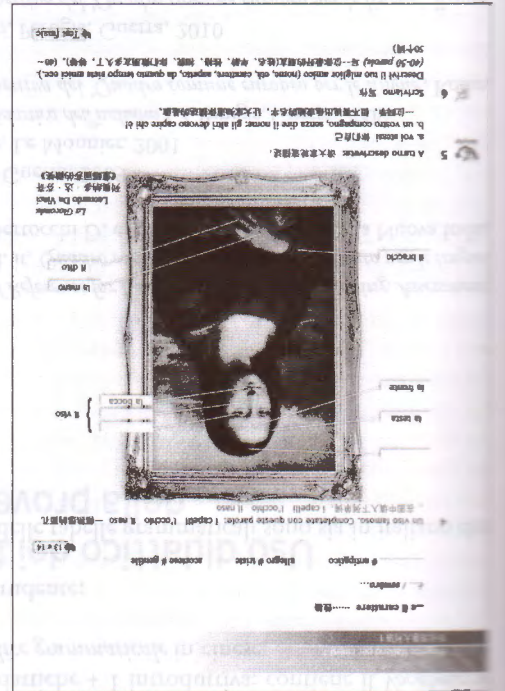
24.2.6.2. Progetto italiano per cinesi I

Il manuale è corredato di un CD audio e di una guida per l'insegnante che offre preziosi suggerimenti su come utilizzare il libro.  
 Il manuale è corredato di un CD audio e di una guida per l'insegnante che offre preziosi suggerimenti su come utilizzare il libro.  
 Il manuale è corredato di un CD audio e di una guida per l'insegnante che offre preziosi suggerimenti su come utilizzare il libro.  
 Il manuale è corredato di un CD audio e di una guida per l'insegnante che offre preziosi suggerimenti su come utilizzare il libro.

L'obiettivo è di formare una base di competenze linguistiche comunicative, mediano, sul piano metodologico, fra i modelli abitualmente e tradizionalmente diffusi nel sistema scolastico cinese e quelli derivanti dalle esperienze europee di diffusione della conoscenza delle lingue. Marco Polo affronta i principali aspetti della grammatica italiana e li presenta facendo ricorso all'analisi contrastiva tra la lingua italiana e la lingua cinese (come si vede dal materiale allegato).  
 L'obiettivo è di formare una base di competenze linguistiche comunicative, mediano, sul piano metodologico, fra i modelli abitualmente e tradizionalmente diffusi nel sistema scolastico cinese e quelli derivanti dalle esperienze europee di diffusione della conoscenza delle lingue. Marco Polo affronta i principali aspetti della grammatica italiana e li presenta facendo ricorso all'analisi contrastiva tra la lingua italiana e la lingua cinese (come si vede dal materiale allegato).

24.2.6.1. Marco Polo, Corso d'italiano per studenti cinesi

Fig. 13. MARIN T., MAGNELLI S., Progetto italiano per cinesi I - Corso multimediale di lingua e civiltà italiana per studenti cinesi, Roma-Atene, Edilingua, 2008 (p. 22).  
 Fig. 14. MARIN T., MAGNELLI S., Progetto italiano per cinesi I - Corso multimediale di lingua e civiltà italiana per studenti cinesi, Roma-Atene, Edilingua, 2008 (p. 11)





## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Libro dello studente, articolato in 11 unità didattiche + 1 introduttiva: contiene il *Vocabolario italiano-cinese*, le *Note grammaticali* e l'*Appendice grammaticale* in cinese;
  - Quadro degli esercizi;
  - CD-ROM interattivo, allegato al libro dello studente;
  - Guida per l'insegnante.
- Le consegne delle attività e le note all'interno delle tabelle grammaticali sono sia in italiano che in cinese.

- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di Bertocchi D. e Quartapelle F., Firenze, La Nuova Italia, 2002
- D'ANNUNZIO B., *Lo studente di origine cinese*, Perugia, Guerra, 2009
- DIADORI F. (cur.), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001
- DIADORI F., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002
- RASTELLI S. (cur.), *Italiano per Cinesi. Italiano per Cinesi*, Perugia, Guerra, 2010
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002
- MANUELI DI ITALIANO L2 citati
- BOZZONE COSTA R., *Viaggio nell'italiano*, Torino, Loescher, ed. aggiornata 2004
- BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M., *Contatto. Corso di italiano per stranieri*, Torino, Loescher, 2005
- CASATI F., CODATO C., CANGIANO R., *Ambarsaba 4*, Firenze, Alma, 2009
- FRAGAL E., FRATIER I., JAFRANCESCO E., *Uni:Italia*, Milano, Le Monnier, 2010
- GRUPPO NAVILE (LEONE F., MARGOTTI F., MARONGIU A., PIRINI M., QUARKIA T., ZANETTIN F.), *Dire, fare, capire. Italiano come seconda lingua*, Roma, Bonacci, 2009
- INCALCATERRA MC LOUGHIN L., PLA-LANG L., SCHIAVO-ROTHENEDER G., *Italiano per economisti* (Collana *Italiano per specialisti*), Livello: A2/C2, Firenze, Alma, 2004
- LIZZADRO C., MARINELLI E., PELOSO A. (cur.), *Parlo italiano, provo, è facile. C. ai Collì* (Verona), Demetra, 2008
- LOMBARDO D., NOSENGO L., UYSSSE G., *Ciao ragazzi! Corso di italiano A2/B1*, Perugia, Guerra, 2008
- MADDI L., BORGOGNI M.C., FORTEI I., *Corso di lingua italiana per bambini. Livello elementare (A1)*, Roma, Carocci, 2009
- MAGGINI M., YANG L., MARCO POLO, *Corso di italiano per studenti cinesi*, Perugia, Guerra, 2006
- MANTOVANO F., *L'italiano dell'Arte*, Perugia, Guerra, 1996
- MARIN F., MAGNELLI S., *Progetto italiano per cinesi 1 - Corso multimediale di lingua e civiltà italiana per studenti cinesi*, Roma-Arene, Edilingua, 2008
- PIOTTI D., DE SAVORGNANI G., *Università*, Firenze, Alma, 2007
- WAHIBA A.L., *Parlo italiano per arabi*, Milano, Vallardi, 2008



## 252. IL CONCETTO DI COMPETENZA

Dall'anno precedente una posizione chiara riguardo all'importanza del concetto di competenza, il titolare rimanda a noi in un'occasione, sempre, sempre, sempre, nel suo corso di vita, a difendere il concetto di competenza.

### Uso didattico dei testi e costruzione della prove di verifica

Il primo grado di competenza è quello di saper riconoscere e valutare le strategie e delle strutture linguistiche della L2 che permettono di affrontare e risolvere problemi. Per prendere un'arabesca in un box è sufficiente una competenza di lettura e scrittura in lingua straniera (L2). Questo è un esempio di competenza di lettura e scrittura in lingua straniera (L2) per risolvere un problema di geometria.

**251. LA CENTRALITÀ DELL'APPRENDIMENTO**

Il primo grado di competenza è quello di saper riconoscere e valutare le strategie e delle strutture linguistiche della L2 che permettono di affrontare e risolvere problemi. Per prendere un'arabesca in un box è sufficiente una competenza di lettura e scrittura in lingua straniera (L2). Questo è un esempio di competenza di lettura e scrittura in lingua straniera (L2) per risolvere un problema di geometria.

La competenza di lettura e scrittura in lingua straniera (L2) è un concetto che si riferisce al processo di apprendimento e di valutazione delle strategie e delle strutture linguistiche della L2 che permettono di affrontare e risolvere problemi. Per prendere un'arabesca in un box è sufficiente una competenza di lettura e scrittura in lingua straniera (L2). Questo è un esempio di competenza di lettura e scrittura in lingua straniera (L2) per risolvere un problema di geometria.

Sono le competenze di lettura e scrittura in lingua straniera (L2) che permettono di affrontare e risolvere problemi. Per prendere un'arabesca in un box è sufficiente una competenza di lettura e scrittura in lingua straniera (L2). Questo è un esempio di competenza di lettura e scrittura in lingua straniera (L2) per risolvere un problema di geometria.



## 25. L'uso didattico del testo

Maurizio Spagnesi

### 25.1. LA CENTRALITÀ DELL'APPRENDENTE

Durante un corso di italiano L2 gli insegnanti hanno tra i compiti primari quello di soddisfare le esigenze degli studenti. Si tratta di esigenze essenzialmente formative: gli apprendenti frequentano il corso per sviluppare la loro competenza linguistico-comunicativa, con finalità professionali, accademiche o di altra natura. Sarebbe auspicabile avere sempre la possibilità di offrire corsi di italiano L2 con contenuti linguistici circoscritti, specifici, corsi cioè in cui tutti i partecipanti abbiano simili esigenze legate ad ambiti specifici della lingua italiana; sappiamo però che questo non è sempre possibile, a causa di vincoli di tipo economico, amministrativo, organizzativo. L'insegnante dunque si trova in genere a operare in ambienti didattici complessi, in cui gli apprendenti hanno diverse esigenze, diversi obiettivi formativi: ne consegue la necessità di progettare e realizzare sillabi con contenuti relativamente generici, così da poter dare agli studenti almeno delle competenze generiche in lingua italiana, utili in più ambiti.

La consuetudine didattica ci porta a considerare ormai come accettato il principio della centralità dell'apprendente nell'atto didattico. È l'apprendente con le sue modalità di apprendimento, con i suoi comportamenti, con le sue risposte a influenzare i percorsi, i tempi e i risultati del progetto didattico di un corso di lingua. Siamo consapevoli che la programmazione di un'attività, di un percorso, di un syllabo è un punto di partenza, solo l'avvio di quanto poi accadrà nell'ambiente didattico, il luogo di comunicazione vivo e imprevedibile dove nella gran parte dei casi si capirà che le strategie e le procedure effettivamente messe in atto sono diverse, e ogni volta diverse in modo nuovo, da quelle previste all'inizio del corso.

In questo senso, per il futuro auspichiamo la possibilità di attivare sempre più spesso sillabi modulari, sillabi cioè nei quali singole componenti possano essere gestite anche attraverso spostamenti in avanti o indietro, o laterali, nell'ambito di uno schema ampio e complessivo, a seconda delle esigenze, delle risposte, degli obiettivi degli specifici apprendenti di ogni corso. Ciò renderebbe davvero realizzato il principio della centralità dell'apprendente e dei suoi bisogni; in caso contrario ogni corso di lingua sarebbe un prodotto comunque inevitabilmente imperfetto.

Sono già diversi anni ormai che il Consiglio d'Europa ha rafforzato le sue sollecitazioni riguardo a un impegno di tutti i soggetti coinvolti affinché le lingue siano intese come strumenti di crescita formativa dell'individuo inteso come "attore sociale", come singolo attivamente inserito in una collettività. L'integrazione in una comunità sociale diversa da quella d'origine pone come cruciale e fondamentale, fin dall'immediato inizio, la questione linguistica. Per poter agire in una comunità occorre conoscerne la lingua attraverso la quale si svolge ogni tipo di scambio, pena l'emarginazione, l'isolamento. Ci viene affidato il compito di formare degli individui per renderli appunto efficaci "attori sociali", competenti e capaci di gestire in modo autonomo e sicuro i loro scambi nella nostra società.



## 25.2. IL CONCETTO DI COMPETENZA

Dobbiamo prendere una posizione chiara riguardo all'interpretazione del concetto globale di competenza. Il termine rimanda a nozioni di conoscenza, capacità, abilità e, nel nostro campo di applicazione, si riferisce a una competenza nel comportamento linguistico-comunicativo individuale, definita appunto competenza linguistico-comunicativa. Per competenza linguistico-comunicativa, intendiamo un determinato grado di conoscenza, in continua evoluzione o involuzione, delle strategie e delle strutture linguistiche della L2 che permetta di affrontare e risolvere determinati compiti. Per prendere un'aranciata in un bar è sufficiente una competenza limitata a strategie e strutture molto semplici (livello A1: "Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto" - *QCER* 2002: 32); per seguire con sufficiente successo una lezione accademica di storia economica è necessaria una competenza superiore (livello B2: "È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione"); per esporre efficacemente un progetto di urbanizzazione in un contesto professionale la competenza richiesta è ancora superiore (livello C1: "Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione."). Questa nostra scelta ci impone per coerenza l'interpretazione del sistema linguistico come un sistema mutevole in cui strutture e strategie vengono continuamente ricercate nei/dai circuiti neuronali, richiamate e utilizzate, in una rete complessa e probabilmente infinita in cui è impossibile ritagliare segmenti isolati, in cui ogni maglia è legata all'intero tessuto che viene visitato ed esplorato dal pensiero individuale. Un'immagine questa che, in un moto di fantasia, ci richiama alla mente l'immagine della grande esplosione originaria che da una minuscola particella ha dato origine al tutto universale, un "big bang" che da un suono iniziale, un primo fonema del bambino, nel corso di pochi anni ha dato origine all'incredibilmente complesso sistema linguistico maturo dell'individuo, in continua espansione (se sollecitato in questo senso).

La nostra scelta riguardo all'interpretazione della competenza linguistico-comunicativa implica che la formazione linguistica dei nostri apprendenti sarà una formazione globale, che prevede contenuti linguistico-comunicativi, modelli operativi e procedure volti all'espansione del sistema interlinguistico della L2.

Abbiamo ben presenti i limiti di un apprendimento linguistico di natura formale in ambienti didattici istituzionali. L'apprendente si trova a frequentare un corso di L2 assieme ad altri apprendenti che hanno esperienze, competenze e obiettivi spesso molto diversi dai suoi. La stessa istituzione è costretta ad agire per convenzioni, per generalizzazioni, affidando a scale di competenza piuttosto imperfette la responsabilità della distribuzione degli apprendenti nei vari livelli di formazione. Non è questa la sede per proporre soluzioni a una simile domanda, possiamo soltanto riconoscere e prendere atto, come già altri hanno fatto, che in uno stesso apprendente, in una sorta di incoerenza di competenze, coesistono nello stesso momento competenze linguistiche riconducibili a diversi livelli del *QCER* (nello stesso apprendente, per dare un esempio, competenze grammaticali B2 non di rado sono legate a competenze sociolinguistiche B1 e a competenze lessicali A2; competenze orali B2 legate a competenze scritte A2; competenze ricettive C1 legate a competenze produttive B1).

## 25.3. IL TESTO. TIPI E GENERI TESTUALI

Nell'ipotesi di un intervento didattico ampio per un corso di italiano L2, i contenuti linguistico-comunicativi del progetto saranno rappresentati da una *framework* testuale, una rete di testi. In uno dei suoi saggi Dario Corno ci offre una interessante prospettiva:

"[...] la nozione di «testo» non solo è centrale nella didattica, ma è decisiva per impostare programmi che favoriscano il successo dell'apprendimento. A tal fine, il punto di vista nel quale



mi metto è considerare il «testo» non solo come una *cosa* (come fanno storici o ermeneuti) o come una *struttura* (come fanno linguisti testuali), ma soprattutto come *processo* (come fanno psicologi e semiotici cognitivi, e studiosi dell'Intelligenza Artificiale)” (Desideri 1991: 46).

Cristina Lavinio (1990: 67) definisce il testo come “un oggetto linguistico caratterizzato da coerenza e coesione”. Un testo è coerente se ha una chiara organizzazione dei suoi contenuti tematici, è coeso se ha efficaci meccanismi di intreccio dei suoi elementi formali di natura essenzialmente sintattica, lessicale e grammaticale.

La linguistica testuale distingue i testi in base alla loro funzione comunicativa prevalente: come ricorda Lavinio (1990), possiamo identificare tipi testuali descrittivi (presentano le caratteristiche di una persona, un oggetto, un paesaggio), narrativi (raccontano un evento, una storia), argomentativi (sostengono una tesi attraverso un ragionamento), espositivi (danno informazioni su un tema o un concetto attraverso delle spiegazioni), regolativi (orientano il comportamento attraverso norme, regole, istruzioni), rappresentativi (rappresentano scene con scambi dialogici o sequenze di azioni; cfr. Tab. 1).

Tab. 1. Tipi testuali, generi e forme (da Lavinio 1990: 78-79).

Tipi testuali	Focus	Forme e generi non fictional	Forme e generi fictional
DESCRITTIVO	Fenomeni (persone, cose, stati di cose, relazioni) nel contesto spaziale	Descrizione interna a testi narrativi non fictional Descrizione interna a testi espositivi (enciclopedie, dizionari) Descrizione tecnico-scientifica Indovinello	Descrizione interna a testi narrativi fictional Molta poesia lirica
NARRATIVO	Azioni o trasformazioni di persone, oggetti, relazioni e concetti nel contesto temporale	Notiziario radiofonico o televisivo Articolo di cronaca Opera di storia	Fiaba Leggenda Novella Romanzo Poesia epica Barzelletta
RAPPRESENTATIVO	Atti linguistici, eventi comunicativi o avvenimenti in un tempo dell'enunciazione tendenzialmente coincidente (quanto a durata) con il tempo dell'enunciato	Discorso riportato come discorso diretto Verbale molto dettagliato	Farsa Commedia Tragedia Dramma Mimesi all'interno di testi narrativi fictional Ipotiposi (rappresentazione di azioni)
ESPOSITIVO	Scomposizione (analisi) e composizione (sintesi) degli elementi costitutivi di concetti	Lezione Manuale scolastico Saggio divulgativo Definizione (in dizionari, enciclopedie...) Recensione informativa Relazione	Poesia didattica
ARGOMENTATIVO	Relazione tra concetti	Intervento in un dibattito Saggio scientifico Recensione critica Tema scolastico	Poesia celebrativa Dialogo
REGOLATIVO	Comportamento futuro altrui (e/o proprio)	Ordine e istruzioni Istruzioni per l'uso Regole di giochi Ricette di cucina Regolamenti, statuti, leggi Testi pubblicitari Comizi elettorali	Poesie (e canzoni) di lotta di incitamento all'azione, di propaganda ideologica



Vedovelli (2002: 85) ci ricorda che “La descrizione, la narrazione e l’argomentazione sono le tre categorie tipologiche fondamentali considerate tali nella generalità delle teorie e dei modelli di analisi del testo. Queste categorie sembrano essere universali, o almeno generali, presenti in ogni codice linguistico”.

La tipologia indicata dalla linguistica testuale individua dunque categorie testuali molto generali e difficilmente isolabili: raramente un testo appartiene a uno soltanto di questi tipi. L’insegnante di lingua, interessato in prima istanza alla realtà della comunicazione, ha ben presente che i tipi testuali generali si concretizzano in molteplici generi testuali, ad esempio il racconto, l’annuncio immobiliare, la lezione accademica, le istruzioni per l’uso di un elettrodomestico, la barzelletta, il sermone, il video-clip, il messaggio breve telefonico, la poesia. Ed è questa molteplicità di generi testuali che gli procura risorse e contributi preziosi per il suo lavoro in aula. In ambito glottodidattico i testi vengono spesso distinti anche in base al canale che utilizzano: si parla in questo caso di testi scritti, parlati e trasmessi.

Per quanto ci riguarda, pare efficace e corretto pensare al testo come a un prodotto comunicativo compiuto in sé, rivolto a un destinatario e strettamente legato a un contesto appropriato. Il *QCER* si riferisce al testo come a “qualsiasi elemento linguistico, un enunciato sia orale che scritto che chi usa/apprende la lingua riceve, produce o scambia” e implica che “Non può esserci atto di comunicazione attraverso la lingua senza un testo” (*QCER* 2002: 115). Vedovelli ci conferma che “L’analisi del *Quadro Comune* ha messo in luce la centralità del testo in ogni proposta di sviluppo formativo della competenza linguistico-comunicativa” (Vedovelli 2002: 133).

Il *framework* testuale sarà dunque fondamentale per favorire l’espansione del sistema interlinguistico in L2, sistema in cui i vari aspetti della lingua vengono attivati simultaneamente. Il *framework* sarà rappresentato da un insieme di “testi *input*”: in altre parole veri e propri modelli di uso linguistico, modelli linguistico-comunicativi che gli apprendenti nella loro esperienza formativa incontrano, interpretano, manipolano e rielaborano. Tutto ciò ha luogo in un ambiente didattico arricchito e reso linguisticamente fecondo da tutte le strategie, informazioni e conoscenze scambiate con altri apprendenti e con l’insegnante; grazie a tali procedure comunicative gli apprendenti, ognuno secondo le proprie competenze, saranno in grado di dar vita a nuovi testi, generati appunto dopo l’incontro con i testi *input*.

Ogni testo *input* rappresenta il motore di un percorso formativo, «l’unità centrale della interazione comunicativa didattica» (Vedovelli 2002: 136-137): attraverso l’incontro con il testo vengono sollecitate procedure comunicative autentiche, si realizzano scambi interazionali tra gli apprendenti e tra gli apprendenti e l’insegnante.

## 25.4. LE CARATTERISTICHE DEI TESTI IN AMBIENTE DIDATTICO

Non abbiamo in questa sede l’intenzione di fare una riflessione approfondita sulle caratteristiche dei testi che dovrebbero comporre il nostro *framework* testuale. La questione è assai complessa, conduce a risposte diverse a seconda delle caratteristiche degli apprendenti. Il *framework* testuale potrà essere predeterminato, cioè deciso prima dell’inizio del corso oppure, in un’ipotesi che valutiamo migliore, negoziato con gli apprendenti in itinere, “a stadi di avanzamento dei lavori”. Nel caso di scelte precedenti al corso, dobbiamo comunque tener presente che, per non essere autori di atti eccessivi di “arroganza comunicativa”, dovremmo prefigurarci la natura dei futuri apprendenti, perché è questa operazione di previsione a dar misura e a circoscrivere ciò che noi possiamo proporre. Il nostro discorso comunicativo esiste ed ha un senso solo nella misura in cui l’apprendente è disposto e capace di assumerlo come proprio, cioè accettarlo come credibile e interessante. Un discorso è credibile e interessante quando è realmente comunicativo e quando è accettato dall’apprendente come parte del suo mondo, cioè quando egli lo giudica pertinente con i propri interessi. Per un intervento didattico efficace sarà imprescindibile tener presente la natura dell’apprendente, la sua età anzitutto, la sua cultura d’origine, il sesso, il livello della sua competenza linguistico-comunicativa nelle sue diverse aree, le esigenze formative generali.



Quanto alle caratteristiche che un testo dovrebbe avere quando sfruttato per scopi didattici ci atteniamo ai suggerimenti del *QCER* (*QCER* 2002: 201-203); sappiamo infatti che un testo quando interessante e utile favorisce e sostiene la motivazione degli apprendenti; che occorre prestare attenzione alle caratteristiche di genere e più intrinsecamente linguistiche del testo, che deve avere complessità e comprensibilità adeguate alle competenze dell'apprendente; e occorre anche molta attenzione alle dimensioni e alla "presentazione fisica" del testo, che deve avere sufficienti livelli di chiarezza auditiva e visiva.

Riguardo poi alla composizione del sillabo testuale<sup>1</sup> di un corso, in genere nei primi livelli di apprendimento (A1, A2) i testi iconici e orali sono prevalenti, affiancati da semplici testi trasmessi e brevi testi scritti anche adattati; quindi in linea con lo sviluppo interlinguistico degli apprendenti vengono inseriti testi orali, scritti e trasmessi sempre più complessi in quanto a contenuti linguistici (e qui ci si riferisce alle caratteristiche culturali, creative, testuali, lessicali, morfosintattiche di un testo), inizialmente (B1) in italiano comune e successivamente (B2, C1, C2) anche in italiano letterario e microlinguistico<sup>2</sup> (Balboni 2008: 213). A nostro avviso gli approcci di tipo comunicativo all'apprendimento linguistico, pur con i pregi che tutti riconosciamo indiscutibilmente, hanno nel tempo manifestato alcune distorsioni. L'espansione del sistema interlinguistico in L2 stimolata e guidata da approcci puramente comunicativi infatti risulta talvolta squilibrata proprio per un eccesso di addestramento nello sviluppo di strategie comunicative, strategie cioè che permettono comunicazione immediata e di facile interpretazione, a danno e svantaggio di un addestramento nello sviluppo di strategie linguistiche più creative, cioè utili all'assunzione di strumenti linguistici meno immediati, di più difficile interpretazione, ma comunque anch'essi essenziali per una crescita formativa e cognitiva degli apprendenti.

## 25.5. L'USO DIDATTICO DEL TESTO

Pensiamo a un corso di lingua come a un'esperienza formativa scandita dalla successione di una serie di singoli percorsi formativi, detti anche unità di lavoro, "... un iperonimo capace di comprendere ogni forma di apprendimento guidato (la conversazione maieutica, la lezione, l'unità didattica), sia un nuovo concetto che metta a fuoco la condivisione degli sforzi da parte di entrambe le componenti dell'intervento (il lavoro del docente e dei suoi allievi, appunto)." (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009: 205).

Ogni percorso formativo è progettato e vissuto in riferimento a un *input* testuale, dal quale e sul quale sono attivate procedure didattiche tendenti a raggiungere determinati obiettivi formativi e linguistici. Obiettivi il cui raggiungimento sarà verificato in itinere lungo tutta l'esperienza formativa e/o alla conclusione dell'esperienza formativa, attraverso verifiche di varia tipologia. Gli obiettivi di cui qui si parla troppo spesso all'interno dell'esperienza formativa vengono diversificati: a nostro avviso questa scelta didattica (la suddivisione del sistema e dei comportamenti linguistici in elementi singoli da analizzare e sviluppare separatamente) non è completamente difendibile. Il sistema interlinguistico di un individuo rappresenta una dotazione, un comportamento che simultaneamente muove e coinvolge aspetti socio-culturali, linguistico-comunicativi, creativi, linguistici davvero difficili da discriminare.

L'*input* testuale, il testo di riferimento di ogni singolo percorso formativo, viene interpretato prima in modalità globale in relazione al suo contesto e alle sue caratteristiche di genere; quindi viene rivisitato in modalità più analitica con lo scopo di individuare ed esercitare alcuni suoi contenuti linguistici interni (le scelte socioculturali, creative, testuali, comunicative, lessicali e morfosintattiche presenti nel testo): per giungere a una fase conclusiva, in modalità finalmente sia globale che più analitica, di verifica e ri-elaborazione delle nuove conoscenze e informazioni apprese, fase che dovrebbe portare gli apprendenti ad acquisire i nuovi dati appresi attraverso esperienze comunicative in ambienti non didattici.

Non nascondiamo che questo schema procedurale del singolo percorso formativo è lo schema

<sup>1</sup> Per una proposta di definizione dei contenuti di un sillabo testuale si veda BENUCCI 2007: 61-103.

<sup>2</sup> Per il trattamento didattico dei testi letterari e microlinguistici si veda BALBONI 2008: 213-220.



“di partenza”, quello “ideale” che non sempre riesce a trovare perfetta applicazione in ambiente didattico; ciò implicherebbe infatti, da parte dell'apprendente, la completa e assoluta accettazione delle scelte dell'insegnante e dei modelli linguistici proposti, pena la deviazione del percorso progettato in vie secondarie e impreviste che portano assai di frequente in luoghi sconosciuti e imprevedibili. Rimane comunque per l'insegnante la necessità di un buon livello di consapevolezza didattica, la necessità di aderire a un progetto iniziale di formazione, che potrà sì con molta probabilità essere modificato e a volte sconvolto dalle risposte dell'apprendente, ma che pur sempre sarà utilissimo per dare un senso all'azione didattica ed eviterà la dispersione e lo smarrimento di tutti i soggetti implicati nell'esperienza formativa.

Rimane come straordinario aspetto di ogni esperienza formativa il fatto che in forma continua, durante tutte le fasi del percorso formativo, l'ambiente didattico sia luogo di comunicazione imprevedibile e dunque autentica. Come ricorda Vedovelli (2002: 134):

“In questa prospettiva l'unità didattica è semplicemente un'istanza logica, una proposta di riorganizzazione del flusso di interazioni sociali e comunicative che sono finalizzate al raggiungimento degli obiettivi formativi all'interno di un particolare contesto che è quello appunto del rapporto fra allievi e docenti, della situazione di formazione, di insegnamento e di apprendimento in contesto formale”.

Gli scambi comunicativi autentici vissuti conducono gli apprendenti a un'esperienza linguistica vera e propria quindi globale, che continuamente alimenta ed espande il loro sistema interlinguistico di competenze in L2.

## 25.6. IL PERCORSO FORMATIVO: UN ESEMPIO

Presentiamo un modello di percorso formativo che, come detto sopra, rappresenta un progetto, una guida, una sorta di bussola cui l'insegnante deve riferirsi per l'efficacia del suo intervento.

a) L'insegnante presenta gli *obiettivi* del percorso, illustrando le procedure previste per raggiungerli.

b) L'incontro con il testo *input* è anticipato da una *fase didattica di motivazione*. La motivazione giustifica l'avvicinamento al testo, legandolo al vissuto dell'apprendente, alla sua dotazione di conoscenze ed esperienze e alle sue esigenze culturali e formative (del momento e future). Poniamo il caso non infrequente che il testo *input* sia un dialogo tra due amici che si scambiano informazioni sui loro programmi per le vacanze estive: nella fase di motivazione l'insegnante sollecita negli apprendenti quelle aree di pensiero e linguistiche stimulate dal tema delle vacanze, dapprima presentando dei materiali pertinenti (cartoline, fotografie, depliant turistici, brevi sequenze video o audio); la comunicazione prosegue con l'elicitazione delle esperienze di vacanza vissute dagli apprendenti, le loro preferenze in fatto di vacanze, i loro programmi futuri.

c) Si prosegue con la *presentazione del contesto* specifico in cui il testo è inserito: l'insegnante informa sulla natura degli interlocutori (due giovani amici), sul motivo della conversazione (scambiarsi informazioni sulle prossime vacanze estive), sul luogo della conversazione (un autobus). La presentazione del contesto è necessaria per la successiva corretta interpretazione del testo; offre infatti agli apprendenti la possibilità di fare ipotesi, prevedere i copioni – operativo e linguistico – dell'evento, ciò che verrà fatto e detto dai due interlocutori e ciò che accadrà intorno a loro. La formazione di ipotesi agevola quindi l'adeguata interpretazione del testo. L'insegnante in questa fase può chiedere agli studenti di riflettere esplicitamente, a coppie, in gruppi o in plenaria, sugli schemi operazionali e linguistici previsti, attraverso proposte di scambi comunicativi (cosa succede intorno ai due interlocutori durante la loro conversazione? quali sono i punti essenziali della conversazione tra i due amici?).



d) Segue una fase di *interpretazione globale del testo input*. L'attività di interpretazione, o comprensione, può essere svolta individualmente, a coppie, in piccoli gruppi. L'insegnante, prima del contatto con il testo, propone una guida alla comprensione (griglia, domande, tecniche di transcodificazione, altro) per facilitare la corretta interpretazione. Si tratta di una procedura che ha come obiettivo un primo approccio al testo, che come sempre accade comporta una sua comprensione solo globale: gli apprendenti dovranno dimostrarsi in grado di cogliere gli elementi fondamentali del testo, evitando di porre artificiosamente eccessiva attenzione ai suoi dettagli. Si pensi a quanto ci accade la prima volta che incontriamo un'opera pittorica: inizialmente ne ricaviamo un'idea globale, incompleta; solo successivamente, in successive rivisitazioni, ci interessiamo ai dettagli. Dopo la prima esposizione al testo, l'insegnante verifica la comprensione e propone una seconda esposizione per una conferma o un rinforzo delle informazioni. In questa fase sono previsti scambi comunicativi tra gli apprendenti e il docente, scambi che sono luogo di incontro e pratica di strutture linguistiche, già conosciute oppure nuove.

e) Hanno inizio le *attività di comunicazione*, «quel flusso di attività interattive e comunicative nelle quali gli apprendenti, singolarmente o in gruppo, sono lanciati per rimettere in gioco i modelli di uso comunicativo e per verificare le ipotesi di soluzione ai problemi linguistico-comunicativi contenuti nel testo» (Vedovelli 2002: 140).

Suggeriamo, a seconda delle esigenze e degli obiettivi, attività di manipolazione testuale (riassunti, espansioni, parafrasi, segmentazioni) oltre ad attività di fissazione e reimpiego di meccanismi e strutture comunicativi, creativi, lessicali, morfosintattici (scambi comunicativi, role-play, realizzazione di microprogetti, riflessione su meccanismi linguistici). Perché questa fase abbia un carattere di esperienza comunicativa vera, è necessario invitare gli apprendenti ad una effettiva collaborazione: saranno proposti prevalentemente lavori di gruppo o di coppia, in cui l'interlingua degli apprendenti è impiegata come sistema di competenze necessario per definire strategie e risolvere compiti.

In questo momento del percorso gli apprendenti individuano e reimpiegano, in procedure linguistico-comunicative prima guidate poi più libere, i meccanismi testuali e comunicativi caratteristici del testo *input*, quindi si soffermano sulla natura dei legami che ne assicurano il buon funzionamento da diverse prospettive e la natura delle scelte linguistiche degli interlocutori. L'azione didattica in questo stadio del percorso formativo si pone come obiettivo primario la scoperta dei meccanismi di funzionamento della lingua. La scoperta ad esempio che alcuni generi testuali hanno delle affinità, ma che il dialogo faccia a faccia è comunque un evento comunicativo peculiare, diverso da uno scambio di e-mail o da una conversazione al telefono o al computer; la scoperta che non sempre è possibile isolare uno scambio dialogico dal flusso continuo della comunicazione, cioè individuare il momento iniziale o conclusivo di un dialogo rispetto a tutto il "disordine linguistico" da cui quel dialogo è stato estratto; che in un dialogo faccia a faccia il progetto comunicativo iniziale di entrambi gli interlocutori è continuamente alimentato e modificato dalla parola e dalle reazioni anche extralinguistiche dell'altro; che ci sono meccanismi linguistici per "imporre" all'altro il proprio progetto comunicativo o rifiutare di seguire il progetto dell'altro (cambiare discorso, ritornare a quanto detto in precedenza, anticipare un tema che verrà approfondito in seguito, allontanarsi da un tema non gradito o non pertinente) e altri meccanismi per risolvere eventuali incidenti (ripetere una parola o un concetto che non appare chiaro all'interlocutore, sfruttare una pausa in attesa di rispondere a una domanda imprevista, riferirsi alla situazione esterna per nascondere imbarazzo, disagio).

A conclusione di questa fase del percorso, con procedure di tipo induttivo, l'insegnante guida gli apprendenti ad attività di scoperta, perché possano acquisire le competenze necessarie per una adeguata interpretazione dei contenuti creativi e culturali del testo *input*, contenuti che dovranno a pieno titolo entrare a far parte del loro sistema interlinguistico. Nel caso del dialogo da noi preso ad esempio, gli apprendenti saranno guidati a scoprire ciò che l'idea di vacanza evoca e suscita negli italiani, le modalità, i tempi e i luoghi delle vacanze degli italiani. In questa fase potrebbe risultare



**efficace**, anche come rinforzo alla motivazione, la presentazione di un “testo di appoggio” che potrebbe essere una carta geografica, una canzone legata alla vacanza, un biglietto aereo, e altro ancora.

f) Il percorso formativo che stiamo descrivendo si conclude con una *verifica* degli obiettivi raggiunti in quanto a competenza linguistico-comunicativa, una verifica dell'efficacia delle procedure didattiche attivate, una riflessione sulla distanza tra la cultura d'origine e la cultura della L2. La riflessione accompagnata dalla verifica porta l'apprendente a una vera e propria crescita: la personalità di ogni soggetto coinvolto nell'esperienza formativa avrà un arricchimento soprattutto di natura cognitiva, potrà avvalersi consapevolmente di nuovi comportamenti, nuove modalità di apprendimento, nuove conoscenze linguistiche ed extralinguistiche. Nella migliore delle ipotesi, con un sufficiente grado di motivazione e di possibilità tecniche, sarà in grado di sperimentare in ambiente non didattico i nuovi comportamenti, appresi durante il percorso formativo in ambiente didattico. Se in Italia, gli sarà sufficiente uscire dall'aula; se all'estero, potrà utilizzare le nuove modalità di comunicazione offerte dalle tecnologie (internet, ad esempio) per partecipare a eventi comunicativi reali.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele*, Torino, UTET, 2008
- BENUCCI A. (cur.), *Sillabo di italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2007
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFRL*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>
- CORNO D., *Il ragionare testuale: il testo come risultato del processo di comprensione*, in DESIDERI P. (cur.) 1991, pp. 45-67
- DESIDERI P. (cur.), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- LAVINIO C., *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002



## 26. L'uso didattico del testo letterario

Lucinda Spera

### 26.1. IL TESTO LETTERARIO COME STRUMENTO

La proposta di testi letterari nell'insegnamento dell'italiano come L2 – come del resto nell'insegnamento di altre lingue straniere – è da anni oggetto di riflessione da parte degli studiosi. L'opera letteraria, in quanto testo dotato di una sua specificità linguistica e comunicativa, è infatti da tempo considerata strumento idoneo e privilegiato per l'insegnamento della lingua (italiana nel nostro caso), qualora si consideri la sua connessione con uno specifico contesto culturale, che la rende veicolo idoneo all'accesso ai fenomeni culturali e sociali di un dato Paese. In un'ottica di questo tipo è naturale che l'approccio storico perda parte della propria ineludibilità: intendo dire che il docente – in tale contesto didattico – dovrà necessariamente accettare di considerare l'opera uno strumento, non un fine. Perderanno dunque di significato tentativi troppo articolati di contestualizzazione e di ricostruzione di complessi scenari: pur permanendo la necessità di trasmettere alcune essenziali informazioni di base su autori e ambienti culturali, il testo letterario diviene dunque prioritariamente punto d'avvio del percorso didattico, "caso" linguistico, esempio di un certo, particolare utilizzo del sistema-lingua in un dato momento storico e all'interno di una specifica poetica, al più repertorio di temi, di cui si deve però rinunciare a indagare le molteplici connessioni con il reale, con i codici letterari, con la tradizione... Si tratta di un cambio di prospettiva di non poco conto, che obbliga il docente a modificare il proprio ordine di priorità. Come è ovvio, il suo utilizzo sarà riservato per lo più ai livelli medio-alti della competenza linguistica, anche se è possibile prevedere alcune felici eccezioni (si pensi, ad esempio, all'utilizzo della fiaba per l'insegnamento dell'italiano a bambini stranieri). La scelta delle opere e dei passaggi da proporre agli apprendenti rappresenta ovviamente una fase delicatissima della progettazione del percorso didattico, tanto in ordine ai livelli di difficoltà linguistica presentati, quanto, sul piano contenutistico, rispetto a esigenze, bisogni, aspettative e sensibilità dei destinatari.<sup>1</sup> Talvolta, qualora gli apprendenti siano adulti, o studenti universitari, comunque già dotati di un livello di conoscenza medio della lingua italiana, sarà opportuno utilizzare alcune conoscenze di base pregresse del proprio pubblico relative alla lettura e alla comprensione di prodotti letterari. Sempre, in ogni caso, è bene dare adeguato spazio all'osservazione degli scarti (lessicali, sintattici, fonologici...) che la lingua presenta rispetto all'italiano standard. Ma, al di là delle problematiche strettamente connesse all'insegnamento linguistico – la presenza ad esempio di usi inaspettati e originali della lingua – le ragioni della proficuità di tale utilizzo in questi contesti didattici sono connesse all'ambito motivazionale. Se gli apprendenti hanno già esperienza di letture letterarie nella loro lingua materna, lo studio di quelle italiane potrà rappresentare l'occasione per una comparazione, o per la condivisione di convinzioni, usi, sentimenti. Più e meglio di un testo d'uso quotidiano, o inventato per l'occasione, l'opera letteraria può infatti:

1. rappresentare un canale privilegiato di accesso alla cultura del Paese di cui si sta studiando la lingua;
2. fornire contesti significativi per comprendere e interpretare (e in una fase più avanzata anche produrre) un nuovo specifico linguaggio;

<sup>1</sup> Per i criteri di selezione dei testi si rinvia a VEDOVELLI 2002.



3. sviluppare le capacità di interpretazione dell'apprendente, che si trova a formulare ipotesi per la comprensione della stratificata serie di livelli di significato presenti al suo interno;
4. sviluppare l'intelligenza critica e la consapevolezza emotiva degli studenti.

## 26.2. QUALE MODELLO PER LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA?

Hanno recentemente scritto Diadori, Palermo e Troncarelli:

“La progettazione dell'azione didattica costituisce una componente essenziale e integrante dell'insegnamento. [...] Se si vogliono elaborare percorsi formativi efficaci, trasparenti e valutabili, l'attività di pianificazione deve però essere attuata secondo criteri metodologicamente fondati e condivisi e non costituire solo il frutto dell'iniziativa e della sensibilità del singolo docente. [...] L'esigenza di progettare l'azione didattica in modo da sottrarre l'insegnamento all'improvvisazione, alla casualità e all'intuizione individuale ha condotto quindi alla ricerca di metodi idonei per organizzare corsi e sistemi educativi [...]”<sup>2</sup>

Dunque, la progettazione di un percorso rappresenta un'attività complessa, che richiede di prendere in considerazione elementi variabili – contesto dell'insegnamento e caratteristiche degli apprendenti, tempi, risorse disponibili – ma anche di operare scelte ad un livello più generale, relativo ai fini della formazione e alle metodologie da adottare. In altre parole “un percorso di apprendimento significa non solo stabilire cosa insegnare ma anche come farlo e a quale scopo”<sup>3</sup>. Ora, occorre a questo proposito rilevare che, contrariamente a quanto è accaduto e accade nell'ambito della linguistica, da decenni vivacemente impegnata nella definizione di modelli e metodologie di riferimento, la messa a punto di strategie didattiche nel contesto degli studi letterari non ha sempre costituito, per gli studiosi, oggetto di costante attenzione. Se si esclude l'interesse suscitato dalla questione in un arco cronologico preciso, che va dalla metà degli anni Settanta agli Ottanta del Novecento<sup>4</sup>, il sistema-letteratura è stato infatti analizzato investigandone le peculiarità e le problematiche intrinseche più che le metodologie di insegnamento. È forse anche per questo che il modello didattico che ormai da anni utilizzo quale punto di riferimento è rappresentato da un volume curato da Adriano Colombo ormai più di un decennio fa, *La letteratura per Unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*.<sup>5</sup> Lo studio è l'espressione del lavoro di un gruppo di insegnanti bolognesi a suo tempo impegnati in un progetto di rinnovamento della disciplina, che ha avuto quale esito un documento elaborato presso l'IRRSAE (Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento) Emilia Romagna.<sup>6</sup> Si tratta di un'ipotesi curricolare modulare che riguarda in verità l'insegnamento della letteratura nei trienni delle scuole secondarie superiori, e che non prende dunque in considerazione l'ipotesi di un suo utilizzo finalizzato all'insegnamento della lingua italiana; ma, come spesso accade nel caso in cui ci si trovi davanti a modelli articolati e duttili, insomma intelligenti, la sua validità – introdotte le opportune modifiche e integrazioni – è proficuamente estensibile all'ambito di questo intervento. La proposta didattica di Colombo pone al centro del *fare* didattico, e conseguentemente del percorso di apprendimento, il testo letterario. Questo, a sua volta, costituisce il punto di partenza di un curricolo modulare: non un iter lineare e rigido, cioè, ma fondato su blocchi di conoscenza e di esperienza ciascuno “dotato di una certa autonomia, di coerenza interna, di propri obiettivi e verifiche”,<sup>7</sup> combinati in un disegno complessivo coerente ma flessibile. Accertato che non esiste uniformità terminologica per la definizione dei suddetti blocchi –

2 DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009: 179.

3 DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009: 180.

4 Mi riferisco, in particolare, ad interventi di voci autorevoli quali, ad esempio, ASOR ROSA 1986: 23-29; CESERANI 1987: 41-49; DE FEDERICIS 1985: 18-34.

5 COLOMBO 1996.

6 COLOMBO 1990: 21-42.

7 COLOMBO 1996: 14.



taluni studiosi preferiscono ad esempio parlare di *moduli*, altri di *percorsi* – Colombo propone, e mi sembra ipotesi condivisibile e in linea con i presupposti metodologici di questo volume, quella di *unità didattica*. Al suo interno essa prevede otto aree di definizione delle attività:

1. indicazione della tipologia di UD (si veda il Par. 26.3)
2. destinatari e loro competenza linguistica
3. prerequisiti
4. obiettivi/finalità
5. contenuti (testi, documenti, film, fotografie, immagini...)
6. tempi di realizzazione (parziali, ossia delle diverse fasi, e complessivi)
7. metodologie didattiche (lezione frontale, *brain storming*, *problem solving*, lettura a casa, in classe, lavoro di gruppo...)
8. prove di verifica (esercizi e loro tipologia).

Questo tipo di progettazione e organizzazione del lavoro in classe – per le cui caratteristiche di specificità e di interesse rispetto ai destinatari, di adeguatezza al contesto didattico, di coerenza con gli obiettivi generali del curriculum si rinvia al Par. 2.2 di questo volume – ha implicazioni rilevanti: le più significative risiedono forse nella proposta di un modello didattico al cui interno gli studenti possono giocare un ruolo attivo e di condivisione degli obiettivi, e gli insegnanti godere dei vantaggi di una pianificazione progettuale flessibile, che sarà possibile rivedere in ogni momento alla luce del reale contesto formativo e delle sue peculiarità.

### 26.3. LE TIPOLOGIE DI UNITÀ DIDATTICA

All'interno di questo contesto teorico di riferimento, Colombo propone cinque tipologie di unità didattica, ciascuna caratterizzata da specifici obiettivi in termini di conoscenze e di competenze da acquisire: l'unità *storico-culturale*, per generi letterari, *ritratto d'autore*, *incontro con l'opera tematica*. Come è ovvio, non tutte potranno risultare adeguate alla particolare natura del contesto in cui il testo letterario viene nel nostro caso utilizzato, l'insegnamento cioè della lingua italiana a stranieri. Sarà dunque da escludere tanto il ricorso all'unità storico-culturale – tesa a presentare il quadro generale di un'epoca attraverso una campionatura di testi significativi, sia letterari sia documentari, non escludendo il ricorso ad altre discipline – quanto a quella per generi, ricca di riferimenti teorici alle scelte formali e al loro rapporto con la tradizione. Allo stesso modo, di limitata utilità potrà risultare l'unità ritratto d'autore, volta a ricostruire un profilo storico-critico individuale attraverso un'ampia scelta di opere del medesimo scrittore.

L'unità *incontro con l'opera*, che riguarda un'opera proposta nella sua interezza, o il più completa possibile, rivela invece una notevole adattabilità ai nostri obiettivi didattici, soprattutto qualora il testo sia oggetto di sapienti tagli e riduzioni che ne rendano il contenuto maggiormente accessibile alle esigenze e alle competenze di un'utenza straniera. I suoi obiettivi principali – dopo quelli linguistici, ovviamente prioritari – sono così riassumibili:

- stimolare il piacere della lettura
- incrementare la curiosità degli apprendenti riguardo ai contenuti e al succedersi degli eventi
- cogliere la struttura complessiva e la consistenza di un'opera
- coglierne i principali elementi formali
- individuare e analizzare le tematiche da essa affrontate
- interpretare il testo.

Ancora maggiore risulta l'utilità del modello *unità tematica*. Al suo interno è possibile infatti inserire l'analisi di opere appartenenti a epoche e contesti anche molto distanti fra loro, purché i



testi selezionati presentino come argomento principale la medesima tematica, seppure diversamente declinata. La metodologia per progettare un percorso tematico è quella valida per tutti gli altri tipi di unità, a partire dalla scelta di operare sulla centralità del testo. Anche in questo caso, dopo quelli linguistici, i suoi obiettivi sono:

- storicizzare un tema, cogliendone l'importanza in epoche e contesti diversi
- rintracciare analogie e differenze tra opere letterarie tematicamente confrontabili
- riconoscere la continuità (attraverso il tempo) e la sopravvivenza di talune problematiche.

Nella scelta del tema il docente dovrà avvalersi di criteri estremamente selettivi, tesi a verificarne la rilevanza dal punto di vista storico-culturale e motivazionale, oltre che didattico: la frequenza con la quale è presente nella letteratura, la sua comparsa in opere di diverso genere ma, soprattutto, la sua capacità di corrispondere alle attese, ai bisogni, all'immaginario e al grado di maturità degli apprendenti. A questo proposito, si può citare l'esempio della progettazione di una unità tematica sul mare, oggetto di una tesi di Master recentemente discussa presso l'Università per Stranieri di Siena<sup>8</sup>: elemento peculiare della realtà geografica e paesaggistica del nostro Paese, il mare è sfondo e tema ricorrente in molte opere della letteratura italiana e in autori illustri, «e costituisce di fatto un contesto carico di differenti significati poetici, umani, storici e sociali dell'Italia passata e presente. [...] Di certo, trattandosi di uno spazio rappresentato dalla letteratura, il *mare* è contemporaneamente un dato geografico e un *topos* letterario e come tale possiede una specifica funzione poetica e un suggestivo potere evocativo [...]: è lo spazio gioioso dell'infanzia, del gioco e della vacanza, ma è anche lo spazio interiore dove si confrontano le ragioni del vivere ed è luogo dell'avventura e dell'emigrazione»<sup>9</sup>. Non è un caso che esso sia stato scelto anche quale tema conduttore della VII Settimana della lingua e cultura italiana nel mondo (*La lingua italiana e il mare*, 22-28 ottobre 2007<sup>10</sup>).

#### 26.4. UN SUGGERIMENTO PER LA PROGETTAZIONE: I LUOGHI DELLA MEMORIA

Al fine di rendere più concrete le linee di indirizzo sin qui sinteticamente prospettate, è opportuno concludere il nostro ragionamento con una schematica bozza di progettazione. Quanto segue si configura dunque come uno spunto, un momento di avvio a partire dal quale i docenti potranno articolare un'unità didattica di carattere tematico sul tema *I luoghi della memoria*, prendendo in considerazione la lingua e la scrittura letteraria di uno dei grandi autori del Novecento italiano.

“Come ambiente naturale quello che non si può respingere o nascondere è il paesaggio natale e familiare; San Remo continua a saltar fuori nei miei libri, nei più vari scorci e prospettive, soprattutto vista dall'alto, ed è soprattutto presente in molte delle *Città invisibili*. Naturalmente parlo di San Remo qual era fino a trenta o trentacinque anni fa, e soprattutto di com'era cinquanta o sessant'anni fa, quando ero bambino. Ogni indagine non può che partire da quel nucleo da cui si sviluppano l'immaginazione, la psicologia, il linguaggio; questa persistenza è in me forte quanto era stata forte in gioventù la spinta centripeta la quale presto si rivelò senza ritorno, perché rapidamente i luoghi hanno cessato di esistere”<sup>11</sup>.

All'interno della produzione di Italo Calvino il tema della memoria è variamente presente, ma sempre in forme quasi dissimulate, come se lo scrittore ligure cercasse di rinviare una sorta di resa dei conti col proprio passato: il suo atteggiamento è un misto di pudore e di diffidenza nei confronti del recupero memoriale, colpevole, ai suoi occhi, di cristallizzare il ricordo in una fissità che

<sup>8</sup> VAZZOLER 2007-2008. Il lavoro ha preso in considerazione testi di Saba, di Calvino e di Sciascia.

<sup>9</sup> VAZZOLER 2007-2008:11-12 e 17-18.

<sup>10</sup> L'Università per Stranieri progettò e realizzò in quell'occasione una mostra virtuale per gli Istituti Italiani di Cultura all'estero.

<sup>11</sup> CORTI 1985: 47.



finirebbe per causarne la perdita. Come è evidente, si tratta di un tema in grado di suscitare interesse e coinvolgimento, e che permette di recuperare, condividere e confrontare forme di vissuto anche molto distanti tra loro, tanto dal punto di vista geografico che generazionale.

Tutte le sere Marco Polo descrive al malinconico e potente Kublai Kan le città che formano il suo immenso impero e che il mercante italiano ha ricevuto l'incarico di visitare. È questa la cornice narrativa delle *Città invisibili* di Italo Calvino, un'opera pubblicata nel 1972 in cui lo scrittore – legato per motivi biografici e familiari alla cittadina ligure di Sanremo<sup>12</sup> – finge di riscrivere *Il Milione*, il famoso resoconto dei viaggi in Cina dettato nel 1298 dal veneziano Marco Polo – dopo diciassette anni di soggiorno a Pechino – a Rustichello da Pisa, un romanziere detenuto, come lui, nelle carceri genovesi:

“Dopo il tramonto, sulle terrazze della reggia, Marco Polo esponeva al sovrano le risultanze delle sue ambascerie. [...] Era l'alba quando disse: – Sire, ormai ti ho parlato di tutte le città che conosco.

– Ne resta una di cui non parli mai.

Marco Polo chinò il capo.

– Venezia, – disse il Kan.

Marco sorrise. – E di che altro credevi che ti parlassi?

L'imperatore non batté ciglio. – Eppure non ti ho mai sentito fare il suo nome.

E Polo: – Ogni volta che descrivo una città dico qualcosa di Venezia. [...]

– Dovresti allora cominciare ogni racconto dei tuoi viaggi dalla partenza, descrivendo Venezia così com'è, tutta quanta, senza omettere nulla di ciò che ricordi di lei.”<sup>13</sup>

La Venezia lagunare di Marco Polo, la Sanremo degli anni Trenta e Quaranta del Novecento – entrambe città d'acqua, che *sul mare e del mare* vivono – finiscono per stratificarsi e fondersi nelle caratteristiche di molti dei luoghi 'narrati' dal mercante italiano. Il caso di Smeraldina è però il più apertamente autobiografico, e la sua descrizione segue, non casualmente, il precedente scambio di battute tra l'italiano e l'imperatore. Se ne riporta a titolo esemplificativo un breve passaggio:

“A Smeraldina, città acquatica, un reticolo di canali e un reticolo di strade si sovrappongono e s'intersecano. Per andare da un posto a un altro hai sempre la scelta tra il percorso terrestre e quello in barca: e poiché la linea più breve tra due punti a Smeraldina non è una retta ma uno zigzag che si ramifica in tortuose varianti, le vie che s'aprono a ogni passante non sono soltanto due ma molte, e ancora aumentano per chi alterna traghetti in barca e trabordi all'asciutto. Così la noia a percorrere ogni giorno le stesse strade è risparmiata agli abitanti di Smeraldina. E non è tutto: la rete dei passaggi non è disposta su un solo strato, ma segue un saliscendi di scalette, ballatoi, ponti a schiena d'asino, vie pensili. Combinando segmenti dei diversi tragitti sopraelevati o in superficie, ogni abitante si dà ogni giorno lo svago d'un nuovo itinerario per andare negli stessi luoghi. Le vite più abitudinarie e tranquille a Smeraldina trascorrono senza ripetersi. [...] Una mappa di Smeraldina dovrebbe comprendere, segnati in inchiostri di diverso colore, tutti questi tracciati, solidi e liquidi, palesi e nascosti”<sup>14</sup>.

Tra le cinquantacinque città descritte nell'opera, ciascuna delle quali identificata da un nome di donna, essa assume dunque almeno una duplice identificazione: dal punto di vista del narratore – Marco Polo rappresenta la Venezia duecentesca lasciata per un'avventura commerciale destinata a lasciare il segno nell'immaginario occidentale per molti secoli a venire, mentre da quello dell'autore è la Sanremo novecentesca della giovinezza, anch'essa abbandonata e mai più ritrovata per quello che era, dopo le specula-

12 Italo Calvino nasce a Santiago de las Vegas, presso l'Avana (Cuba). Il padre, un agronomo di origine sanremese, ripeterà definitivamente la sua famiglia a Sanremo nel 1925.

13 CALVINO 2005: 432.

14 CALVINO 2005: 433-434.



zioni edilizie seguite alla seconda guerra mondiale. In entrambi i casi, rappresenta la città dell'infanzia e della memoria, quella che nel passato si è impressa nell'immaginario di ciascuno di noi sino a determinare il 'modo' in cui, da adulti, vediamo e interpretiamo il mondo. È proprio da questo coinvolgimento personale, biografico, che si può partire per un proficuo utilizzo didattico delle *Città invisibili*.

Pur senza voler risultare vincolanti rispetto alle quasi infinite modalità progettuali di una Unità sul tema dei luoghi della memoria, si forniscono di seguito alcuni suggerimenti per una sua elaborazione a partire dal testo dato al quale, ovviamente, molti altri potrebbero essere utilmente aggiunti.

La fase di motivazione viene avviata con una breve riflessione sul titolo dell'opera. Gli studenti possono essere invitati a immaginare il contenuto delle *Città invisibili*: successivamente l'insegnante può chiedere quali sono le loro città preferite, quali quelle che non amano e per quali motivi.

La lettura del brano delle *Città invisibili* in cui si descrive Smeraldina sarà effettuata inizialmente individualmente: ciascuno studente dovrà sottolineare i termini di cui non conosce il significato, rispetto ai quali il docente fornirà in seguito spiegazioni. Saranno particolare oggetto di riflessione i termini tecnico-specialistici, che possono essere individuati e in seguito raggruppati all'interno di aree omogenee (strada → *sentiero, percorso, tragitto...*; imbarcazione → *barca, traghetto...*). Seguirà una seconda lettura del brano, questa volta effettuata a voce alta dall'insegnante. Poiché, in particolare, Calvino utilizza verbi specifici (ad esempio *intersecarsi, ramificarsi...*), si potrà poi chiedere agli studenti di abbinare ogni verbo ad una sua definizione già fornita. Nel descrivere Smeraldina Calvino insiste sull'immagine del labirinto, collegandolo alla complessa organizzazione urbanistica della città, che offre ai suoi abitanti molteplici possibilità di attraversamento: lo studente dovrà dunque individuare i sostantivi e i verbi che la rendono una metropoli complessa, mai uguale a se stessa (ad esempio termini quali *reticolo, si sovrappongono, s'intersecano, zigzag...*). L'esercizio potrà essere posto in rapporto – attraverso un momento di confronto – con la percezione che gli studenti stranieri hanno (o hanno avuto) della città che li ha accolti, in termini di semplicità-accoglienza o complicazione-esclusione.

Per l'identificazione di Smeraldina con Sanremo e/o con Venezia si possono consegnare alla classe immagini delle due città (fotografie, cartoline ma anche stampe) in cui risulti evidente la coincidenza con alcuni passaggi della descrizione calviniana. Le attività da svolgere in questo caso potranno riguardare la messa a punto e l'utilizzo di un linguaggio adeguato alla descrizione urbanistica.

In più luoghi della sua produzione Calvino ebbe modo di chiedersi che cosa è la città oggi per noi. Nel corso di una conferenza tenuta alla Columbia University di New York nel marzo del 1983 disse in particolare:

“Penso d'aver scritto qualcosa come un ultimo poema d'amore alle città, nel momento in cui diventa sempre più difficile viverle come città. Forse stiamo avvicinandoci a un momento di crisi della vita urbana, e *Le città invisibili* sono un sogno che nasce dal cuore delle città invivibili. [...] Quello che sta a cuore al mio Marco Polo è scoprire le ragioni segrete che hanno portato gli uomini a vivere nelle città, ragioni che potranno valere al di là di tutte le crisi. Le città sono un insieme di tante cose: di memoria, di desideri, di segni d'un linguaggio; le città sono luoghi di scambio, come spiegano tutti i libri di storia dell'economia, ma questi scambi non sono soltanto scambi di merci, sono scambi di parole, di desideri, di ricordi. Il mio libro s'apre e si chiude su immagini di città felici che continuamente prendono forma e svaniscono, nascoste nelle città infelici”<sup>15</sup>.

A partire da questa riflessione, e dopo una fase di dialogo e di scambio di esperienze in classe sui ricordi personali, gli studenti produrranno dunque un breve elaborato (di cui il docente dovrà definire la lunghezza massima) in cui si chiederà loro di descrivere l'ambiente (urbano o meno) al quale è maggiormente legato il periodo della loro infanzia e adolescenza, ponendo a confronto i luoghi come si conservano nella loro memoria e come sono attualmente.



Un ulteriore elemento di riflessione tematica e linguistica è fornito poi dalla seguente questione: la condivisione dei ricordi con gli altri ravviva la memoria, fa rivivere certi momenti della propria vita o li cristallizza per sempre, togliendo loro vitalità e verità? Ecco quanto Calvino fa dire a Marco Polo a tale riguardo, in risposta alle sollecitazioni dell'imperatore: «Le immagini della memoria, una volta fissate con le parole, si cancellano [...]. Forse Venezia ho paura di perderla tutta in una volta, se ne parlo. O forse, parlando d'altre città, l'ho già perduta poco a poco»<sup>16</sup>. Su questo ultimo microtema la classe può concludere le attività avviando una riflessione variamente declinabile in esercizi di comprensione e linguistici, a partire ad esempio dall'individuazione nel testo di termini relativi alla memoria, al ricordo, al rimpianto.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ASOR ROSA, A., *Scuola, letteratura, testo letterario*, in "Riforma della scuola", 1(1986), pp. 23-29
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002
- BALBONI P.E., *Modèles opérationnelles pour l'éducation linguistique*, Perugia, Guerra, 2007
- BENUCCI A. (cur.), *Sillabo di italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2007
- CALVINO I., *Le città invisibili*, in ID., *Romanzi e racconti*, edizione diretta da C. Milanini, a cura di M. Barenghi e B. Falchetto, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 2005, vol. II
- CALVINO I., *Presentazione* a ID., *Le città invisibili*, Milano, Oscar Mondadori, 1993, pp. V-XI
- CESERANI R., *Nuovi percorsi per la storia letteraria*, in BERTONI DEL GUERCIO G. (cur.), *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, Atti del seminario "La letteratura nel curricolo: formazione di base e formazione specifica", Frascati, CEDE, 1987, pp. 41-49
- CLERC F., *Enseigner en modules. Secondes générales, technologiques et professionnelles*, Paris, Hachette, 1992. Trad. it. *Insegnare per moduli*, Milano, RCS Libri, 2000
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - CEFR*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER*. Trad. di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibile on line: <http://culture.coe.fr/langues>
- COLOMBO A. (cur.), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- CORTI M. (cur.), *Italo Calvino. Intervista*, in "Autografo", ottobre 1985, n. 6, vol. II, p. 47
- DE FEDERICIS L., *Il dibattito sull'insegnamento di letteratura*, in COLOMBO A., SOMMADOSI C. (cur.), *Educazione letteraria*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1985, pp. 18-34
- DESIDERI P. (cur.), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- FREDDI G., *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italiana, 1970
- LAVAGETTO M. (cur.), *Il testo letterario. Istruzioni per l'uso*, Roma-Bari, Laterza, 1996
- LAVINIO C., *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- LUPERINI R., *Insegnare la letteratura oggi*, 4ª ed. accresciuta, Lecce, Manni, 2006
- MEZZADRI M., *I ferri del mestiere*, Perugia, Guerra, 2003
- SEGRE C., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi, 1985
- SPERA L., STORINI, M.C., *I testi e l'interpretazione: le ragioni di una scelta*, in ANGLANI B. (cur.), *Guida per l'insegnante*, Firenze, Le Monnier, 2008, pp. 5-6
- VAZZOLER V., *Com'è profondo il mare: un'ipotesi di modulo tematico per l'insegnamento dell'italiano a stranieri attraverso la letteratura italiana del Novecento*, tesi di Master in *Contenuti, metodi e approcci per insegnare italiano ad adulti stranieri*, Università per Stranieri di Siena, a.a. 2007-2008
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002 (nuova ed. 2010)

<sup>16</sup> CALVINO 2005: 432.



## 27. L'uso didattico del testo audiovisivo

Pierangela Diadori

Nell'insegnamento della L2 secondo l'approccio comunicativo è fondamentale poter fare riferimento a modelli di interazione in cui siano riconoscibili i ruoli degli interlocutori, la situazione comunicativa in cui si svolge il dialogo, l'argomento, e soprattutto le funzioni comunicative e gli scopi per cui si inviano certi messaggi verbali o non verbali. Solo analizzando dunque delle interazioni in contesto si potrà cercare di sviluppare anche negli studenti una competenza socio-pragmatica che si avvicini almeno in parte a quella di un parlante nativo: in questo senso, l'ingresso dei testi audiovisivi<sup>1</sup> nella classe di lingua straniera, intorno alla metà degli anni Ottanta del secolo scorso, ancor più nelle postazioni di auto-accesso nel laboratorio linguistico, ha segnato una svolta rispetto al passato.

L'importanza degli *audiovisivi* è stata immediatamente riconosciuta per la sua valenza pedagogica, come dimostra il fiorire della letteratura sull'uso didattico del video a partire dagli anni Ottanta<sup>2</sup>: anzi, si può dire che negli ultimi trent'anni l'evoluzione delle glottotecnologie sia andata di pari passo con l'evoluzione di una didattica sempre più orientata all'azione e alla spendibilità sociale dei saperi (come emerge chiaramente dal *Quadro comune europeo di riferimento - QCER*: Consiglio d'Europa 2001). Al contrario di quanto era avvenuto per il laboratorio linguistico, legato all'avvento e al successivo declino dell'approccio audio-orale meccanicistico, l'impiego dei documenti audiovisivi, esploso con le teorie comunicative, si ripropone dunque oggi in nuove vesti (dal CD-ROM, al video in DVD, alla TV via satellite e via internet, alla teleconferenza), entrando a far parte a pieno titolo di quel panorama multimediale i cui risvolti pedagogici sono illustrati in questo volume da Massimo Maggini nel Cap. 7 dedicato agli audiovisivi e alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

In questo contributo vedremo alcuni aspetti più specifici dell'uso del video per l'apprendimento dell'italiano L2, analizzando in particolare l'uso di filmati autentici: i modelli di lingua, i criteri di selezione in relazione agli obiettivi, le attività didattiche<sup>3</sup>.

1 In questo capitolo intendiamo per "testi audiovisivi" i documenti filmati, caratterizzati dalla compresenza di immagini in movimento accompagnate da una colonna sonora (con input verbale e non verbale): per un uso intensivo a scopo didattico nella classe di L2 si possono selezionare sequenze filmate (tratte da film, spot pubblicitari o brani di programmi televisivi) di durata variabile (dai 30 secondi ai 2-5 minuti): cfr. in particolare, sullo sfruttamento didattico di sequenze cinematografiche, DIADORI e MICHELI 2010.

2 Cfr. i lavori pionieristici di RYBAK 1980; ALLAN 1986; BRUMFIT 1983; CANDLIN *et al.* 1982; LONERGAN 1984; OWEN e DUNTON 1982; BUFE, DEICHSELT e DETHLOFF 1984; TOMALIN 1986; WILLIS 1987; MELLONI 1986; CARLI 1987; STEMPELSKI e TOMALIN 1990; DIADORI 1994; BRADDOCK 1996; BRANDI 1996, fino ai più recenti CARUANA 2003; CARDONA 2007; LOSI 2008; DIADORI e MICHELI 2010.

3 Per la realizzazione di filmati con la classe, come parte del percorso didattico (*self-media*), rimandiamo a LONERGAN 1984 (trad. it. 1988: 104-133); DIADORI 1994: 66-70; FRATTER 2000: 193-194; DIADORI e MICHELI 2010 (Cap. 5).



## 27.1. L'ITALIANO TELEVISIVO E CINEMATOGRAFICO

La televisione e il cinema occupano un posto particolare nel panorama sociolinguistico dell'Italia contemporanea: se nel Secondo Dopoguerra ebbero un ruolo determinante come "modello" di quell'italiano orale che tanto contribuì a diffondere in un Paese stremato dalla guerra, ma pronto a sollevarsi dall'analfabetismo e dall'imperante monolinguisimo dialettale, a partire dagli anni Settanta diventano piuttosto "specchio" degli usi linguistici di una società in rapido mutamento, anticipandone e amplificandone le mode, o semplicemente testimoniando quanto vario e complesso fosse il repertorio linguistico degli italiani e quanto rapide fossero ormai le trasformazioni di una lingua e di una società in pieno movimento.

Questo passaggio da modello a specchio degli usi comunicativi (per usare due fortunate metafore coniate la prima da Tullio De Mauro, la seconda da Raffaele Simone)<sup>4</sup> riguarda il ruolo che la lingua televisiva e cinematografica ha avuto nell'evoluzione dell'italiano contemporaneo. Il discorso cambia se, da strumento di aggregazione, svago e informazione, la televisione e il cinema vengono utilizzati come strumento didattico in un percorso di educazione linguistica. Dagli anni Ottanta, infatti, con l'avvento delle tecniche di videoregistrazione, delle trasmissioni via satellite e di internet, il piccolo e il grande schermo, con le loro immagini in movimento e con il loro composito *sound* fatto di suoni e parole, hanno portato in ogni parte del mondo i modelli linguistici e culturali di un'Italia in continua evoluzione.

Quali sono dunque questi modelli? Sull'*italiano trasmesso* sono fioriti negli ultimi decenni numerosi studi sociolinguistici<sup>5</sup> che testimoniano, anche nel campo della variazione diamesica legata al canale comunicativo, le trasformazioni dell'italiano contemporaneo. I fenomeni di semplificazione e di slittamento del neostandard verso il basso hanno fatto parlare di "crisi" dell'italiano, ma questo è il prezzo da pagare, in cambio di un uso capillare di questa lingua a tutti i livelli sociali e comunicativi. Se è vero che i mezzi di comunicazione di massa hanno messo alla porta le forme più auliche, i periodi complessi, i sinonimi del registro più formale, a favore di un italiano di registro medio (Sabatini 1997), permettendo la circolazione di neologismi, forestierismi e perfino tecnicismi, non si può parlare neanche in questo caso di "crisi" ma piuttosto di un adattamento dell'italiano ad *usi orali della lingua* un tempo sconosciuti. L'italiano, insomma, tiene, anche grazie alla sua storia secolare di relativa staticità: gli scossoni che sta subendo oggi sono solo "febbri di crescita", potremmo dire, come quelle di una creatura in pieno sviluppo. Di tutto questo i più preoccupati sono forse i puristi più radicali che vedono sfuggire loro di mano le certezze dello standard, ma non sono da meno i docenti di italiano (L1 o L2), che non possono più limitarsi ad insegnare le regole della lingua "corretta" ma devono confrontarsi con il concetto di "adeguato" e "non adeguato" al contesto, trovando proprio nella televisione e nel cinema un osservatorio linguistico privilegiato sugli usi comunicativi in evoluzione. Nei programmi televisivi e nel cinema sono infatti presenti, oltre allo standard, molte delle *varietà del repertorio linguistico* italiano contemporaneo, oltre alle varie lingue presenti sul territorio. Si possono così osservare i diversi parametri di variazione legati alla provenienza geografica, allo strato sociale dei parlanti, alla situazione comunicativa e all'argomento dell'interazione (dialetti, varietà regionali, italiano colloquiale, linguaggi settoriali), alla diversa codificazione e decodificazione del messaggio (scritto letto ad alta voce, parlato-recitato, parlato controllato, parlato-parlato, parlato spontaneo)<sup>6</sup>. Ecco alcuni esempi in cui possiamo riconoscere tali categorie:

4 Cfr. DE MAURO 1963; SIMONE 1987.

5 Citiamo, sull'italiano del cinema e della televisione, RAFFAELLI 1994; DIADORI 1994; DIADORI e MICHELI 2010; sulla radio *italiani trasmessi...*, 1997; sui mass media in generale BONOMI, MASINI e MORGANA 2003. Nel 1998 ha avuto inizio una ricerca per realizzare un *Corpus di Italiano Televisivo* (CIT), cioè una raccolta di testi trascritti in formato elettronico, corrispondenti a cinque tipologie diverse di trasmissioni: telegiornali, sport, intrattenimento, attualità, pubblicità (escludendo tutti i programmi di fiction). Informazioni sullo stato di avanzamento dei lavori si trovano al sito [http://culturitalia.uibk.ac.at/s\\_spina/cit/cit.htm](http://culturitalia.uibk.ac.at/s_spina/cit/cit.htm).

6 Sulle categorie "parlato-parlato", "parlato-scritto" e "parlato-recitato" cfr. NENCIONI 1983: 127-179. Per una tipologia dei testi parlati, cfr. LAVINIO 1990: 28-38, dove si distingue lo "scritto per essere detto" e lo "scritto per essere letto". Un'ampia serie di esempi di parlato televisivo in italiano in LOSI 2007.



a. *italiano standard* (spot pubblicitario *Acqua minerale Lilia*, 2010)

VIDEO: immagini di un paese italiano, con molti giovani che incontrano una coppia di anziani arrivata in visita. In sovraimpressioni appaiono i nomi e l'età delle persone giovani che appaiono sullo schermo, tutti in età piuttosto avanzata. AUDIO (*voce femminile fuori campo*): Questo è un paese del Vulture, un paese come tanti altri, con il suo parroco, la casa di riposo per gli anziani, e il comitato per le feste padronali. Ma nel Vulture c'è una cosa che si trova solo qui: le sorgenti dell'acqua Lilia, leggera, di origine vulcanica. Un'acqua che ti aiuta a sentirti giovane.

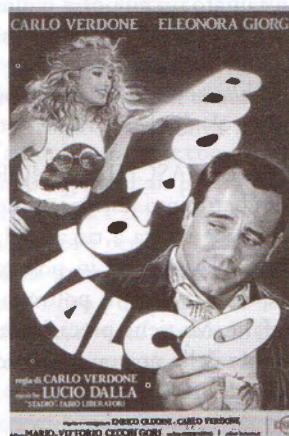


b. *dialetti e varietà regionali* (dal film *Borotalco* di Carlo Verdone, 1982)

FIDANZATA (*varietà regionale romana*): Mettete un po' dritto. Ma no così, più sciolto, più disinvolto, oh, adesso me devi di' che c'entrano 'ste scarpe marroni quando c'hai quei bei mocassini nuovi!

FIDANZATO - E dai, su...

FIDANZATA - E l'orologio, perché te continui a mette' 'sto 'rologgio quando c'hai quello bello che t'ho regalato io? E la cravatta? Se', 'sta cravatta annava de moda dieci anni fa, aho io nun riesco a capì' perché a questo glie sfigura tutto. Sergio tu le cose le devi venire a comprare con me, sbagli le taglie, guarda che maniche che c'hai!



c. *italiano colloquiale* (dal film *Manuale d'amore* di Giovanni Veronesi, 2005)

TOMMASO (*voice over*): Dai, su, ditemi voi che cazzo può accadere di peggio... (*un gatto nero attraversa la strada*) Eh! Il gatto nero! E mo' questa che fa? S'è fermata per il gatto nero? E guarda, cioè, una roba mai vista questa; cioè... questa s'è fermata per dare la sfiga a me? A me? E sta pure a fa' la vaga; hai beccato la giornata sbagliata, stronza! (*a Carlotta*) Dai, vai, va'; dai, vai, vai, vai, ti prego! Ho capito perfettamente che gioco stai a fa'! Quindi va'!

CARLOTTA: Ma che?

TOMMASO: Madonna Santa! Il gatto nero è passato davanti a te: la sfiga è tua, capito? Pigliatela e impara a vivere! Ma guarda, sei un'egoista del cazzo, capito? Un'egoista del cazzo!

CARLOTTA: Oh!? Ma che cazzo vuoi? Io so' venuta a prendere un'amica mia che abita qua, ma quale gatto nero? A coglione!

GIULIA: Che urlì, Carlotta?

d. *parlato controllato* (dal *TGUNO* 31.5.2010, ore 19,00)

GIORNALISTA IN STUDIO: Tragico assalto dei corpi speciali israeliani alle imbarcazioni dei pacifisti che, partiti dalla Turchia, volevano forzare il blocco navale per portare aiuti ai palestinesi di Gaza. Diciannove persone sono state uccise. Stasera si riunisce il consiglio di sicurezza dell'ONU.





e. *parlato-scritto letto ad alta voce* (da un servizio di argomento naturalistico di SkyNews, disponibile su YouTube: ultima cons. 31.5.2010)

VIDEO: alcuni leoni si muovono liberamente in uno spazio aperto.

AUDIO (*voce femminile fuori campo*): Lo chiamano l'uomo che sussurra ai leoni: Kevin Richardson è un domatore, vive a Johannesburg in Sudafrica dove possiede un'enorme riserva, o meglio una felice dimora per ben trentotto leoni con i quali ha instaurato un rapporto molto speciale. Eccolo mentre si rotola con loro, ci gioca, li abbraccia e si fa abbracciare.

f. *italiano standard parlato-recitato* (dal film *La famiglia* di Ettore Scola, 1986)

VOCE MASCHILE FUORI CAMPO: Questo è il giorno del mio battesimo festeggiato nella casa del nuovo quartiere Prati appena acquistata a riscatto da mio nonno (tra vent'anni sarà nostra). Nel gruppo in posa per la fotografia di rito, mio nonno è quello seduto in poltrona e io sono quello infilato nel portenfant. Mi tiene precariamente fra le braccia la piccola Adelina, nipote della nostra domestica Nunzia che si intravede nel fondo sulla destra.

g. *parlato-parlato* (talk-show *Ballarò*, RAITRE 4.5.2010)

OSPITE IN STUDIO: Questo è il governo, e mai come in questi anni ha combattuto l'evasione fiscale... i risultati sono sotto gli occhi di tutti...

CONDUTTORE: sotto tutti i punti di vista...

OSPITE IN STUDIO: ... e poi, mi scusi Padellaro, stiamo attenti a pensare la frase che ha detto Paglioncelli, è una frase che dovrebbe far pensare tutti.

h. *parlato spontaneo* (dal programma *Il grande fratello F* edizione, Canale Cinque, 9.11.2000)

ROCCO: 315, giusto? Quindi togliendo le 15.000 lire viene 50 a testa, diciamo che di queste 50 a testa, 10 le mettiamo per la spesa collettiva, perché manca tutto, ...

MARINA: ...infatti...

CRISTINA: ... il detersivo per i piatti ...

ROCCO: ... manca la pasta, l'olio, manca il sale, manca lo zucchero, manca tutto, manca. E 40.000 minimo, o 35-40 dovrebbero rimanere per le cose personali ...

PIETRO: ... calcola che è tantissimo, una volta che hai preso la pasta, l'olio, lo zucchero, il sale...

ROCCO: ... ah, la pasta sono 10.000

CRISTINA: ... la farina, ci facciamo anche il pane...





## 27.2. CRITERI DI SELEZIONE

Il docente di italiano L2 che decide di usare come input didattico una sequenza filmata deve in primo luogo selezionare i modelli linguistici e culturali più adeguati ai suoi destinatari, passando poi a progettare l'uso mediante le strategie didattiche specifiche dei materiali audiovisivi, attraverso una serie di fasi di lavoro in classe (e fuori dalla classe), in modo da integrare armonicamente le attività basate sul testo audiovisivo con le altre che caratterizzano l'unità di lavoro<sup>7</sup>. Forse sono proprio queste diverse competenze, oltre al tempo che richiede la ricerca dei materiali, che spesso scoraggiano gli insegnanti, molti dei quali preferiscono utilizzare i video già pronti in commercio. Il lavoro di preparazione è sicuramente faticoso: si tratta di registrare e visionare intere trasmissioni, cercare in internet i filmati disponibili in *streaming*, selezionare e trascrivere il brano prescelto, costruire le attività, prevedere lo svolgimento dell'unità didattica. D'altra parte, questa è anche una sfida alla propria creatività e alla propria capacità di selezionare e didattizzare i testi più adeguati allo sviluppo delle abilità comunicative degli studenti e/o più legati agli interessi della classe. Non bisogna sottovalutare il fatto che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono sempre più facili da usare e stanno diventando parte integrante della quotidianità: il loro uso, fra l'altro, rientra fra le competenze richieste ad un docente di qualità, sia per restare al passo con gli studenti più giovani, sia per utilizzare al meglio le opportunità che queste offrono per facilitare l'apprendimento della L2.

Anche il QCER (Consiglio d'Europa 2001) fa riferimento ai testi audiovisivi per la didattica delle lingue moderne, sia nell'ambito delle tipologie testuali sia nell'ambito della competenza strategica che l'apprendente dovrebbe sviluppare in L2, osservando che il canale comunicativo e il tipo di testo sono strettamente correlati. Al Cap. 4.4.2.3 si parla di "ricezione audiovisiva" (*audio-visual reception*): fra le attività di ricezione in cui l'utente riceve simultaneamente un *input* uditivo e visivo si citano fra le altre quelle orientate alla "visione di TV, video e film con sottotitoli" (Par. 4.4.2.3) oltre ai vari tipi di *media* che l'apprendente potrebbe aver bisogno di padroneggiare a livello ricettivo, produttivo, interattivo o di mediazione: "voce, telefono, videotelefono, teleconferenza, sistemi per rivolgersi al pubblico, radio, TV, cinema, computer (e-mail, CD-ROM, internet), videocassetta, audiocassetta, stampa, manoscritto..." (Par. 4.6.1). Fra i tipi di testi presenti in questi media, nel campo dell'oratoria si parla, fra gli altri, di "programmi di intrattenimento (teatro, spettacoli, letture, canzoni), commenti sportivi, notiziari, dibattiti e discussioni in pubblico, dialoghi e conversazioni interpersonali" (Par. 4.6.2).

Un notiziario, una telefonata del pubblico, un'intervista, hanno una struttura in parte codificata: l'esposizione a generi testuali diversi dovrebbe permettere allo studente di ampliare la propria abilità di comprensione del linguaggio televisivo e, in ultima analisi, prepararlo ad interagire in un numero sempre più vasto di contesti comunicativi della cultura obiettivo.

Dalle recenti analisi dei *generi televisivi* più utilizzati nella didattica dell'italiano (cfr. Fratter 2000: 191-193) risulta che la pubblicità, l'informazione, la fiction (con cui si indicano sia i film per il cinema che quelli per la televisione), i *talk-show* sono i più utilizzati dai docenti di italiano L2, a cui si affiancano talvolta i videoclip, i cartoni animati, le previsioni meteorologiche, i documentari. Al di là del genere, tuttavia, la scelta del docente è determinata dagli obiettivi didattici che si possono perseguire in base ai modelli linguistici e culturali presenti nel filmato, e in base al suo grado di difficoltà in relazione ai destinatari.

### 27.2.1. Modelli linguistici e culturali

Con studenti stranieri a livello avanzato, si può scegliere un filmato allo scopo di favorire la *consapevolezza sociolinguistica* e l'ampliamento del repertorio degli apprendenti attraverso l'analisi dei

<sup>7</sup> Per l'italiano L2, come per la didattica di altre lingue moderne, sono stati realizzati, dagli anni Novanta, vari prodotti commerciali basati proprio sull'uso dei filmati per l'insegnamento/apprendimento linguistico. Sulle problematiche della realizzazione di tali materiali didattici rimandiamo a DIADORI, GENNAI e SEMPLICI 2011.



diversi generi televisivi e dei rispettivi “linguaggi” (telenovela, talk-show, documentario, spot, televendita, approfondimento culturale, radiocronaca sportiva e via dicendo), prendendo coscienza delle deviazioni dalla norma e delle loro cause (scarsa cultura, registro informale, licenza poetica, trasgressione o altro), confrontando le diverse modalità espressive dello scritto rispetto al parlato (più ancorato al contesto e affiancato anche dai codici non verbali) e puntando ad un “parlato serio semplice”, cioè a quell’italiano “sciolto ed efficacemente comunicativo usato dai parlanti colti e consapevoli” (Sabatini 1997) che non di rado si affaccia anche dallo schermo televisivo.

Se invece i brani registrati da programmi televisivi servono come *modello di lingua*, la scelta dovrà essere più cauta. Gli spot pubblicitari o i film doppiati offriranno degli esempi (così rari nella comunicazione reale) di pronuncia standard che lo studente straniero potrà cercare di imitare; i talk-show di argomento né troppo elevato né troppo trascurato proporranno interazioni informali su argomenti quotidiani da analizzare e simulare in classe; le varietà regionali di italiano, presenti in quasi tutti i programmi così come nella produzione cinematografica italiana (e talvolta anche nei film doppiati in italiano), garantiranno un addestramento alla comprensione orale indispensabile per affrontare qualsiasi situazione comunicativa nell’Italia contemporanea. E non bisogna dimenticare le componenti non verbali della comunicazione che il video propone nella loro dimensione sonora e visiva: l’intonazione e il ritmo, ma anche i gesti, le distanze fra gli interlocutori, gli oggetti e tutte le convenzioni socioculturali così importanti in un contesto comunicativo reale (Diadori 1994).

Se lo scopo è quello di mostrare la *lingua in contesto*, è consigliabile proporre filmati in cui gli usi linguistici siano strettamente collegati alle variabili dell’evento comunicativo (luogo, argomento, ruoli degli interlocutori, codici, convenzioni sociali). In particolare, una didattica orientata all’azione preferirà i filmati di recente produzione, in cui si possano riconoscere usi comunicativi, stili di vita, modelli di comportamento e tematiche sociali attuali, più facilmente spendibili da parte degli studenti nei loro contatti con i parlanti nativi. La rapida obsolescenza dei filmati raccolti a questo scopo può costituire, d’altro lato, lo stimolo per il docente per acquisire confidenza con la pratica della didattizzazione dei materiali audiovisivi, in modo da restare sempre al passo con gli interessi e con le conoscenze del mondo dei propri allievi.

Analogamente si potranno selezionare i filmati in base alla presenza di brani dialogici o monologici che riproducono determinate *funzioni comunicative* (e i relativi atti linguistici: parlare di sé, presentarsi, salutare, chiedere informazioni, dare ordini ecc.) o in base a tipologie testuali particolarmente importanti per l’acquisizione della L2 (testi narrativi, descrittivi, espositivi, regolativi, argomentativi; cfr. Lavinio 1990: 72-95).

Se l’obiettivo è quello di favorire il *confronto interculturale*, si potranno selezionare quei filmati che mettono in luce particolari aspetti della cultura obiettivo, per spingere lo studente straniero a rivedere il proprio modo di compiere inferenze e di formulare anticipazioni e ipotesi interpretative<sup>8</sup>. Occorre infatti tenere conto del fatto che un comportamento sociale o un tema che può sembrare neutro agli italiani può risultare scabroso o irritante a studenti appartenenti ad un’altra cultura, provocando emozioni che possono interferire con lo scopo della visione o generando forme di rifiuto che ostacolano l’apprendimento. D’altra parte la visione del filmato non dovrebbe costituire un momento isolato del percorso didattico: sarà sempre integrata dalla presentazione di altri tipi di testo che illustrano, approfondiscono e contestualizzano le tematiche presentate dallo schermo, riducendo le distanze culturali e fornendo chiavi per l’accesso al nuovo sistema di significati che si interseca con la lingua e la cultura oggetto di apprendimento.

<sup>8</sup> In questo senso si possono utilizzare anche le sole immagini in movimento (private del sonoro) di un film prodotto nel Paese di cui si apprende la lingua: l’insegnante potrà fornire in questo caso una guida all’interpretazione dei codici oggettuali, cinesici e prossemici, favorendo il lavoro a piccoli gruppi e l’analisi delle sequenze “culturalmente rilevanti” (cartelli, scritte, ambienti, vestiario, gesti, distanze fra gli interlocutori ecc.; un’esperienza del genere è descritta in Scarino 1993). Cfr. anche Triolo 2004.



### 27.3. LA COSTRUZIONE DELL'UNITÀ DI LAVORO BASATA SU UNA SEQUENZA FILMATA

Le preoccupazioni di chi vuole scegliere le tecniche didattiche più adeguate al mezzo audiovisivo sono più che giustificate, anche se è sotto gli occhi di tutti il caso dell'acquisizione spontanea dell'italiano attraverso l'esposizione "senza maestro" ai programmi televisivi italiani da parte di molti popoli del bacino del Mediterraneo, in particolare a Malta (cfr. Caruana 2003) e in Albania, ancor prima dell'avvento della TV satellite e di internet che ha eliminato qualsiasi barriera per la ricezione e la trasmissione di testi scritti, iconici e sonori. Se però bastasse mettere qualsiasi studente davanti a uno schermo acceso che trasmette programmi in una lingua straniera per garantire la comprensione e la produzione orale in quella lingua, è chiaro che tutti esalterebbero le doti miracolistiche di questa tecnologia. Sappiamo bene che le cose non stanno così: laddove non esista una forte motivazione integrativa (come nel caso di coloro che vedono nell'Italia il paradiso economico, il Paese di prestigio, la società da emulare e in cui possibilmente integrarsi<sup>9</sup>), o una motivazione al piacere temporaneo (come quella di chi preferisce i programmi in una lingua diversa dalla propria lingua madre, per il loro stesso alto grado di attrattività<sup>10</sup>), sarà il docente a mediare con le sue competenze, trasformando l'input televisivo in uno strumento ottimale di lavoro con la classe, di esercitazione in laboratorio audio-video, di studio individuale in autoapprendimento.

Il punto di partenza è la selezione di filmati brevi (di durata variabile da circa 30 secondi a 5 minuti) isolabili e adatti ad uno sfruttamento intensivo, come potrebbe essere un qualsiasi testo di altro genere. Seguiranno la trascrizione del sonoro e la descrizione delle azioni e del contesto, su cui l'insegnante costruirà la propria "scaletta" per realizzare l'unità di lavoro e le relative attività<sup>11</sup>.

### 27.4. ESEMPIO DI DIDATTIZZAZIONE

Nelle prossime pagine presentiamo un esempio di didattizzazione di un brano di poco più di un minuto, tratto dal film *Il portaborse* di Daniele Luchetti (1990).<sup>12</sup> I destinatari possono essere adolescenti o giovani adulti con un buon *background* culturale (per esempio studenti universitari di materie umanistiche, in Italia per un programma di mobilità), con un livello di conoscenza dell'italiano per lo meno intermedio (corrispondente ai livelli B1 e B2). L'unità di lavoro che presentiamo ha come obiettivo glottodidattico quello di sviluppare le capacità argomentative degli studenti (sia orali che scritte) traendo spunto dall'ambito della critica letteraria, e di analizzare le modalità di interazione della lezione scolastica e accademica.

#### 27.4.1. Introduzione

L'argomento e le parole-chiave presenti nel filmato orienteranno la fase di motivazione (cfr. attività 1-2-3 dell'esempio). In certi casi sarà utile contestualizzare la sequenza (per esempio fornendo le coordinate temporali e spaziali indispensabili per evitare fraintendimenti o per facilitare la comprensione

9 Emblemativo il caso dell'italiano "spontaneo" appreso dagli albanesi residenti in Albania guardando la televisione italiana fino agli anni Ottanta-Novanta del secolo scorso.

10 Si pensi alle varie serie di fiction in inglese o in spagnolo trasmesse in internet, che hanno fidelizzato intere generazioni di giovani in tutto il mondo: *Patito feo* (in spagnolo, ambientata in Argentina); *Física o química* (in spagnolo, ambientata a Madrid); *Skins* (in inglese, ambientata in Inghilterra); *Gossip girl* (in inglese, ambientata a New York); *Greek* (in inglese, ambientata in un campus americano); *Glee* (in inglese, ambientata in un liceo americano); *90210* (in inglese, ambientata in California); *Desperate romantics* (in inglese, ambientata nella Londra ottocentesca). In italiano: *Un medico in famiglia*, *I Cesaroni*, *I liceali*, *Elisa di Rivombrosa*, *Un posto al sole*, *Centovetrine* ecc.

11 Sul concetto di "unità di lavoro" e sulle sue fasi rimandiamo al capitolo dedicato alla microprogettazione didattica in DIADORI, PALERMO e TRONCARELLI 2009: 204-227. Per la didattizzazione di sequenze tratte da opere cinematografiche, si veda DIADORI e MICHELI 2010 (con quattro unità di lavoro fotocopiabili). Altri esempi di attività basate su materiali audiovisivi per l'insegnamento dell'italiano L2 si trovano nei numerosi manuali multimediali pubblicati dalle case editrici specializzate nell'italiano L2 (fra cui Guerra di Perugia, Mondadori-Le Monnier di Milano-Firenze, Edilingua di Atene-Roma, Bonacci di Roma, Eli di Recanati, Alma di Firenze).

12 La sequenza e parte delle attività didattiche sono tratte da CONTINANZA M., DIADORI P., *Viaggio nel nuovo cinema italiano*, Certosa, Atene-Firenze, 1997.



ne) oppure si potranno esplicitare le conoscenze già possedute dagli studenti, in modo da renderle disponibili per un recupero finalizzato alla comprensione della scena che verrà subito dopo presentata.

### 27.4.2. Svolgimento

Le domande per la comprensione forniranno una guida al primo incontro con il testo, che potrà avvenire nella dimensione solo sonora, solo visiva (cfr. attività 4) o nella versione originale completa di video e di sonoro. Oltre a creare aspettative e motivazione, questo tipo di visione, che ha lo scopo di individuare i nuclei informativi fondamentali, se estesa al lavoro di gruppo, può condurre ad un confronto di opinioni e a una discussione collettiva (cfr. attività 5). Ulteriori domande a scelta multipla (cfr. attività 6) o del tipo vero/falso, elementi da riordinare, transcodificazioni, griglie da riempire, risposte da completare o da correggere possono guidare una seconda o terza visione della sequenza.

Ulteriori visioni della sequenza possono essere affiancate dall'esecuzione di compiti che richiedono di individuare la funzione assoluta da determinati enunciati (cfr. attività 7-8) o di suggerire realizzazioni alternative di una stessa espressione o intenzione comunicativa (cfr. attività 9). Anche gli elementi paralinguistici e extralinguistici presenti nella sequenza possono essere oggetto di analisi e riflessione, in modo da promuovere il confronto tra diverse realtà e comportamenti socioculturali e favorire la comprensione del sistema di convenzioni, condiviso da uno specifico gruppo sociale (per esempio il comportamento prossemico fra studenti e insegnante). Il lavoro sulla trascrizione del sonoro (quando si tratta di un parlato-recitato come nel caso di un film) permetterà di costruire esercizi di cloze, incastro o abbinamento per sviluppare le abilità ricettive non più solo orali, di ricostruire le battute di una conversazione o di riordinare e inserire in una griglia determinati elementi incontrati nel testo (cfr. l'attività 10). Inoltre, tecniche di fissaggio tradizionali (come l'ascolto e la ripetizione in laboratorio linguistico di battute incontrate nel sonoro del filmato) risulteranno molto diverse da un lavoro analogo su frasi fuori da un contesto: automaticamente, infatti, le voci saranno associate agli interlocutori e al contesto in cui sono state ascoltate durante la visione del filmato in classe.

In una successiva fase di sintesi gli studenti possono ripetere o interpretare in maniera creativa i dialoghi ascoltati, discutere il tema del filmato (cfr. attività 11-12-13), agire linguisticamente in situazioni simili a quelle presentate, descrivere personaggi o ambienti, riferire ciò che hanno compreso, formulare ipotesi sull'inizio o gli sviluppi della vicenda, scrivere una sceneggiatura alternativa e via dicendo. Disponendo del filmato in DVD, si può anche confrontare il sonoro con i sottotitoli nella stessa lingua (che di solito, nelle versioni per non udenti, sono una riduzione e un adattamento rispetto all'originale)<sup>13</sup> o con quelli in traduzione.

La riflessione e la generalizzazione dei fenomeni linguistici e socioculturali incontrati e delle strategie discorsive osservate costituirà il punto di cruciale verso quella consapevolezza non solo linguistica che, sotto la guida del docente, permette all'apprendente di orientare (o ri-orientare) la propria interlingua (cfr. l'attività 14).

### 27.4.3. Conclusione/azione<sup>14</sup>

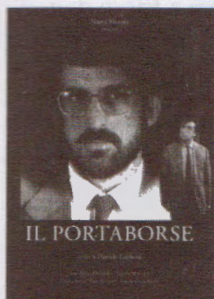
L'appropriazione dei contenuti forniti da uno sfruttamento intensivo di un filmato potrà però avvenire solo quando scatterà la molla per un reimpiego meno guidato, finalizzato a realizzare degli

<sup>13</sup> Nelle versioni del filmato per non udenti, inoltre, si possono confrontare con l'originale anche le descrizioni dei rumori e dei suoni non verbali, significativi per la comprensione dell'intreccio.

<sup>14</sup> Rispetto al modello di unità didattica teorizzato da Freddi, Porcelli e Balboni, caratterizzato dalle fasi di motivazione/globalità, analisi/sintesi/riflessione, rinforzo/recupero, abbiamo evitato qui i riferimenti alla verifica degli obiettivi raggiunti (che potrebbe essere prevista come momento di raccordo dopo una serie di unità didattiche basate su documenti audiovisivi). Abbiamo invece inserito come categoria a sé l'"azione" (benché in parte ascrivibile alla fase di "sintesi") dato il suo carattere più orientato allo sviluppo della competenza strategica e al raggiungimento dei compiti comunicativi previsti. Le attività 15-16-17 sono appunto esempi di compiti orientati all'azione, nell'accezione del termine fornita dal QCER.



scopi realmente significativi per lo studente: vedere l'intero film, dopo aver lavorato intensamente su una sua sequenza (attività 15), cercare informazioni aggiuntive su un argomento affrontato nel dialogo (attività 16-17), navigare in internet alla ricerca di altri testi, immagini o notizie correlate, sono solo alcuni dei numerosi esempi di tecniche orientate verso obiettivi concreti, capaci di favorire l'acquisizione dei comportamenti comunicativi individuali in L2.



*IL PORTABORSE*, di Daniele Luchetti (1990):

sequenza in cui il protagonista (Luciano, professore di lettere in un liceo) parla con i suoi studenti di letteratura, durante un incontro in preparazione dell'esame di maturità.

#### SCHEDA DI LAVORO PER LO STUDENTE

##### INTRODUZIONE

###### *Motivazione*

1. In riferimento alla letteratura dell'Ottocento, quali scrittori del vostro Paese considerate più importanti?
2. Scrivete in 5 minuti tutti i nomi di scrittori e filosofi italiani che vi vengono in mente.
3. Quali scrittori italiani o europei dell'Ottocento conoscete?

##### SVOLGIMENTO

###### *Globalità*

4. Guardate una prima volta la sequenza senza sonoro e immaginate i rapporti che esistono fra i personaggi: l'uomo, i giovani, la giovane donna che passa dalla stanza.
5. Confrontate ora le vostre ipotesi con la visione completa di sonoro.
6. Guardando di nuovo la sequenza con il sonoro, concentratevi sulle parole di Luciano per verificare quali fra queste affermazioni sono corrette:
  - a. I ragazzi vorrebbero che Luciano
    - facesse loro ancora lezione
    - li aiutasse a preparare l'esame di letteratura
    - dicesse loro in anticipo i temi della maturità
  - b. Luciano non ama
    - la letteratura europea dell'Ottocento
    - la pittura italiana dell'Ottocento
    - la letteratura italiana dell'Ottocento
  - c. Secondo Luciano è importante essere
    - onesti
    - ottimisti
    - pessimisti



*Analisi*

7. Quali forme usano gli studenti per rivolgersi a Luciano, il loro professore: tu (informale), Lei (formale) o Voi (che in certe zone dell'Italia meridionale si usa per esprimere particolare rispetto)? E Luciano che forma usa quando si rivolge a loro? Riascoltate la sequenza, prendete appunti, poi controllate nella trascrizione del sonoro.
8. Ecco alcune espressioni dell'italiano colloquiale: mettete una crocetta a fianco di quelle che sono usate nella sequenza, poi sottolineatele nella trascrizione del sonoro e infine mettete a fianco di ogni espressione il significato corrispondente:

- allupato* \_\_\_\_\_  *casino* \_\_\_\_\_  
 *ammanicato* \_\_\_\_\_  *caccio fuori* \_\_\_\_\_  
 *stronzate* \_\_\_\_\_  *un attimino* \_\_\_\_\_

*a.* stupidaggini; *b.* mando via; *c.* confusione; *d.* conosce persone importanti che possono aiutarlo; *e.* affamato di sesso; *f.* leggermente

9. Trasformate queste frasi usando altri modi per esprimere "dovere" o "necessità":
- La letteratura italiana dell'Ottocento andrebbe saltata in blocco.
  - Nella vita per essere uomini occorrono le due cose che Kant fece incidere sulla sua tomba.
10. Luciano parla ai suoi studenti della letteratura italiana e europea dell'Ottocento, citando autori e opere. Rileggete la trascrizione del sonoro per completare questa tabella con i nove nomi citati (potete aggiungere poi altri autori e altre opere, se li conoscete):

Autori italiani	Autori francesi	Autori russi	Autori americani	Titoli delle opere

*Sintesi*

11. Drammatizzazione della sequenza. Gli studenti lavorano a coppie: uno studente cerca di convincere l'altro che la letteratura italiana dell'Ottocento è pessima. L'altro è un po' scettico e mette in dubbio le affermazioni del compagno.
12. Attività focalizzata sulla capacità di argomentare oralmente. L'insegnante propone una serie di scrittori o registi famosi, noti alla classe, e chiede a chi piacciono. Si sceglie l'autore o il regista che piace a circa metà della classe e non piace agli altri. Si formano delle coppie (uno a favore e uno contro l'autore proposto) e si dà a ciascuno il tempo per riflettere sulle proprie argomentazioni. Seguono dieci minuti di dibattito a coppie. Infine, si procede a un dibattito collettivo, in cui il docente funge da moderatore.
13. Attività focalizzata sulla capacità di argomentare per scritto. Luciano dice ai suoi studenti "Nella vita per essere uomini occorrono le due cose che Kant fece incidere sulla sua tomba: il cielo stellato sopra di me, la legge morale dentro di me". Siete d'accordo con lui? Scrivete un breve commento in cui esprimete le vostre opinioni a favore o contro questa affermazione.

*Riflessione*

14. Spunti per la riflessione:
- varietà regionali dell'Italia meridionale (pronuncia, intonazione, lessico, morfosintassi)
  - registro formale e informale
  - italiano colloquiale
  - espressioni di necessità e dovere



- il discorso argomentativo
- il linguaggio della critica letteraria
- la comunicazione fra docente e studenti
- la scuola in Italia: l'esame di maturità
- letterati e filosofi europei dell'Ottocento
- il Risorgimento italiano e le barricate del 1848

## CONCLUSIONE

### Azione

15. A casa o in laboratorio di auto-accesso guardate tutto il film e cercate di scoprire quali favori particolari riceve il professore dal potente uomo politico suo protettore.
16. Cercate un libro di letteratura italiana per le scuole superiori: quali degli autori citati nel filmato hanno un ruolo maggiore rispetto agli altri? (Osservate il numero di pagine che vengono dedicate a ciascuno, i brani tratti dalle loro opere che vengono riportati e commentati ecc.)
17. Andate in una libreria italiana (o consultate un catalogo via internet) e cercate di scoprire quali degli autori citati nel filmato sono presenti con le loro opere (trascrivetene i titoli e se possibile informatevi sull'andamento delle vendite, in modo da elaborare una sorta di graduatoria sulla base del gradimento del pubblico di oggi).

## SCHEDA PER IL DOCENTE

DURATA DELLA SEQUENZA: 1:25

PERSONAGGI: Luciano (professore di lettere in una scuola superiore), una giovane donna, gli studenti di Luciano

LINGUA: varietà regionale campana, italiano colloquiale

*Casa di Luciano. Luciano e i suoi studenti sono seduti insieme a lui per terra sotto una grande finestra della casa.*

*Luciano, che ha dovuto assentarsi a lungo dalle lezioni, ha invitato i suoi studenti a casa propria per fare loro lezione di letteratura italiana in vista dell'imminente esame di maturità.*

## TRASCRIZIONE DEL SONORO

LUCIANO Ragazzi, io sono sinceramente preoccupato, perché l'esame di maturità è vicino e voi del Novecento sapete...

*(Un ragazzo lo interrompe)*

RAGAZZO Professo', adesso che stai in politica, perché non ci fai sapere prima i temi per gli esami di maturità?

LUCIANO Ma chi ti dice queste cose, eh? Chi ti racconta queste storie?

RAGAZZA È vero, chi è ammanicato li sa prima, magari, i temi di italiano, eh?

*Passa una giovane donna. I ragazzi ammiccano. Luciano infastidito si arrabbia.*

LUCIANO *(alzando la voce per imporsi sui commenti dei ragazzi)* Ragazzi, il primo che insiste su questa storia dei temi, lo caccio fuori! *(Passeggiando nella stanza)* La letteratura italiana dell'Ottocento, ve l'ho detto migliaia di volte, è penosa. Andrebbe saltata in blocco. Che cosa ce ne può importare a noi di un Silvio Pellico, di un Berchet, di uno Zanella, di un Carducci? E anche Manzoni, diciamola una buona volta la verità, mentre lui per cinquant'anni scrive e riscrive i *Promessi Sposi*, Balzac infila uno dopo l'altro dieci capolavori, Melville scrive l'immenso *Moby Dick*, e Dostoevskij... beh, Dostoevskij scrive *L'idiota*, *Delitto e castigo* e *I fratelli Karamazov*. L'unica cosa che forse andrebbe



salvata dell'Ottocento italiano è la pittura, ma chissà perché il vostro insegnante di storia dell'arte l'ha saltata in blocco. (*Luciano è seduto su una scrivania e continua a spiegare*). Leopardi pessimista? Ma non è vero affatto! Lui aveva l'ottimismo di credere nella forza purificatrice dell'atto poetico. E poi, come scrive il Bindi, se non fosse morto nel '37, ce lo saremmo trovato nel '48 sopra le barricate. RAGAZZO (*incredulo*) Professo', ma siete proprio sicuro? LUCIANO Comunque ragazzi ricordatevi che, qualunque cosa vi succederà, nella vita per essere uomini occorrono le due cose che Kant fece incidere sulla sua tomba: "il cielo stellato sopra di me, la legge morale dentro di me".

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALLAN M., *Teaching English with Video*, London, Longman, 1986
- ANDRES R., *Il cinema nell'insegnamento della letteratura italiana agli stranieri: un esempio di unità didattica*, in "Culturiana", 29 (1996), pp. 14-15
- BONOMI I., MASINI A., MORGANA S. (cur.), *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci, 2003
- BOSC F., MALANDRA L., *Il video a lezione*, Torino, Paravia, 2000
- BRADDOCK B., *Using Films in the English Class*, Hemel Hempstead Phoenix, ELT, 1996
- BRANDI M.L., *Video im Deutschenunterricht*, München, Langescheidt, 1996
- BRINGAT G., *L'apprendimento spontaneo dell'italiano per televisione: l'esperienza dei bambini dai sei ai dieci anni a Malta*, in *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo, Atti del convegno Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, 1992, pp. 501-519
- BRUMFIT C. (cur.), *Video Applications in Language Teaching*, Oxford, Pergamon, 1983
- BUFE W., DEICHEL I., DETHLOFF U. (cur.), *Fernsehen und Fremdsprachenlernen*, Tübingen, Narr, 1984
- CANDLIN J., CHARLES D., WILLIS J., *Video in English Language Teaching*, Birmingham, University of Aston, 1982
- CARDONA M., *Uso didattico di documenti audiovisivi autentici nell'insegnamento delle lingue straniere*, in "SelM", 5 (1998), pp. 5-10
- CARDONA M. (cur.), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET, 2007
- CARLI A., *La lingua straniera attraverso unità testuali televisive*, in "LEND", 3 (1987), pp. 16-22
- CARONIA L., GHERARDI V., *La pagina e lo schermo. Libro e TV: antagonisti o alleati?*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- CARUANA S., *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Milano, Franco Angeli, 2003
- CASSANDRO M., *L'audiovisivo nella didattica dell'italiano L2*, in MICHELI P., 1999, pp. 37-53
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER). Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia, 2002
- COVERI L., BENUCCI A., DIADORI P., *Le varietà dell'italiano*, Roma, Bonacci, 1998
- DE MAURO T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1963
- DIADORI P., *Cinema e letteratura: l'opera filmica e l'originale letterario nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, in *Atti del XI Congresso AIPI, Perugia 25-27 agosto 1994*, Perugia, Guerra, 1995, pp. 289-305
- DIADORI P., *Il cinema italiano nell'insegnamento linguistico*, in "LEND" 1 (1992), pp. 50-63
- DIADORI P., *Il video nella classe di lingua: sfruttamento didattico dello spot pubblicitario*, in "Civiltà Italiana", 1-2 (1990), pp. 9-40
- DIADORI P., *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici*, Roma, Bonacci, 1994
- DIADORI P., *L'uso del video come motivazione nell'insegnamento linguistico: il caso dell'italiano trasmesso*, in "Italmisch", 31 (1994), pp. 62-75
- DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S., *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2010
- DIADORI P., MICHELI P., *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2010



- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009
- DIANA M., RAGA M., *Cinema e scuola: i film come strumenti di didattica*, Brescia, La Scuola, 2002
- FALCINELLI F., *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, Roma, Anicia, 1995
- FERRACIN L., PORCELLI M., *Apriamo il film a pagina...*, Firenze, La Nuova Italia, 2000
- FERRACIN L., PORCELLI M., *Un video tra i libri. Itinerari per un uso del film in classe*, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- FRATTEI I., *Video e didattica ITALS*, in DOLCI R., CELENTIN P. (cur.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 2000, pp. 187-200
- GEDDES M., STURTRIDGE G. (cur.), *Use of Video in Language Learning*, London, Heinemann, 1982
- Gli italiani trasmessi. La radio. Atti del Convegno del 13-14 maggio 1994*, Castello (Firenze), Accademia della Crusca, 1997
- HECHT S., *Magari è stata la telenovela. Über die Leistungen von Film im Sprachunterricht und Multimedia-Anwendungen ab der Anfängerstufe: neue Ergebnisse und das Fazit eines empirische Studie*, in NICÒLAS MARTÌNEZ M.C. e STATTON S. (cur.), *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, Firenze, Firenze University Press, 2004, pp. 101-128
- LANCIEN T., *Le document vidéo dans la classe de langues*, Paris, CLE International, 1986
- LAVINIO C., *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990 (rist. 2000)
- LONGERAN J., *Video in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984 (trad. it. *Guida ai video nella didattica delle lingue straniere*, Bologna, Zanichelli, 1988)
- LOSI S., *L'italiano trasmesso. Analisi e riflessi sulla lingua nazionale*, Perugia, Guerra, 2007
- LOSI S., *La televisione delle lingue. Storia, modelli e aspetti cognitivi della didattica delle lingue straniere per televisione*, Perugia, Guerra, 2008
- MAGGINI M., *Mezzi audiovisivi e apprendimento linguistico*, in "SeLM", 1 (1994), pp. 3-9
- MELLONI A., *Bada come guardi. Comunicazione televisiva e didattica delle lingue*, Roma, Bulzoni, 1986
- MICHEL P. (cur.), *Audiovisivi e didattica dell'italiano L2. Bibliografia ragionata*, Firenze, Aida, 1999
- NENCIONI G., *Di scritto e di parlato*, Bologna, Zanichelli, 1983
- ORBAN C., *Real Talk: Interviews, Radio Broadcast and Videotaping as Context in Advanced Italian Conversation Class*, in "Italice", 4 (1997), pp. 466-484
- OWEN D., DUNTON M., *The Complete Handbook of Video*, Harmondsworth, Penguin, 1982
- PAVONE L., *Il video nella didattica delle lingue straniere*, Catania, CUECM, 2003
- RAFFAELLI S., *Il parlato cinematografico e televisivo*, in SERIANNI L., TRIFONE P. (cur.), *Storia della lingua italiana*, vol. II, Torino, Einaudi, 1994, pp. 271-290
- RYBAK S., *Learning Languages from the BBC*, London, BBC Education, 1980
- SABATINI F., *Prove per l'italiano "trasmesso" (e auspici di un parlato serio semplice)*, in *Gli italiani trasmessi. La radio. Atti del Convegno del 13-14 maggio 1994*, Castello (Firenze), Accademia della Crusca, 1997
- SCATTO M.G., *L'utilizzazione di materiale autentico: analisi dei modelli culturali in un episodio di "Derrick" in italiano*, in "SeLM", 8 (1993), pp. 244-247 e 9 (1993), pp. 281-285
- SEGA F., *L'uso del cinema nell'insegnamento della lingua*, in "SeLM", 8 (1991), pp. 246-252
- SIMONE R., *Specchio delle mie lingue*, in "Italiano & Oltre", 2 (1987), pp. 53-59
- SISTI F., TAYLOR J., *Il video nell'insegnamento delle lingue straniere*, Torino, SEI, 1995
- STEMPLESKI S., TOMALIN B., *Video in Action. Recipes for Using Video in Language Teaching*, Cambridge, Prentice Hall International, 1990
- TOMALIN B., *Video, TV and Radio in the English Class*, London, MacMillan, 1986
- TRIOLO R., *Vedere gli immigrati attraverso il cinema. Guida alla formazione interculturale*, Perugia, Guerra, 2004
- TRONCARELLI D., *Il film nella didattica della lingua straniera*, in "SeLM", 1 (1994), pp. 10-16
- ZONARI A., *Materiali video autentici nell'insegnamento della lingua seconda*, "SeLM", 4 (1997), pp. 6-10

## SITOGRAFIA (ultima consultazione 22.5.2010)

[http://culturitalia.uibk.ac.at/s\\_spina/cit/cit.htm](http://culturitalia.uibk.ac.at/s_spina/cit/cit.htm) (Corpus di italiano televisivo)

<http://www.medmediaeducation.it> (Sito dell'Associazione italiana di educazione ai media e alla comunicazione)



## 28. L'uso didattico dell'immagine

Paola Peruzzi

### 28.1. CARATTERISTICHE DEL TESTO VISIVO

In primo luogo pensiamo sia utile ed opportuno fare alcune riflessioni di carattere generale sui linguaggi soffermandoci ad osservare con maggiore attenzione il rapporto fra il linguaggio verbale e il linguaggio visivo e assumendo come principio basilare quello per cui i linguaggi sono considerati ambienti della comunicazione. Le idee, i pensieri che elaboriamo si formano e si manifestano all'interno di un determinato linguaggio (musicale, pittorico, fotografico, letterario), per questo possiamo dire che il linguaggio è un ambiente che abitiamo nel momento in cui vogliamo comunicare un messaggio. Questa visione amplia l'orizzonte dell'analisi dei linguaggi perché ci permette in qualche modo di visitarli come mondi con regole e sistemi propri, di risalire alla loro genesi, di approfondirne le caratteristiche e individuarne i destinatari, di tracciare delle linee di contatto fra linguaggi diversi.

Operiamo una suddivisione dei linguaggi in due grandi categorie: i linguaggi non verbali e il linguaggio verbale. Fra i linguaggi non verbali ci interesseremo del *linguaggio visivo* e in modo particolare dell'immagine a carattere statico; non tratteremo dunque il linguaggio televisivo e quello cinematografico, ma limiteremo il campo di indagine alla fotografia, al fumetto, alla pubblicità.

Come il linguaggio verbale è costituito da parole, da discorsi che possono essere studiati ed analizzati, anche il linguaggio visivo è dotato di una sua struttura grammaticale. Nel linguaggio visivo la parola è sostituita dall'inquadratura e il discorso nel suo svolgersi dalla sequenza. Prendiamo come esempio il fumetto: ogni tavola è costituita da inquadrature che si susseguono e che danno origine ad una sequenza e lo stesso accade nel fotoromanzo. L'inquadratura è l'elemento grammaticale comune al linguaggio fumettistico, al servizio fotografico, al fotoromanzo, al cinema e alla televisione. Risalendo alle origini dell'uomo ed osservando appunto i suoi linguaggi notiamo come la realtà sia stata rappresentata in primo luogo attraverso delle immagini, ricordiamo i disegni fatti sulle pareti delle caverne, veri e propri racconti di vita quotidiana narrati attraverso immagini e di seguito la scrittura del popolo egiziano composta da geroglifici, immagini-linguaggio. L'immagine ha dunque un potere evocativo e una potenzialità narratrice indiscutibili ed è proprio questa sua peculiarità che la rende interessante dal punto di vista dell'analisi, utile e funzionale dal punto di vista didattico.

Siamo arrivati così al tema centrale del nostro intervento e cioè l'utilizzazione dell'*immagine nell'insegnamento dell'italiano L2*. Proveremo a trasmettere non solo riflessioni sull'argomento, ma soprattutto esperienze, e parallelamente cercheremo di fornire degli esempi di lavoro sull'immagine. Come comunica l'immagine? Questa è la prima domanda che ci dobbiamo porre nel momento in cui decidiamo di utilizzarla e proporla come testo su cui sviluppare ed elaborare attività. Come abbiamo già detto l'immagine è per noi un ambiente di esplorazione che noi visitiamo per dare vita alla lingua. La nostra intenzione è dunque quella di valorizzare da una parte l'immagine come segno o simbolo autonomo e dall'altra di creare una relazione fra il testo visivo e la lingua sia che essa sia presente e accompagni l'immagine, sia che essa sia assente ed abbia bisogno di essere creata. L'immagine non parla attraverso parole, ma per mezzo di segni, colori, grafie e disegni. Potenzialmente dunque l'immagine è un soggetto-oggetto di comunicazione di un numero indefinito e in-



definibile di messaggi. Davanti ad un'immagine (singola o a sequenze) ci troveremo nella condizione di dover affrontare, recepire e decodificare un messaggio plurilinguistico, saremo cioè chiamati a riconoscere le regole secondo le quali è strutturato il messaggio iconico-visivo. Gli elementi da riconoscere, le regole da scoprire, i diversi messaggi contenuti sono quelli dello spazio, del colore, della luce, dell'espressività, della parola, qualora essa sia presente e accompagni il testo visivo.

Procedendo secondo questo percorso analitico non arriveremo comunque ad una sola lettura dell'immagine, ma le interpretazioni saranno tante in relazione al numero dei lettori, dei fruitori dell'immagine stessa. Ritorniamo dunque in questo modo a dimostrare la nostra visione dell'immagine per la quale appunto non è definibile il numero dei messaggi comunicati e comunicabili da un testo visivo: essa è *un'opera aperta* (Eco 1991: 153-184), un campo di possibilità<sup>1</sup>. Nell'immagine statica comunque i campi di sovrapposizione e relazione fra codici diversi risultano più limitati rispetto a quelli dell'immagine in movimento o immagine dinamica (televisione e cinema) in quanto non dotata della dimensione sonoro-musicale e del movimento.

Ciò non significa che la lettura sia più semplice, al contrario succede molto spesso che la difficoltà aumenti, proprio perché la staticità è immobilità e silenzio e quindi l'espressività va cercata e scoperta con occhi attenti e indagatori; d'altro canto invece il movimento e il suono aiutano l'immagine ad esprimersi, la integrano, la sostengono e permettono quindi molto spesso una fruizione più immediata del messaggio. "Il valore profondo dell'immagine sta tuttavia nella sua capacità di comunicare informazioni impossibili a codificarsi in altro modo" (Gombrich 1985: 162); questa frase fa riflettere sull'intraducibilità dell'immagine e potrebbe così mettere in crisi e minare il campo della sua utilizzazione in ambito didattico. Se l'immagine non può essere trasformata, la sua lettura o transcodificazione sarà sempre limitata rispetto alla sua natura intrinseca, il raggiungimento del suo valore profondo sarà parziale e mai completo. Queste osservazioni sono accettabili e valide in quanto riconoscono l'originalità e la peculiarità del linguaggio visivo, ma non devono limitare o escludere una lettura dell'immagine, dotata di una grande capacità di appello, di richiamo, di stimolo e di attrazione nei confronti del pubblico fruitore. L'immagine non può tradurre concetti, così come le parole risulteranno inadeguate alla traduzione di immagini, ma, osservando i bambini, ci rendiamo conto del potere di comunicazione del testo visivo. Attraverso le immagini i bambini esprimono il loro mondo interiore ed esteriore, nelle immagini vedono riconosciuta ed espressa la loro potenzialità d'immaginazione e proiettano il loro mondo fantastico e reale. Ciò sottolinea il grande valore comunicativo dell'immagine e ne motiva l'uso nella didattica. Nel nostro lavoro l'immagine sarà considerata testo da utilizzare sia nella didattica ad adulti che nella didattica a bambini o adolescenti.

## 28.2. TIPI DI IMMAGINE

Di seguito verranno analizzate tre tipologie di immagini: il fumetto, la fotografia e la pubblicità<sup>2</sup> con alcuni suggerimenti per la loro utilizzazione didattica.

### 28.2.1. Il fumetto

Il fumetto come genere di immagine si trova nel mezzo tra la fotografia e il cinema, avendo della prima l'aspetto e del secondo il movimento inteso come successione di immagini che raccontano secondo una consequenzialità. Se dovessimo rappresentare graficamente un film potremmo infatti rappresentarlo come una serie di vignette con il tipico *balloon* (nuvoletta di fumo, da qui la parola italiana "fumetto") in cui riportare le frasi pronunciate dagli attori del film. Il fumetto italiano nasce seguendo le orme del *comic* americano e, passando attraverso fasi diverse, riesce poi a di-

<sup>1</sup> Sulla dimensione semiotica del linguaggio visivo rimandiamo al Cap. 23 e alla relativa bibliografia.

<sup>2</sup> Sulla vignetta umoristica si veda il Cap. 29.



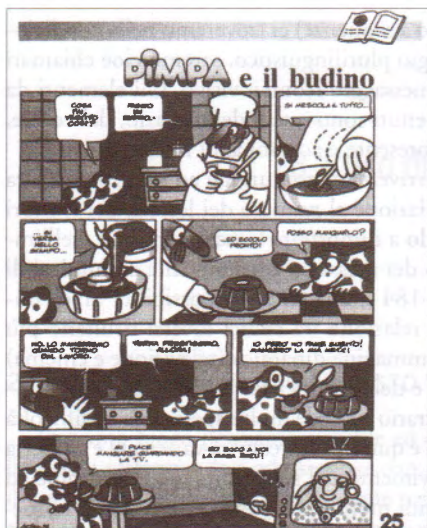


Fig. 1.

secondo un ordine orizzontale. Le diverse strisce compongono la pagina, e la scrittura (o *littering*) è contenuta in *balloon* o scritte a margine. La striscia può essere composta di quattro, tre, due vignette: raramente ci troviamo di fronte ad un numero superiore di vignette, alcuni autori usano liberamente l'impostazione della pagina e dispongono le vignette nell'ordine che ritengono più funzionale alle loro esigenze narrative.

Come esempio di sfruttamento di un fumetto e della sua struttura scegliamo di lavorare su un personaggio del fumettista Altan, "la Pimpa", un cagnolino a macchie rosse che, per la sua simpatia e semplicità, ha riscosso molto successo in Italia presso il pubblico infantile. Concentrandosi su una pagina (Fig. 1) ci accorgiamo che esiste anche solo all'interno di essa un'autonomia narrativa che ci permette di far elaborare la continuazione della storia sia oralmente che con la scrittura. Uno spunto interessante è dato dalla figura della maga alla televisione e le tipologie della narrazione proponibili sono: fare le previsioni del futuro di Pimpa, leggere la mano, indovinare la storia della vita di Pimpa. L'autonomia riscontrata sulla pagina è rintracciabile anche a livello di singola vignetta (Fig. 2) o di striscia (Fig. 3). Estrapolando la prima vignetta, l'attività può essere mirata, dopo la descrizione dell'immagine, alla creazione della ricetta del budino; con la striscia la possibilità che abbiamo è quella di lavorare sulle successive istruzioni per la ricetta del budino. La lettura integrale della storia può essere fatta nella fase finale permettendo ai bambini di venire a contatto con il racconto originale che andrà ad affiancarsi alla costruzione della loro storia. Le indicazioni date equivalgono a tracciati didattici minimi, sul fumetto e la sua utilizzazione ritorneremo poi nell'ultimo paragrafo per presentare un'unità didattica completa.



Fig. 2.



Fig. 3.

staccarsene creando una sua storia autonoma fino ad arrivare a conquistarsi la definizione e il ruolo di genere letterario con autori come Crepax, Manara, Pratt, Toppi, Battaglia, Altan, Magnus, Liberatore, Pazienza, Chiappori ed altri che scelgono di dare particolare importanza all'aspetto iconografico del fumetto. Il "nuovo fumetto italiano", quello degli autori citati, è uscito dunque dai confini del puro intrattenimento per trovare una sua specifica autonomia nella forma e nel contenuto diventando specchio di importanti trasformazioni socio-culturali e linguistiche. Nei nostri esempi di utilizzazione didattica ci riferiremo proprio a questi fumettisti perché esprimono e veicolano la cultura del nostro tempo. Da queste note di carattere generale passiamo a dare alcune informazioni sulla tecnica del fumetto che possono essere utili per la lettura a scopo didattico.

Il fumetto racconta attraverso una struttura fatta di singole inquadrature che danno a loro volta origine alla striscia fatta di più inquadrature lette generalmente



### 28.2.2. La fotografia

La fotografia è uno strumento di riproduzione della realtà e nello stesso tempo un mezzo di controllo dell'esistenza. La fotografia non è soltanto una raffigurazione del suo soggetto, un omaggio ad esso, ma risulta essere un suo prolungamento. Attraverso l'immagine fotografica si entra in possesso della persona, della situazione, dell'ambiente riprodotti, esercitando appunto su di essi una sorta di controllo. Con queste riflessioni Susan Sontag (Sontag 1992: 133), scrittrice e regista americana, ci dà informazioni sulla natura della fotografia e ci apre ad un mondo di immagini ricche di potenzialità comunicative e di informazioni. L'occhio del fotografo indaga, cerca, "ruba" frammenti di realtà cercando di rendere oggettiva una realtà vista soggettivamente. In questo senso la fotografia non testimonia solo l'esistenza del reale, ma anche ciò che l'individuo vi vede; non è dunque solo un mero documento, ma anche un strumento di percezione e valutazione del mondo. Tra la fotografia e la realtà sta la percezione personale, una lettura e una interpretazione soggettive del mondo; per questo possiamo parlare di somiglianza e non di equivalenza fra la realtà e la sua riproduzione. L'autore della fotografia fa delle scelte che sono di carattere tecnico, culturale, espressivo. Tutto è fotografabile, non c'è niente che non è riproducibile, la macchina fotografica traduce in atto sia una visione estetica della realtà sia una visione strumentale della realtà della quale ci dà informazione. Le fotografie sono testimonianze di vita personale e collettiva, sono documenti storici e geografici, denunce sociali, testi informativi, e rappresentano quindi degli strumenti preziosi nella comunicazione e nell'educazione.

Per le sue caratteristiche l'immagine fotografica si presta a realizzare attività didattiche finalizzate alla rilevazione degli elementi descrittivi e alla ricerca dei contenuti simbolici. Per la presentazione di un utilizzo didattico rimandiamo, come per il fumetto, all'ultimo paragrafo dove si illustrerà un possibile percorso analitico e interpretativo di una fotografia.

### 28.2.3. La pubblicità

La pubblicità è una colonna portante nel processo di produzione-consumo ed è asservita alle leggi di mercato. Il fine è così esclusivamente economico e la lingua pubblicitaria si configura come "una diabolica invenzione per mettere semplicemente in contatto un produttore non di messaggi, ma di merci e un pubblico consumatore" (Beccaria 1973: 121). Il linguaggio della pubblicità è linguaggio retorico, il suo scopo è quello di persuadere, non sul piano ideologico-politico, come avveniva nell'antica *ars retorica*, ma su quello commerciale. Si tratta dunque di convincere con strategie visive e



Fig. 4.

linguistiche, di imporre al consumatore l'acquisto di un prodotto commerciale. Se lo scopo ultimo è quello di vendere un prodotto, lo scopo immediato è quello di richiamare l'attenzione su di esso e l'indagine didattica s'indirizzerà verso la scoperta degli espedienti della sintassi intrecciata visivo-verbale del linguaggio pubblicitario. Facciamo un esempio: nell'immagine pubblicitaria dei costumi da bagno Tamigi (Fig. 4), in cui vediamo una donna blu nuotare in una pagina altrettanto blu e leggiamo in alto la scritta "il mare addosso" e in basso la marca del prodotto pubblicizzato, abbiamo un chiaro esempio di questo intreccio sintattico fra il carattere iconografico e il carattere verbale: il colore si associa con la parola "mare" e i costumi da bagno Tamigi saranno indossati dalla donna, che si sentirà così "il mare addosso". L'occhio del potenziale consumatore viene aggredito dal colore, la sua mente dalla forza metaforica delle sue parole e la pubblicità nel suo insieme lo esorta ad acquistare il prodotto.

Applicando al linguaggio lo schema delle funzioni di Jakobson



possiamo dire che la funzione fondamentale è la funzione conativa o esortativa supportata da quella estetica e da quella metaforica.

Proponiamo come lavoro didattico sulla pubblicità un questionario analitico strutturato in tre punti o aree di studio: l'immagine, il messaggio scritto e il rapporto fra immagine e messaggio scritto.

Nel primo punto – l'immagine – si chiederà di descrivere di individuare l'organizzazione dello spazio, di saper indicare gli elementi che fungono da richiamo e attrazione per il fruitore. Riguardo al secondo punto si chiederà di analizzare la natura del messaggio scritto (ermetico, rimato, poetico, tecnico, gergale...), le figure retoriche utilizzate, il carattere dello slogan, la presenza di forestierismi, di forme idiomatiche, di registri linguistici diversi.

Infine la ricerca sulla relazione immagine/messaggio scritto, sul loro interagire, sulla loro sintassi intrecciata potrà aiutare a riconoscere nella pubblicità il carattere plurilinguistico delle forme di comunicazione della nostra civiltà.

### 28.3. PROCESSI DI LETTURA DELL'IMMAGINE

Come possiamo leggere un'immagine, quali strategie di analisi possiamo utilizzare?

In collegamento con ciò che abbiamo detto a proposito della pubblicità e delle sue funzioni ci sembra interessante prendere spunto dallo schema di Jakobson (Jakobson 2002: 185-191) sulle funzioni del linguaggio, che riteniamo applicabile alla lettura dell'immagine in generale:

- *Funzione emotiva e espressiva*: l'accento è posto sull'autore del messaggio e sui sentimenti, sensazioni che vuole comunicare al ricevente coinvolgendolo
- *Funzione estetica o poetica*: si studiano gli aspetti compositivi dell'immagine (luci, colori, effetti speciali, segno grafico)
- *Funzione referenziale*: l'interesse è indirizzato agli aspetti del contesto e dell'ambiente
- *Funzione conativa o esortativa*: si analizzano i simboli, le associazioni
- *Funzione fatica*: si individua il canale di trasmissione, inteso come mezzo materiale di trasmissione

L'immagine, essendo veicolo di comunicazione, può informare, documentare, argomentare, esortare, esprimere stati d'animo, stabilire un contatto, dare ordini, vietare. Nei messaggi che ci arrivano, siano essi verbali, sonori, gestuali, iconico-visivi, possono essere rintracciabili una o più funzioni: è compito del ricevente saperle recepire e distinguere.

Per la comprensione e la lettura dell'immagine si farà uso essenzialmente di due processi:

- *processo di denotazione*: in cui si colgono gli elementi descrittivi
- *processo di connotazione*: in cui si colgono i significati

Se al testo visivo si aggiunge il testo verbale sorge la necessità di analizzare la parola e la sua relazione con l'immagine. Possono essere formulate due ipotesi di analisi del rapporto fra parola e immagine che, a loro volta, sono dipendenti dal tipo di immagine: descrizione, commento, suggestione, impressione. Nel processo di verbalizzazione dell'immagine saranno utilizzate attività che parlino dell'immagine, che facciano parlare l'immagine, che parlino con l'immagine: descrizione, commento, suggestione, impressione. La fotografia appartiene a questo campo. La parola è infatti raramente presente ed assume l'aspetto di didascalia o titolazione. Il messaggio verbale sembra scomparire per lasciare all'elemento visivo il potere espressivo.

Anche il fumetto e la pubblicità possono presentarsi senza la presenza del messaggio scritto; anche in questo caso elaboreremo attività mirate alla produzione del messaggio mancante mettendo in funzione creatività e immaginazione.

Quando l'immagine è accompagnata da un testo scritto è necessario mettere a confronto i due linguaggi, quello iconico-visivo e quello verbale. Si individua in questo caso la funzione della parola in relazione all'immagine, che potrà essere di tipo esplicativo, narrativo, simbolico, evocativo. Nel



fumetto il testo verbale, sia nella forma dialogica che in quella didascalica, crea con l'immagine un testo unico. La corrispondenza e la relazione fra linguaggio verbale e linguaggio visivo aprono vie di esplorazione didattica in cui i due piani espressivi possono essere affrontati unitamente o separatamente. A seconda del genere di fumetto (comico, d'azione, avventuroso, espressionista) il rapporto fra la parola e l'immagine viene indagato nelle sue caratteristiche specifiche. Nei fumetti d'autore il testo verbale utilizza l'onomatopea, forme gergali, terminologia settoriale, dialettale, parole straniere, arcaismi e vocaboli dotti, linguaggio giovanile, imprecazioni ed insulti e neologismi.

Anche la pubblicità si presenta secondo la stessa conformazione di testo visivo corredato di messaggio scritto ed è ricettacolo di tutte quelle forme verbali e linguistiche che abbiamo citato per il fumetto.

## 28.4. L'IMMAGINE E IL SUO UTILIZZO<sup>3</sup>

Esploreremo in questo paragrafo il ruolo dell'immagine inserita nei manuali di italiano per stranieri.

All'interno dei manuali di italiano per stranieri, per i diversi livelli di apprendimento linguistico l'immagine trova la sua collocazione in due vesti: può accompagnare le varie attività riferite ad un testo orale o testo scritto oppure rappresentare il punto di partenza per lo sviluppo delle abilità (comprensione scritta, produzione orale o scritta). Riferendoci a queste due forme di presenza possiamo parlare di due funzioni dell'immagine:

### 28.4.1. Funzione integrativa

Si tratta di tipologie differenti di immagine (disegno, fotografie, montaggi, pubblicità, vignette, fumetti) che servono da appoggio al testo o alle attività proposte, sono in qualche modo ad esso complementari e ne integrano la presentazione. L'immagine non ha, per intenzione dell'autore del manuale, un ruolo primario e centrale, su di essa possono non essere date delle consegne e assegnati dei compiti da svolgere, questo non significa che sia utilizzabile. In questo caso rimane all'insegnante la scelta del suo utilizzo e dei percorsi didattici da realizzare.

### 28.4.2. Funzione autonoma

L'immagine si propone come testo intorno al quale elaborare attività, la sua centralità è evidente in quanto le consegne vengono organizzate in base alla sua presenza. Perde la sua funzione di completamento o integrazione di altri tipi di testo e si conquista uno spazio autonomo e indipendente. Per presentare queste due funzioni prendiamo due pagine di *Made in Italy*<sup>4</sup>, manuale di italiano per stranieri indirizzato ad un livello elementare e intermedio, nelle quali troviamo fotografie utilizzate sia secondo la funzione integrativa che secondo la funzione autonoma.

Queste due fotografie, una del regista italiano Federico Fellini e l'altra dell'attore italiano Marcello Mastroianni (Fig. 5), sono collocate fra un'intervista giornalistica fatta a Mastroianni, nella quale si chiede all'attore di fare un confronto fra la propria personalità e quella del celebre regista cinematografico, e uno schema riferito alla comprensione dell'intervista stessa in cui si domanda di scrivere un identikit di Fellini sottolineando punti in comune e differenze con l'attore (non riportiamo né l'intervista, né lo schema perché il nostro scopo



Fig. 5.

<sup>3</sup> Per un approfondimento su questo argomento rimandiamo al Cap. 24 e a CID JURADO.

<sup>4</sup> MAGGINI M., VIGNOZZI L., *Made in Italy*, Bologna, Zanichelli, 1990, pp.142-143.



è quello di spiegare esclusivamente la funzione delle immagini). È chiaro che l'attività è basata sulla lettura e sulla comprensione dell'intervista e le due fotografie sono state inserite a scopo di completamento e di documentazione fotografica dei due personaggi italiani.

L'immagine dunque ha una funzione integrativa: gli autori del manuale non propongono nessuna attività che si riferisca alle due fotografie, anche se queste ultime, a discrezione dell'insegnante, potrebbero essere utilizzate, ad esempio, per scopi descrittivi.

Sulle cinque immagini fotografiche del famoso attore comico italiano Totò (Fig. 6) si chiede invece di lavorare confrontando e descrivendo le cinque facce di Totò e in particolare i sentimenti, lo stato d'animo che esprimono. L'attività è ora basata esclusivamente sulle immagini, delle quali possono essere descritti particolari fisici e dell'abbigliamento nonché le emozioni, i sentimenti, e ci troviamo di fronte a un utilizzo dell'immagine con funzione autonoma.



Fig. 6.

## 28.5. ESEMPI DI TECNICHE DIDATTICHE BASATE SU IMMAGINI

• Riportiamo di seguito due esempi di unità didattiche realizzate su immagini: la prima unità didattica riguarderà una fotografia e la seconda un fumetto.

### 28.5.1. La fotografia



Titolo 1  
Titolo 2

1. Descrivete la foto.
2. Date un titolo alla foto in base alla descrizione e confrontatelo con quello dei compagni. (Titolo 1)
3. Utilizzando alcuni elementi della foto (taglia della macchina, abbigliamento e caratteristiche fisiche delle persone fotografate), dite a quale realtà italiana possiamo ricondurre questa immagine sia dal punto di vista geografico che dal punto di vista sociale.
4. In base all'analisi e alle osservazioni che avete fatto date un nuovo titolo alla foto. (Titolo 2)
5. Nella foto vediamo tre persone (un uomo anziano e una donna insieme ad una bambina). Cosa stanno facendo? I loro volti e il loro atteggiamento quali sensazioni vi comunicano?
6. Immaginate di trovarvi in questa strada e di provare il desiderio di parlare con una di queste persone. Con chi scegliereste di parlare? Scrivete il dialogo (o intervista) fra voi e la persona prescelta.

Fig. 7.

Considerati gli obiettivi didattici e l'utilizzazione trasversale delle foto e delle attività previste su di esse (le foto possono essere utilizzate in tutti i livelli di competenza linguistica) si opera una scelta di temi e situazioni che stimolino la produzione orale e scritta e che parallelamente interessino il destinatario dal punto di vista culturale. Attraverso le foto si può comunicare l'immagine dell'Italia contemporanea con i suoi connotati politici, sociali e ambientali. Le aree tematiche che segnaliamo sono: persona e ambiente, uomo e animali, città italiane, foto di una stanza, ritratti, quartiere metropolitano popolare, mercato bar italiano, piazza, giardino pubblico in città, manifestazione politica, manifestazione musicale, manifestazione teatrale, carnevale, protezione ambientale, donna e emancipazione femminile, gestualità, emarginazione, tempo libero, sport, donne e uomini del Sud, studenti medi e universitari, i beni artistici, spiaggia italiana, chiesa cattolica, stazione ferroviaria



ecc. La comprensione e la lettura della fotografia viene realizzata attraverso i due processi indicati nel terzo paragrafo (denotazione e connotazione) e vengono proposte attività di studio e descrizione della fotografia indirizzate soprattutto all'arricchimento lessicale e all'analisi dell'argomento proposto, per poi procedere ad attività extratestuali che, nell'unità didattica schematizzata nelle Figg. 7 e 8, si baseranno sull'utilizzo di un testo letterario correlati alla foto sul piano tematico.

### 28.5.2. Il fumetto

Come per la fotografia anche per il fumetto facciamo uso dei processi di denotazione e connotazione. Un'unità di lavoro ben articolata potrebbe avere questa struttura:

- Nota biobibliografica sull'autore
- Nota sul personaggio o personaggi del fumetto
- Tavole dei fumetti
- Attività didattiche

7. Leggete questa poesia di Salvatore Quasimodo, tratta dalla raccolta «La vita non è un sogno»:

#### Lamento per il Sud

*La luna rossa, il vento, il tuo colore/  
di donna del Nord, la distesa di neve/  
Il mio cuore è ormai su queste praterie/  
in queste acque annuvolate dalle nebbie/  
Ho dimenticato il mare, la grave/  
conchiglia soffiata dai pastori siciliani/  
le cantilene dei carri lungo le strade/  
dove il carrubo trema nel fumo delle stoppie/  
ho dimenticato il passo degli aironi e delle gru/  
nell'aria dei verdi altipiani/  
per le terre e i fiumi della Lombardia/  
Ma l'uomo grida dovunque la sorte di una patria/  
Più nessuno mi porterà nel Sud/  
Oh, il Sud è stanco di trascinare morti/  
in riva alle paludi della malaria/  
è stanco di solitudine, stanco di catene/  
è stanco nella sua bocca  
delle bestemmie di tutte le razze/  
che hanno urlato morte con l'eco dei suoi pozzi/  
che hanno bevuto il sangue del suo cuore.*

8. Svolgete le seguenti attività relative alla poesia:

- a. Qual è la terra di origine del poeta e qual è il luogo dove vive al momento della scrittura di questa poesia?
- b. Come sono rappresentati il Nord e il Sud? Quali sono gli elementi naturalistici che li caratterizzano?
- c. Il poeta dice di aver dimenticato il Sud e di aver preferito le terre e i fiumi della Lombardia. Dentro di lui ci sono ancora sentimenti per la patria. Dite quali sono questi sentimenti e indicate le parole o le frasi che li comunicano.
- d. Nella poesia risaltano i dolorosi problemi del Sud e in particolare della Sicilia, luogo d'origine di Quasimodo. Riprendendo i versi che evocano la dura realtà storica e sociale del Meridione, analizzate, con l'aiuto dell'insegnante, le cause della miseria, dell'oppressione e dell'ingiustizia subite dalla gente del Sud.
- e. Il lamento del poeta (da cui il titolo della poesia) è solo un lamento di dolore o esprime anche altri sentimenti?
- f. Dopo aver letto e analizzato questa poesia, dite quali sono le vostre impressioni e se avevate informazioni sulla realtà del meridione italiano.

Fig. 8.

Le attività saranno indirizzate a cogliere gli elementi denotativi e connotativi e saranno realizzabili sia a livello orale che scritto. Gli obiettivi didattici principali sul piano linguistico sono quelli dello sviluppo dell'abilità di lettura, di scrittura e di produzione orale, sul piano culturale quelli di informare sulla letteratura fumettistica italiana. L'unità didattica può essere corredata di brevi interventi (testi integrativi o di supporto), di natura saggistica o giornalistica, che trattino dei fumetti presentati, dei personaggi, dell'autore (figure 9 e 12). Pensiamo che questa parte dia all'unità una nota di maggiore completezza sia dal punto di vista degli obiettivi linguistici che dal punto di vista degli obiettivi culturali. Proponiamo di seguito alcune tavole tratte da *Lanterna magica* (1979) del disegnatore Guido Crepax in cui la parola è completamente assente, con alcune proposte di attività didattiche (Figg. 10 e 11). La sequenza di immagini è un valido esempio della tecnica di Crepax, da notare infatti lo studio dell'insieme e del particolare. I dettagli sono determinanti per la lettura della pagina e della tensione emotiva di Valentina.

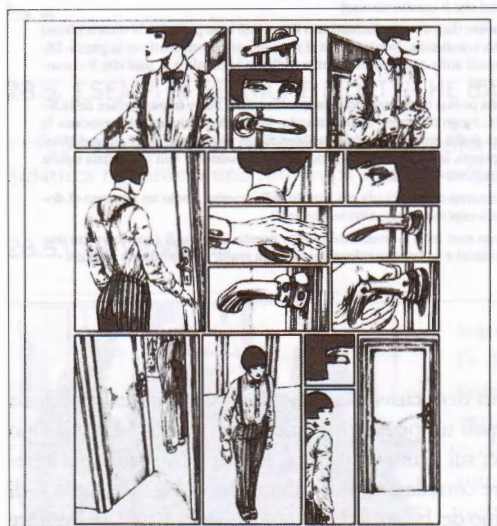


**CREPAX, GUIDO**  
Italia (1933)

Architetto, già da studente disegna manifesti pubblicitari e copertine di dischi di raffinata impostazione. Nel 1959 inizia una lunga collaborazione con la rivista *Tempo Medico*, per le copertine, e per la rubrica *Circuito Interno*. Nel 1965 debutta su *Linus* come disegnatore di fumetti, per i quali è destinato a diventare famoso e ammirato in tutto il mondo. Il suo personaggio sarebbe Neutron, che però viene subito surclassato dalla fidanzata, Valentina, capostipite delle eroine italiane del fumetto erotico.

Crepax interviene a fondo anche sulla natura comunicativa del fumetto e le sue convenzioni espressive: durata, cinematograficità, uso del bianco e nero e altro. Oltre a decine di lunghi episodi di *Valentina*, Crepax crea personaggi femminili diversi, come *Bianca* (1972) e *Anita* (1973); traspone a fumetti opere fondamentali dell'erotismo letterario come *Emmanuelle* (1979) e *Justine* (1980). È autore sofisticato e un po' cerebrale, straordinariamente prolifico.

Fig. 9.



**Attività**

(Si consiglia di svolgere le attività su questa prima tavola, chiedendo esplicitamente agli studenti di non prendere in considerazione la successiva).

1. Descrivete le vignette secondo la loro successione.
2. Descrivete nei particolari l'abbigliamento di Valentina.
3. Cercate una spiegazione alla tensione emotiva di Valentina.
4. Scrivete i pensieri di Valentina sotto forma di fumetto.
5. Provate ad immaginare cosa c'è al di là della porta.
6. Inventate una storia sulla base delle immagini. Scegliete prima il genere della storia (giallo, racconto poliziesco, storia d'amore ecc.). (Questa attività può essere realizzata in gruppo e può essere seguita da un lavoro scritto individuale o di gruppo)

Fig. 10.



**Attività**

(Questa tavola viene presentata solo dopo che sono state svolte le attività sulla tavola precedente di cui questa è la continuazione.)

1. Descrivete le vignette secondo la loro successione.
2. Che cosa rappresenta secondo voi l'animale che entra in scena?
3. Soffermandovi sull'ultima vignetta dite qual è la reazione di Valentina all'incontro con la «pantera nera».
4. Continuate la storia dando uno svolgimento all'incontro fra Valentina e la pantera. (Questa attività può essere realizzata in gruppo sia a livello orale che scritto)
5. Considerando tutte e due le tavole analizzate e le attività svolte, scrivete una storia completa.

Fig. 11.



# Pianeta donna

## Dal personaggio di Crepax a Nonna Papera

### FUMETTO / VALENTINA E LE ALTRE IN PUNTA DI LAPIS

Valentina è nata donna, è diventata fumetto a inchiostro di china, è tornata donna, seguirà per sempre a essere fumetto.

Donna la prima volta, con una cascata di capelli neri, occhi grigi da gatta: era la diva americana Louise Brooks, che fece da modello all'architetto Guido Crepax, nome d'arte Crepax.

Donna, la seconda volta, con il volto, il corpo e le movenze di Demetra Hampton, greca-irlandese di Filadelfia, in una serie di telefilm.

La Valentina a noi più cara, quella di Crepax, a inchiostro di china appunto, è entrata nel '65 nel mondo dei cartoons - sulle pagine di Linus -, con un regolare

cognome, Russell, e una precisa data di nascita: 25 dicembre 1942. In questi giorni le è stata dedicata una mostra a Ca' Pesaro a Venezia, città dalla quale Guido Crepax trae le sue origini: sua madre nacque in una casa di Dorsoduro, suo padre era violoncellista alla Fenice.

La mostra - che è stata aperta fino al 29 marzo - s'intitolava «Valentina a Venezia tra incubo e realtà» e comprendeva un'ottantina di tavole originali dedicate da Crepax al suo più lucroso personaggio. La fotografa milanese - che porta gli anni splendidamente (sarà la spregiudicatezza il suo elisir di gioventù?) - a Ca' Pesaro sembrava immersa in un

clima di onirica visionarietà che lasciava comunque affiorare immagini, sia pure amplificate, e deformate, della realtà. Inoltre, c'erano le tavole originali del nuovo lavoro su «Valentina e Henri Moore». Nell'immaginario crepaxiano Valentina incarnò subito l'ambiguità, il doppio, dell'essere femminino, disinibita e soggetta ad erotiche turbe psichiche che il disegnatore indaga attraverso la frantumazione interna delle sue favole come adoperasse uno zoom indiscreto, soggetto a impennate improvvisi. Sempre in eleganza di segno.

Articolo di  
**Maria Chiara Freato**

## VALENTINA

Italia (1965) Guido Crepax

Bella e spregiudicata, colta e sensuale, i capelli neri dal taglio a caschetto alla Louise Brooks, guèpière e culottes esibite con compiaciuta naturalezza, la fotografa Valentina Rosselli ha debuttato nel maggio 1965 sulle pagine del secondo numero della rivista Linus. Protagonista era in realtà un certo Neutron, al secolo Philippe Rembrandt, compagno di Valentina, la quale non ci ha messo molto, però, a rubargli la ribalta, trasformandosi nella più amata eroina italiana dell'erotismo come

fantasia e scoperta. Nelle sue avventure, spesso dal taglio piuttosto onirico, Valentina ha modo di mostrare il suo carattere contraddittorio e intrigante, venato a un tempo di pruriti sadomasochistici e di femminismo, voglia di ribellione e sensuale abbandono. Il disegno di Crepax, elegante e minuzioso, ha contribuito a fare di Valentina un personaggio mitico, una novella Justine capricciosa e snob al punto di potersi permettere il lusso di «invecchiare» quasi in tempo reale.

### Attività

1. Leggete l'articolo giornalistico e il trafiletto descrittivo e ricavate notizie sulla storia di Valentina.
2. Dai due testi ricavate informazioni sul carattere di Valentina.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ARNHEIM R., *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 1972 (2002)
- ARNHEIM R., *Il pensiero visivo*, Torino, Einaudi, 1974 (1979)
- BARBIERI D., *I linguaggi del fumetto*, Milano, Bompiani, 1991
- BARTHES R., *Elementi di semiologia*, Torino, Einaudi, 1960 (1992)
- BARTHES R., *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Torino, Einaudi, 1980 (2003)
- BECCARIA G.L. (cur.), *I linguaggi settoriali*, Milano, Bompiani, 1973 (1988)
- BENJAMIN W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua intraducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, 1966 (2000)
- BENUCCI A., *L'interazione fra codice scritto e codice iconico. Aspetti cognitivi e linguistici di varie tipologie testuali: dalle previsioni del tempo al fumetto* in BASTIAENSEN M., LONERGAN C.S., SILVESTRINI M., (cur.), *Civiltà Italiana. Atti dell'XI Congresso AIPI (Perugia, 25-26 agosto 1994) Libro e mass media: lingua e letteratura*, 1995
- BOURDIEU R., *La fotografia: usi e funzioni sociali di un'arte media*, Firenze, Guaraldi, 1972 (2004)
- BROWN J., MOLLIKA A., *Essays in Visual Semiotics*, Toronto, University of Victoria Semiotic Circe, 1988
- CARDONA M. (cur.), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET Università, 2007
- CATRICALÀ M., MARRONE G. (a cura di), *Come parla il fumetto e la multimedialità*, Roma, Comic Art Publishing, 2000
- CATTANEO A., FIORI A., *La banca delle immagini*, Torino, Emme Edizioni, 1988
- CID JURADO A., *Per una semiologia del libro di testo nell'insegnamento della L2*, in VEDOVELLI M. (cur.), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 307-338
- CORTI M., *Il linguaggio della pubblicità*, in BECCARIA G. (cur.), *I linguaggi settoriali*, Milano, Bompiani, 1973 (1988)
- DEL BUONO O. (cur.), *Enciclopedia del fumetto*, Milano, Milano Libri 1969
- DE MICHELI M., *Le avanguardie artistiche del '900*, Milano, Feltrinelli, 1966 (2005)
- DORFLES G., *Simbolo, comunicazione, consumo*, Torino, Einaudi, 1962 (1980)
- ECO U., *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964 (2001)
- ECO U., *Il superuomo di massa*, Milano, Bompiani, 1976 (2001)
- ECO U., *La struttura assente*, Milano, Bompiani, 1968 (2002)
- ECO U., *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1991 (2000)
- FARNÉ R., *Diletto e gioventù. Le immagini e l'educazione*, Novara, UTET Università, 2006
- FARNÉ R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002
- FRESNAULT-DERUELLE P., *Il linguaggio dei fumetti*, Palermo, Sellerio, 1977
- FRESNAULT-DERUELLE P., *I fumetti: libri a strisce*, Palermo, Sellerio, 1990
- FREZZA G., *Il fumetto*, in ASOR ROSA A. (cur.), *Letteratura italiana. Storia e geografia III: L'età contemporanea*, Torino, Einaudi, 1989
- GENTILE M.T., *Introduzione alla didattica dell'immagine*, Roma, Armando, 1980
- GOMBRICH E.H., *L'immagine e l'occhio*, Torino, Einaudi, 1985
- GOMBRICH E.H., HOCHBERG J., BLACK M., *Arte, percezione, realtà*, Torino, Einaudi, 1978 (2002)
- GREGORY R.L., *Occhio e cervello. La psicologia del vedere*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998
- GUBERN R., *Il linguaggio dei comics*, Milano, Milano Libri, 1975
- Immagine e parola nella comunicazione visiva*, in "Quaderni di comunicazione audiovisiva", 10, Ferrara, Tecom, 1986
- JAKOBSON R., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966 (2002)
- KANITSA G., *La grammatica del vedere*, Bologna, Il Mulino, 1980
- KRAFFT U., *Manuale di lettura dei fumetti*, Roma, ERI, 1982
- LAZZOTTI F.L., *Comunicazione visiva a scuola*, Milano, Franco Angeli, 1986



- LOMBARDO D., NOSENGO L., SANGUINETI A.M., *L'italiano con i fumetti*, Perugia, Guerra, 2003
- LOMBARDO D., NOSENGO L., SANGUINETI A.M., *L'italiano con la pubblicità*, Perugia, Guerra, 2006
- MASSIRONI M., *Comunicare per immagini*, Bologna, Il Mulino, 1989
- MASTRANDREA S., *La psicologia della percezione. Dalla sensazione alla comunicazione*, Napoli, Ed. Idelson-Gnocchi, 2004
- MESSINA L. (cur.), *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*, Padova, CLEUP, 2005
- MESSINA L., *Percezione e comunicazione visiva*, Padova, CLEUP, 2008
- MICHELI S. (cur.), *Il fumetto. Un medium da conoscere*, Siena, Tipografia della Provincia, 1985
- MICHELI S. (cur.), *Parole e nuvole. Atti del corso sulla Letteratura per immagini per insegnanti della scuola dell'obbligo. Facoltà di Lettere e Filosofia-Siena, Nov/Dic 1982*, Roma, Bulzoni, 1985
- MOLLIKA A., *A Picture is Worth 1000 Words*, Welland (Ontario), Soleil Publication, 1992
- MORO W., *Letture e didattica del racconto visivo (Dal fumetto allo spot pubblicitario)*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- PALUMBO VARGAS R., *Fumettosofia*, Milano, Guerini e associati, 1989
- PATERNA E., *Diamo un'occhiata*, Perugia, Guerra, 2010
- PIGNOTTI L., *Il discorso confezionato*, Firenze, Vallecchi, 1979
- QUINTAVALLE A.C., *Messa a fuoco. Studi sulla fotografia*, Milano, Feltrinelli, 1983 (1994)
- QUINTAVALLE A.C., *Pubblicità (modello, sistema, storia)*, Milano, Feltrinelli, 1977
- SCHARF A., *Arte e fotografia*, Torino, Einaudi, 1979 (1997)
- SCHWARZ H., *Arte e fotografia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992
- SONTAG S., *Sulla fotografia*, Torino, Einaudi, 1992 (2004)
- TERMINE L., *La scrittura fotografica*, Firenze, La Nuova Italia, 1987 (1990)
- TETTAMANTI V., TALINI S., *Foto parlanti: immagine, lingua e cultura*, Roma, Bonacci, 2003
- VALERI A., *Pubblicità italiana. Storia, protagonisti e tendenze di cento anni di comunicazione*, Milano, Edizioni del Sole 24 Ore, 1986
- VOLLI U., *Manuale di semiotica*, Roma-Bari, Laterza, 2003 (2005)



## 29. L'uso didattico del testo umoristico: la vignetta

Anthony Mollica<sup>1</sup>

In un articolo sull'insegnamento della cultura nell'apprendimento delle lingue, Nelson Brooks (1968) propone una lista di dieci argomenti fondamentali nel momento in cui si analizza una cultura:

- *Simbolismo*: informa non solo sulla lingua di una nazione, ma anche sulla letteratura, sull'arte, la politica e la religione.
- *Valori*: le scelte e i rifiuti morali di una persona, le questioni di coscienza e filosofiche.
- *Autorità*: a quale tipo di persona, e a quale età, si presta ascolto e attenzione e a quale persona si obbedisce nelle diverse situazioni.
- *Ordine*: tendenza ad una disposizione chiara, armoniosa e metodica del pensiero e delle cose nella vita, sia individuale sia della comunità.
- *Formalismo*: focalizza la passione, spesso eccessiva, degli esseri umani per vestiti elaborati, rituali complicati, riunioni di vario tipo, nelle occasioni liete e solenni.
- *Amore*: è un dato essenziale ed include il rapporto genitori/figli, la dedizione verso se stessi, la famiglia, gli amici, la patria.
- *Onore*: i livelli di condotta personale ritenuti "alti" che comprovano un atteggiamento di rispetto verso se stessi, la famiglia, gli amici, la patria.
- *Umorismo*: include non solo l'analisi di ciò che è considerato spiritoso, arguto, ma anche di ciò che è ritenuto comico e del modo in cui questo varia a seconda dell'età e dei gruppi socioculturali.
- *Bellezza*: i prodotti della mente e i manufatti che non sono solo pratici e utili ma tendono all'innovazione o alla perfezione, danno informazioni sul senso estetico di una cultura.
- *Spirito*: la consapevolezza che un uomo ha di sé come essere umano, la capacità puramente umana di allargare i propri pensieri nel tempo e nello spazio, di osservare ciò che è reale e ciò che trascende la realtà, di chiedersi chi è.

Brooks dunque attribuisce grande importanza all'insegnamento della cultura; alcuni anni dopo, Mollica (1974) riprende un aspetto di quell'idea studiando in maniera approfondita la presenza di elementi culturali nelle vignette umoristiche e quindi il loro potenziale uso didattico sia per focalizzare che per verificare la comprensione linguistica e culturale. Da questo contributo pionieristico, come indica la ricerca di Vizmuller-Zocco (1992: 135), la presenza delle vignette nei materiali didattici non ha fatto che crescere (vedi Maiguashca, Frescura, Karumanchiri, Vizmuller-Zocco 1985; Speroni e Golino 1989; Danesi 1992; Pease 1993; Lazzarino 1995).

Perché ricorrere all'umorismo in classe? Le ragioni sono molte e ne elenchiamo, qui di seguito, alcune.

<sup>1</sup> Il presente capitolo fa parte di uno studio su "L'umorismo" pubblicato in MOLLIKA A., *Ludolinguistica e glottodidattica*, prefazione di Tullio de Mauro, postfazione di Stefano Bartezzaghi, Perugia, Guerra Edizioni, 2010.



L'umorismo:

- attira l'attenzione;
- rafforza apprendimento e creatività;
- aiuta a superare gli ostacoli e i conflitti;
- crea amicizie;
- allenta la tensione;
- bilancia la cupezza, il pessimismo e il nichilismo dei nostri giorni con l'ottimismo o almeno con la speranza offerta dall'umorismo che il mondo non sia tutto nero;
- aiuta ad acuire le abilità di *problem-solving* perché si vede la situazione da un'angolazione non prevista e non prevedibile;
- aiuta a sentirsi più liberi dai vincoli, pur contribuendo a creare un senso di gruppo;
- e poi fa venir voglia all'insegnante di continuare la sua professione.

Lo scopo di questo capitolo è di proporre una riflessione sull'umorismo contenuto nelle vignette e sull'umorismo verbale, e presentare il modo in cui l'umorismo può essere usato nelle lezioni di lingua straniera.

## 29.1. LE VIGNETTE

Le vignette consistono di solito in vignette con o senza battute, strisce, vignette politiche, caricature, mentre l'umorismo verbale consiste in barzellette, aneddoti, giochi di parole, indovinelli, satire, parodie, ironie, arguzie.

Un primo approccio all'umorismo da parte degli studenti può avvenire attraverso l'osservazione delle vignette, delle barzellette, degli aneddoti, ecc., che l'insegnante avrà esposto nella bacheca di classe, o su una parete dell'aula, procedendo ad incollarli, per evidenziarli meglio, su un foglio colorato che funga da cornice. Si possono anche coinvolgere gli studenti nella ricerca di battute umoristiche adatte, in modo da poterle cambiare spesso in una sezione stabile della bacheca di classe chiamata

- *La battuta del giorno*
- *Sorridiamo*
- *Ridiamo insieme*
- *Un po' d'umorismo*

Così come le trame di base per romanzi e racconti sono poche, sebbene con molte varianti, le idee che stanno alla base delle vignette umoristiche sono poche e, secondo Nelson (1962: 76-77), sono precisamente otto:

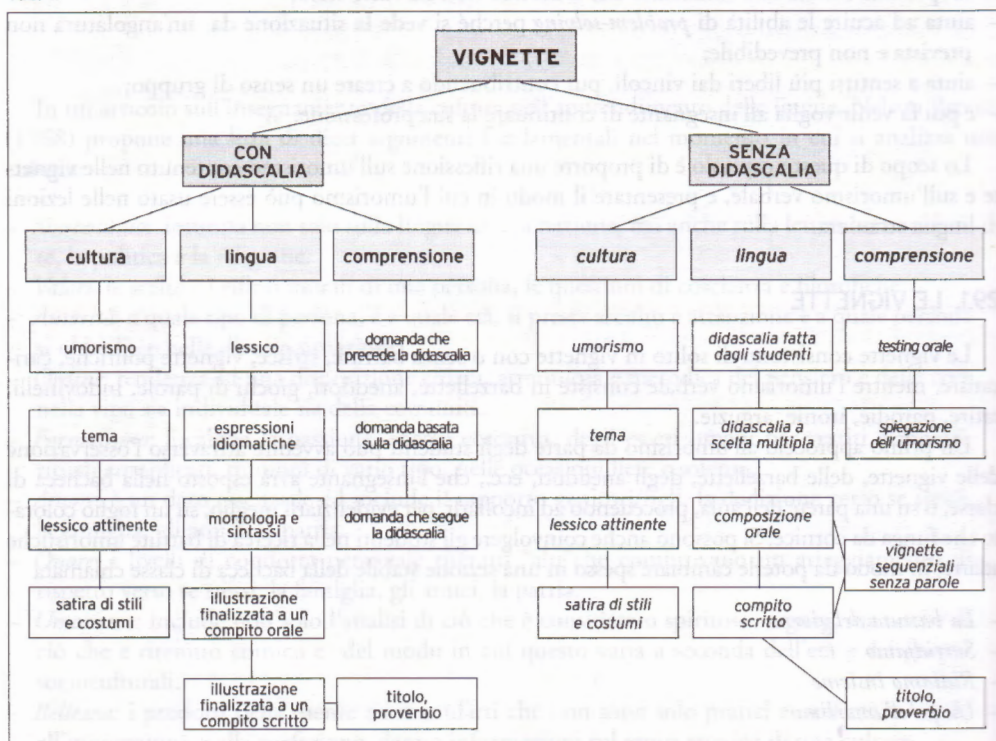
1. *Cliché*: si basa su un'espressione ben nota, che viene presa alla lettera, portata alle sue conclusioni estreme;
2. *Così è la vita*: le vignette che costringono il lettore a identificarsi con un realismo esagerato;
3. *Situazioni disperate o comiche*: si descrivono situazioni reali, ma l'umorismo sta nel fatto che capitano "a quel tipo lì"...
4. *Se non vedo non ci credo*: si tratta di far compiere a un tipo di personaggio cose che non si sarebbero mai immaginate come adatte a lui;
5. *C'era da aspettarselo*: si ride vedendo che un tipo fa esattamente l'azione che ci si aspetta da lui;
6. *Stupidità*: il personaggio non coglie ciò che dovrebbe capire e il lettore è soddisfatto perché lui, invece, capisce;
7. *Inventiva*: spesso è una vignetta senza parole in cui si vede una **maniera originale** o **assurda** di risolvere un problema;



8. *Understatement*: si tratta di un livello di umorismo alto, spesso associato con l'umorismo britannico – e infatti non abbiamo una parola italiana per indicare l'*understatement*... –, e si basa sulla scelta imperfetta delle parole.

Un insegnante può usare le vignette in molti modi e sempre in maniera proficua; la principale variabile di cui tener conto è la presenza o l'assenza di battute verbali. Per un quadro globale si veda la Tabella 1.

Tab. 1.



## 29.2. VIGNETTE CON LE PAROLE

Questo tipo di vignette rispecchiano l'umorismo e le caratteristiche culturali di un popolo e possono essere usate per evidenziare aspetti linguistici e per verificare la comprensione. Pantom (2001) suggerisce che si può imparare una lingua anche attraverso lo studio delle vignette usando come personaggi Paperino e Topolino.

### 29.2.1. La cultura

Le vignette possono esprimere il *sensu dell'umorismo* di un popolo: basta sfogliare tra varie riviste per sapere che ciò che fa ridere in una nazione può non essere comico in un'altra cultura. I vignettisti si basano su una serie di argomenti: il matrimonio, le donne, i ristoranti e gli alberghi, le diverse professioni, la vita coniugale, la suocera, il sesso, l'adulterio, gente all'ospedale ecc. (vedi vignette 1-14).





- Miao  
- Miao Tse Tung!



- Quali è la specialità di questo ristorante?  
- Il conto!

3



- Come le batte forte il cuore!

4



- Tutte bugie! L'alcool non ha mai fatto  
male a nessuno!

5



- Non riesco a camminare eretta!

6



- Tu che numero hai di regginiente?







13



- Battista, aggiungi un po' di selz.

14



- Sarebbe stato un viaggio di nozze delizioso, se lo avessi fatto da solo!

Ma l'umorismo cambia anche da un decennio all'altro. Per esempio la vignetta n. 5, accettabile negli anni Sessanta e Settanta, oggi sarebbe considerata "sessista". Ma l'insegnante può usarla come punto di partenza per una discussione sul "sessismo nelle vignette", sulla "presentazione delle donne nelle vignette" (raffigurate con seni esagerati!), ecc. La vignetta 12 è crudele: è ovvio che una vignetta che faceva ridere in un decennio non fa ridere in un altro! E questo fa parte della cultura di un Paese, di atteggiamenti che cambiano col passare del tempo e della lingua che è costantemente in evoluzione. Alcune battute oggi non sarebbero considerate comiche perché non sono "politicalmente corrette".

Le vignette possono evidenziare *caratteristiche culturali* che sono condivise da vignettista e pubblico destinatario (vedi vignetta 14); il numero 2 sul vagone indica che gli sposini hanno viaggiato in seconda classe. I treni nordamericani, per esempio, non hanno questa distinzione.

Le vignette possono evidenziare un dato *tema*: l'insegnante può quindi raccogliercle per argomento, per personaggio, per tipo di "vittima" della battuta.

Nelle vignette 15-16 abbiamo scelto il tema "automobile". Usando le parti della macchina come punto di partenza (Fig. 1), si può dare agli studenti un esercizio nel quale si chiede di completare il verbo con un sostantivo adeguato. Un gruppo di vignette su questo tema può servire per esempio per:

- insegnare il lessico attinente ai segnali stradali,
- creare dialoghi ed episodi tipici di una stazione di servizio,
- descrivere incidenti stradali,
- inventare dialoghi (umoristici) tra automobilisti e pedoni o poliziotti.

15



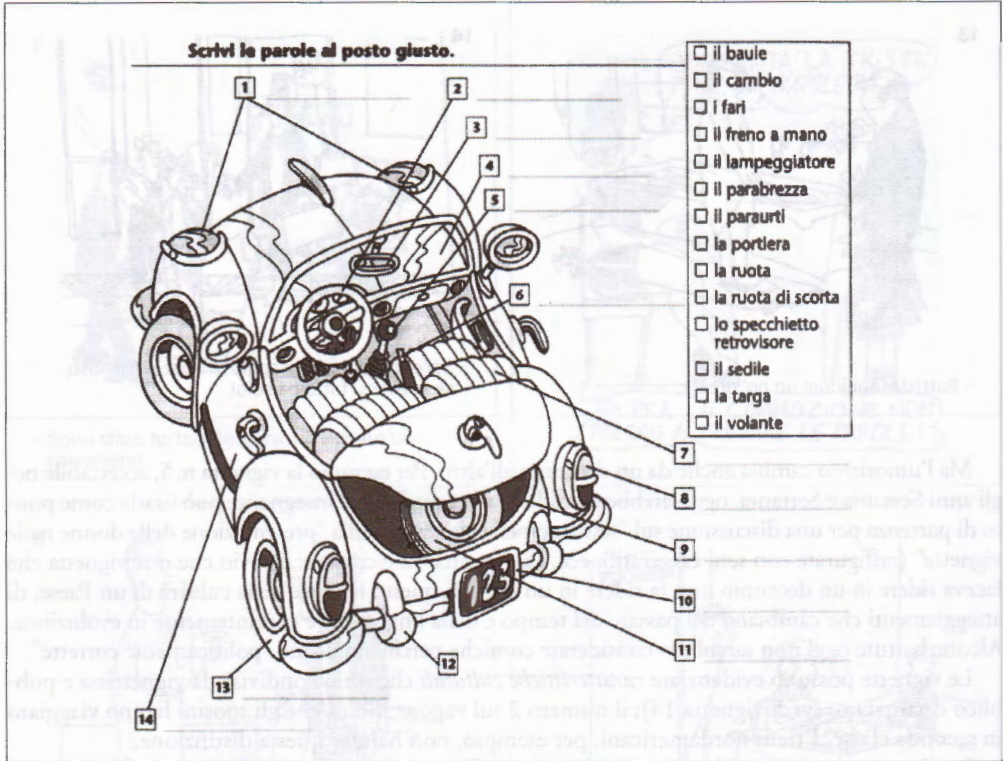
- Mi sembra un rumore da duecento euro...

16



- Il motore è una novità: ha dieci cavalli e una cavalla...





**Fig. 1.** Da Anthony Mollica, *Attività lessicali 2. Intermedio-Avanzato*, Recanati, ELI, 2004.  
Per gentile concessione dell'Editore.

È ovvio che molte di queste suddette scenette possono essere illustrate dagli studenti.

L'insegnante può anche decidere di proporre delle variazioni sul tema. Ad esempio, i vignettisti spesso prendono in giro la moglie che minaccia di lasciare il marito e di tornare da sua madre, come in questi esempi:

a. *(La moglie al marito:)*

Ho riflettuto: saresti troppo contento se tornassi dalla mamma! Farò venire lei qui!

b. *(Il marito alla moglie:)*

Torna pure a casa di tua madre: tuo padre l'ha lasciata e sta venendo qui.

c. *(Il marito alla moglie:)*

Devi rivedere i tuoi piani: tua madre ha litigato con tuo padre ed è andata da sua madre<sup>2</sup>.

Le vignette possono *prendere in giro modi di vestire, stili, eventi storici o attuali*. Mentre le vignette politiche richiedono una certa conoscenza della situazione politica di una nazione, quelle su argomenti generali o eventi storici ben noti possono essere molto efficaci, come illustrano le vignette 17-26.

<sup>2</sup> Anche in questa attività si può chiedere agli studenti di illustrare le varie battute.



29. L'uso didattico del testo umoristico: la vignetta









### 29.2.2. La lingua

Le vignette sono utili per insegnare il *lessico*, perché l'oggetto di cui si parla è spesso disegnato e quindi lo studente non ha problemi di comprensione, e in questo caso può facilmente associare l'immagine con la battuta della didascalia, come nelle vignette 27-30.



Le vignette sono ottime per illustrare *espressioni idiomatiche o modi di dire*, come nei casi in cui il vignettista le prende alla lettera (vedi vignette 31-40). È un modo piacevole per memorizzare le espressioni, anche se è necessario ricordarne il valore traslato.

Eccone alcuni esempi:

- *cielo a pecorelle*: cielo percorso da nubi d'aspetto e colore simili alla lana delle pecore (vignetta 32).
- *cantare a orecchio*: cantare senza leggere uno spartito (vignetta 34)
- *cadere dalle nuvole*: essere fortemente meravigliato (vignetta 35)
- *occhio per occhio, dente per dente*: la legge del taglione, pena che consiste nell'infliggere al colpevole il danno stesso da lui recato alla vittima (vignetta 36)
- *fare il diavolo a quattro*: fare gran confusione (vignetta 37)
- *capovolgere una situazione*: trasformare radicalmente una situazione (vignetta 38)
- *mettersi le gambe in spalla*: fuggire a gran velocità (vignetta 39)
- *costare un occhio*: pagare moltissimo (vignetta 40).

Si possono accompagnare queste vignette con delle scelte multiple. Ad esempio, per la vignetta 40 si potrebbe chiedere di scegliere:

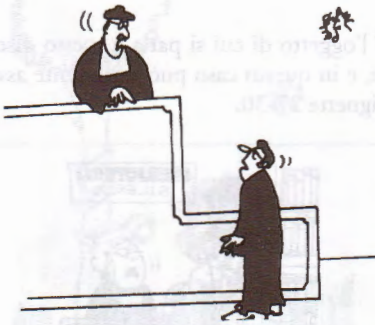
- a. Il signore ha venduto un occhio per comprare la pelliccia.
- b. La pelliccia è costata molto cara.
- c. Il signore ha dato un occhio in cambio della pelliccia.

Si può svolgere anche un'altra attività: dare agli studenti una serie di espressioni idiomatiche e chiedere loro di illustrarle. Si pensi per esempio a:

- |                                   |                            |
|-----------------------------------|----------------------------|
| a. fare d'una mosca un elefante   | g. topo di biblioteca      |
| b. a volo d'uccello               | h. c'erano quattro gatti   |
| c. metter il bastone fra le ruote | i. essere tutt'occhi       |
| d. menar il can per l'aia         | j. finire in bocca al lupo |
| e. aver un diavolo per capello    | k. avere la mano leggera   |
| f. essere tutt'orecchi            | l. mordersi le mani        |



31



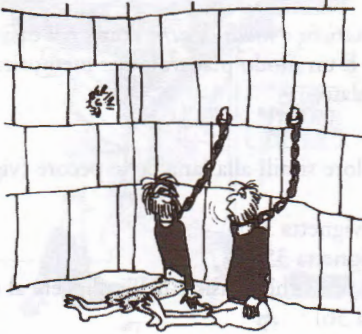
- Come mai al momento dell'arresto avete dato un nome falso?  
- Ero molto arrabbiato e quando sono in quello stato divento un altro!

32



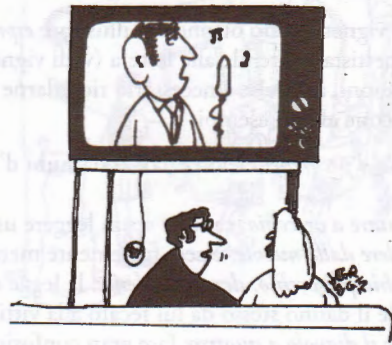
- Mi piace molto il cielo a pecorelle...

33



- Quando penso alla nostra situazione sento un groppo qui alla gola.

34



- Canta a orecchio...

35



- Qualunque cosa gli si chieda cade sempre dalle nuvole...

36



- Occhio per occhio!  
- Dente per dente!



29. L'uso didattico del testo umoristico: la vignetta



Sarebbe anche interessante paragonare la traduzione di alcuni modi di dire in altre lingue. Per esempio, per gli italiani un oggetto che costa caro "costa un occhio" (lo stesso per gli spagnoli "costar un ojo"), ma per i francesi tutti e due gli occhi, "les yeux de la tête", per i greci "i capelli", per gli anglofoni "un braccio e una gamba" ("an arm and a leg"), ecc.







Le vignette possono essere usate per *rinforzare la competenza morfosintattica* in una maniera più piacevole di uno schema grammaticale, anche se alcune non sono "politicamente corrette":

la vignetta 41 può illustrare *volere* + il congiuntivo;

la vignetta 42, una frase ipotetica;

la vignetta 43, l'imperativo;

la vignetta 44, l'uso di *da seguito/preceduto* dal presente dell'indicativo

Le vignette sono ottime per la *produzione orale*, in quanto si può chiedere allo studente di descrivere la vignetta e raccontarne la storia. Questa attività richiede l'uso di pronomi di terza persona al posto di quelli di prima e presuppone l'uso di tutti i tempi verbali in quanto dal discorso diretto effettuato al presente si passa all'indiretto e, volendo, al passato; inoltre serve a fissare tutti i verbi che introducono i discorsi:

affermare  
ammettere  
annunciare  
assicurare  
attestare  
avvertire  
balbettare  
bisbigliare

comandare  
comunicare  
confermare  
confessare  
confidare  
consentire  
declamare  
dichiarare

domandare  
esclamare  
insinuare  
mormorare  
negare  
notare  
ordinare  
raccontare

ribattere  
riferire  
ripetere  
rispondere  
rivelare  
sottolineare  
suggerire  
sussurrare ecc.

Si può chiedere allo studente di cogliere l'umore della persona che parla o di descrivere l'espressione dei visi di chi parla e di chi ascolta, il che significa usare aggettivi quali:

allegro  
annoiato  
arrabbiato  
arrogante  
burbero

confuso  
contento  
desolato  
estatico  
gioviale

malinconico  
meravigliato  
sbalordito  
severo  
sgarbato

soddisfatto  
sorpreso  
sorridente  
stupefatto  
stupito ecc.

Allo stesso modo le azioni di chi parla o di chi ascolta possono essere modificate da un avverbio o da una locuzione avverbiale come:

attentamente  
bruscamente  
con calma

con cattiveria  
con cura  
delicatamente

diligentemente  
gentilmente  
lentamente

tranquillamente  
tristemente  
velocemente ecc.



### 29.2.3. Comprensione

La comprensione può essere verificata attraverso una domanda che può riferirsi a un fatto avvenuto prima dell'azione della vignetta, oppure posto sullo stesso piano temporale o da una che la segue (cfr. le vignette 45-50).

45



- Spiritoso!  
Perché il signore chiama "spiritoso" l'altro?

46



- In lui c'è qualcosa di diverso che mi affascina...  
Che cosa di diverso affascina il fantasma?

47



- È l'ultima volta che ad un incontro di boxe prendo posto vicino al ring!  
Perché il signore non prenderà posto vicino al ring la prossima volta?

48



- Scusate il ritardo...  
Perché si scusa Babbo Natale? Con quanti mesi di ritardo arriva? Quale sarà la causa del suo ritardo?

49



- Quanto costa un bisbiglio?

- a. Perché lo scozzese è andato a comprare dei fiori?
- b. La domanda dello scozzese dimostra che è:  
(a) generoso (b) avaro.
- c. Secondo te, comprerà i fiori? Giustifica la risposta.



## 29.3. VIGNETTE SENZA PAROLE

### 29.3.1. La cultura

Le caratteristiche di queste vignette sono le stesse di quelle delle vignette con le battute (cfr. Tab. 1).

### 29.3.2. La lingua

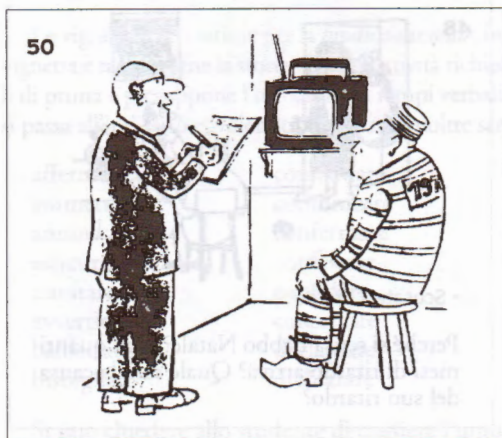
Le *battute* possono essere aggiunte dagli studenti dopo che l'insegnante ha cancellato quelle originali: sarà la vignetta stessa a suggerire il lessico necessario. Alla fine dell'attività si può confrontare la versione dello studente con quella originale; l'insegnante, per aggiungere un tocco di agonismo, può affidare ad alcuni "giudici" la scelta della battuta migliore, che va poi esposta nella bacheca di classe.

Se consideriamo la vignetta 50, si può pensare ad una battuta quale:

- *Che cosa rappresenta per Lei la televisione?*
- *Un'evasione...*

Se consideriamo la vignetta 51, si può pensare:

- *Guarda, arriva Colombo. Ci ha scoperti!*



Si può anche dare agli studenti una vignetta accompagnata da più battute tra le quali scegliere – scelta che non sarà difficile se gli studenti capiscono l'umorismo della vignetta.

Le vignette possono essere usate per *composizioni scritte o attività di monologo*: se consideriamo la vignetta 52, l'insegnante – che funge da moderatore – chiede agli studenti di condividere tutto il lessico situazionale che conoscono e lo scrive sulla lavagna in categorie grammaticali:

*Sostantivi*: la boxe, il pugilato, il pugile, il pubblico, gli spettatori, l'azione, l'arena, i tifosi, ecc.

*Aggettivi*: aggressivo, sorpreso, sorridente, ecc.

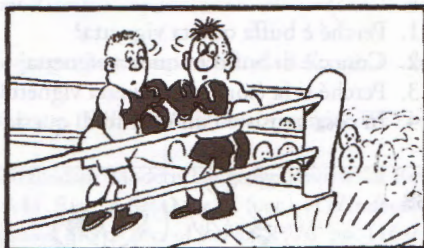
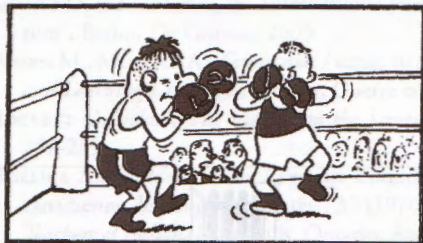
*Verbi e locuzioni*: finire a pugni, guardare, boxare, aver luogo, spostarsi, non essere d'accordo, litigare, sferrare un pugno, ecc.

*Avverbi e locuzioni avverbiali*: con calma, con soddisfazione, ecc.

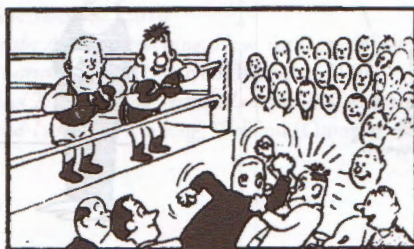


Dopo che l'insegnante ha trascritto le parole sulla lavagna (e dopo che gli studenti le hanno copiate sul quaderno) gli studenti devono procedere ad un riassunto orale o scritto, con l'aiuto delle liste e sotto la guida di eventuali domande poste dall'insegnante:

- Dove ha luogo questa scena?
- Cosa fanno i due spettatori mentre i pugili si mettono a boxare?
- Perché si fermano i pugili?
- Cosa rappresenta la scena finale?
- Sono delusi gli spettatori? Motiva la tua risposta.



52



### 29.3.3. Comprensione

Le vignette si possono usare per il *testing orale*, purché nel caso delle vignette con parole le battute vengano tolte. Si prenda ad esempio la vignetta 53.

- Dove ha luogo questa scena?
- Perché sono sorpresi i signori?





Si considerino le seguenti domande per la vignetta 54.

- Chi guarda dalla finestra?
- Perché sorride il signore?
- Com'è la moglie dell'ubriaco?

Si può chiedere di *spiegare l'umorismo di una vignetta*, cosa che ogni studente compie secondo il suo bagaglio culturale e linguistico. Ecco alcune domande che si possono porre per le vignette 55-58 (e si vedrà che le risposte possono essere molteplici):

- Perché è buffa questa vignetta?
- Cosa c'è di buffo in questa vignetta?
- Perché ti fa (sor)ridere questa vignetta?
- In cosa consiste l'umorismo di questa vignetta?



Le ricerche sull'umorismo dimostrano che ridere aumenta la soglia di sopportazione del dolore, abbassa la pressione sanguigna, riduce gli ormoni dello stress, aiuta nella guarigione e scatena la produzione di endorfina – l'analgescico naturale presente nel nostro corpo. Una bella risata può anche essere contagiosa, sollevare il morale delle persone che ci stanno intorno e migliorare i nostri rapporti sociali.

L'umorismo può costituire una fonte di stimolo e motivazione nell'acquisizione di una lingua, purché sia usato in maniera consapevole, senza eccedere e curando l'efficacia delle attività proposte<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Per la gentile concessione di riprodurre le vignette si ringraziano Corrado Tedeschi, Tedeschi Editore, *Nuova Enigmistica Tascabile, Giochi e Curiosità, Facili Cruciverba, Nuova Antologia Enigmistica*. I disegni sono di G. Pellegrini.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BATESON G. (cur.), *L'umorismo nella comunicazione umana*, Raffaello Cortina, Milano, 2006
- BROOKS N., *Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*, in "Foreign Language Annals", 1 (1968), 3, pp. 204-217. Rist. in MOLLICA A. (cur.), *Teaching and Learning Languages*, Perugia, Guerra, 2010, pp. 475-502.
- CHIACCHELLA E., *L'umorismo in classe*, in CILIBERTI A. (cur.), *Un mondo in italiano*, Perugia, Guerra, 2008, pp. 137-143
- CHIARO D., *The Language of Jokes: Analysing Verbal Play*, London, Routledge, 1992
- CHIARO D. (ed.), *Humor*, in "International Journal of Humor Research". Special Issue "Humor and Translation", Berlin, De Gruyter, 2005
- DANESI M., MOLLICA A., *Games and Puzzles in the Second-Language Classroom*, in MOLLICA A. (cur.), *Teaching and Learning Languages*, Perugia, Guerra edizioni, 2010
- HOCKETT C., "Jokes". *The View from the Language. Selected Essays 1948-1964*, Athens, Georgia, 1977, pp. 257-289
- MOLLICA A., *Cartoons in the Language Classroom*, in "The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes", 32 (1976) 4, pp. 424-444. Rist. in MOLLICA A. (cur.), *A Handbook for Teachers of Italian*, Don Mills, Ontario, American Association of Teachers of Italian, 1976, pp. 116-137
- MOLLICA A., *Ludolinguistica e Glottodidattica*, prefazione di Tullio De Mauro, postfazione di Stefano Bartezzaghi, Perugia, Guerra-Soleil, 2010
- NELSON R.P., *Fell's Guide to the Art of Cartooning*, New York, Frederick Fell, 1962
- ROSS A., *The Language of Humour*, Louisa Semlyen, Intertext, 1998
- VIZMULLER-ZOCCO J., *Critical Thinking and Verbal Humour*, in CICOGLIA C., DANESI M. e MOLLICA A. (cur.), *Problem Solving in Second-Language Teaching*, Welland (Ontario), Soleil, 1992

## Manuali didattici citati:

- DANESI M., *Adesso!*, Boston (MA), Heinle and Heinle, 1992
- LAZZARINO G., *Prego!*, 4ª edizione, New York, McGraw-Hill, 1995
- MAIGUASHCA R., FRESCURA M., KARUMANCHIRI L., VIZMULLER-ZOCCO J., *Schede di lavoro*, vols. I e II, Toronto, University of Toronto Press, 1985
- PANTON P. (cur.), *Pocket English. Imparare l'inglese divertendosi con Paperino e Topolino*, Milano, Mondadori, 2001
- PEASE A., BINI D., *Italiano in diretta*, New York, McGraw-Hill, 1993
- SPERONI C., GOLINO C.L., *Basic Italian*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1989



## 30. La costruzione delle prove di verifica

Franco Biotti

### 30.1. PROVE APERTE, CHIUSE E SEMISTRUTTURATE

Nel Cap. 9 abbiamo definito il concetto di oggettività delle prove e abbiamo sottolineato l'importanza di assegnare un punteggio affinché le prove, anche quelle intrinsecamente oggettive, assumano il carattere della oggettività. In questo senso è forse opportuno utilizzare il termine "chiuse" anziché il termine "oggettive". Il termine "chiuse" infatti ci aiuta, in qualche modo, a neutralizzare l'ambiguità del termine "oggettive". Di conseguenza le prove soggettive verranno definite "aperte".

In questo capitolo definiamo le prove aperte e quelle semistrutturate in rapporto alle prove chiuse, ci soffermiamo sull'importanza della selezione e della scelta dei testi per l'elaborazione delle prove delle abilità ricettive e presentiamo infine, fornendo degli esempi, alcune fra le tecniche più utilizzate per elaborare le prove dei vari tipi di test (cfr. il Cap. 9 in questo volume).

Le prove chiuse vengono utilizzate prevalentemente per la verifica delle abilità ricettive, mentre per la verifica delle abilità produttive vengono utilizzate prove aperte allo scopo di non limitare l'interpretazione dell'*input* e la creatività nell'uso della lingua.

In generale possiamo dire che nella valutazione delle prove aperte avviene sempre una mediazione tra la percezione soggettiva e i dati oggettivi, ma ciò che caratterizza le prove aperte rispetto a quelle chiuse è da un lato, ovviamente, la tecnica che, nel caso delle prove chiuse, permette di determinare la risposta al momento della stesura della prova stessa, dall'altro il fatto che le prove soggettive necessitano di criteri e scale di valutazione sintetiche/globali (olistiche) e/o analitiche e di conseguenza necessitano di un insegnante/valutatore che abbia dimestichezza con tali criteri e scale di valutazione. Per i test di certificazione è importante allora che i valutatori siano appositamente formati e in grado di esprimere un giudizio il più possibile oggettivo sulla adeguatezza/correttezza delle risposte basandosi su criteri e scale di valutazione predeterminate in base a standard.

Per i test periodici o finali, elaborati solitamente dagli insegnanti stessi, è comunque opportuno preparare delle griglie per la valutazione che tengano conto dei contenuti del programma. Spesso tuttavia gli insegnanti hanno difficoltà a svolgere tutto ciò che è previsto dal programma. In questo caso è opportuno mettere a punto delle griglie che definiremo "griglie contingenti per la valutazione". Le griglie contingenti aiutano a verificare ciò che è obiettivamente e ragionevolmente corretto aspettarsi dalla *performance* degli studenti sulla base della coincidenza tra ciò che è stato effettivamente svolto in classe e il programma di riferimento. Tecnicamente possono essere elaborate togliendo o aggiungendo aspetti previsti nelle griglie standard basate sul programma di riferimento. È evidente che le griglie contingenti hanno anche un valore predittivo.

Infine si definiscono *semistrutturate* quelle prove che implicano risposte prodotte in modo autonomo dagli studenti, ma circoscritte dall'*input*, e quindi risposte talvolta brevi e precise (una, due, tre righe); talvolta più lunghe, ma sempre e comunque limitate dallo spazio messo a disposizione (*lay-out*). A questo proposito Balboni (1991:135-136 e 145)<sup>1</sup> sottolinea, per esempio, le differenze fra la tecnica del completamento e la tecnica del dialogo aperto. Nel caso del completamento si può parlare di prova

1 Per i titoli completi delle opere citate si rimanda alla bibliografia del Cap. 9 di questo volume.



semistrutturata. Nel caso invece del dialogo aperto, che Balboni definisce «forma estrema di completamento», è opportuno parlare, appunto, di prova aperta, anche se lo studente deve inserire le battute tenendo conto della coerenza e coesione del testo nel suo complesso. In un test di certificazione è importante che le prove semistrutturate vengano corrette da un valutatore esperto. Per i test periodici e finali è opportuno, come nel caso delle prove aperte, tener conto di una griglia contingente di valutazione.

Vogliamo concludere il presente paragrafo con un elenco delle prove sulla base delle loro caratteristiche intrinseche e delle relative tecniche (Porcelli 1994: 241; 1998: 84).

Tab. 1. Prove chiuse, semistrutturate, aperte.

	Prove	Tecniche
<b>Chiuse</b>	abbinamento o accoppiamento	lingua-immagine; parola-definizione; ecc.
	combinazione/sostituzione	griglia su almeno tre colonne: la colonna centrale contiene le variabili di cui una corretta
	editing/prove di natura insiemistica	esclusione; inclusione; seriazione e sequenziazione
	incastro/riordino	di battute di un dialogo; di fumetti; di paragrafi; di parole o di spezzoni di frasi; ecc.
	individuazione	di devianze; di informazioni
	scelta binaria	vero/falso o giusto/sbagliato
	scelta multipla	domande le cui risposte sono almeno tre, meglio se quattro; frasi le cui conclusioni sono almeno tre, meglio se quattro; in ambedue i casi le risposte o le conclusioni possono assumere la forma grafica
	prove performative	esecuzione di istruzioni
<b>Semistrutturate</b>	cloze	classico; a cescere; facilitato
	completamento	di frasi; di testi
	domande	referenziali (chiuse); inferenziali (aperte)
	trasformazione	di frasi; di testi: ambedue o sul piano lessicale o sul piano morfosintattico
<b>Aperte</b>	tema	descrizione; racconto; esposizione; argomentazione; ecc.
	dialogo	faccia a faccia; role-making; role-play
	monologo	faccia a faccia monodirezionale

Come si nota le prove definite comunemente *oggettive* non sono solo la scelta binaria o multipla, anche se queste sono solitamente le più utilizzate. Le prove assumono il carattere dell'oggettività quando utilizzano tecniche attraverso le quali è possibile determinare completamente la correttezza della risposta al momento della stesura della prova e al tempo stesso viene assegnato un punteggio ad ogni risposta.

### 30.2. I TESTI NELLE PROVE DI COMPrensIONE SCRITTA E ORALE

La selezione testuale sulla base delle caratteristiche dei testi, la scelta dei testi in riferimento ai livelli di competenza, la scelta del tipo di prova, sono momenti fondamentali della valutazione. Valutare la competenza linguistico-comunicativa infatti non è altro che valutare la capacità di gestione di un testo. In questo senso possiamo dire che i testi e la loro elaborazione attraverso le prove assumono il valore di mediatore e quindi creano le condizioni per una comunicazione fra la competenza dell'apprendente e l'insegnante/valutatore in un momento centrale del processo formativo.

È importante allora tenere presente una serie di criteri e parametri che possa aiutare nella selezione



e scelta dei testi in relazione ai livelli di competenza. Il *QCER* (Consiglio d'Europa, Par. 7.3.2.2) individua sei parametri: complessità linguistica; tipologia testuale; struttura del discorso; presentazione fisica (scritto/parlato); lunghezza del testo; importanza per l'apprendente. La certificazione CILS nelle sue Linee Guida (Centro CILS 2009: 13) suddivide ulteriormente tali parametri sottolineando l'importanza della informatività (densità di informazioni), del valore pragmatico (forte valore d'uso nella comunicazione), del contenuto (informazioni non legate a eventuali conoscenze enciclopediche).

In generale possiamo dire che è importante scegliere testi il cui tipo non sia del tutto sconosciuto agli studenti. È altresì opportuno che siano motivanti e che trattino argomenti compresi nella programmazione, ovvero argomenti che siano già stati effettivamente affrontati durante il corso. Il testo non dovrà contenere unità lessicali e strutture morfosintattiche particolarmente complesse, a meno che non siano già state incontrate dagli studenti. Infine, a seconda del livello, si dovrà scegliere tra testi autentici o testi semiautentici (Zorzi Calò 1984; Vedovelli 2002: 74-83). Per quanto riguarda la comprensione orale, nella scelta di testi autentici o semiautentici, si dovrà tener conto, inoltre, di tutti quegli elementi tipici del parlato che potrebbero compromettere la comprensione (Biotti 1994).

Infine è importante che le prove abbiano istruzioni chiare e comprensibili, e indicare senza equivoci ciò che l'apprendente deve fare.

### 30.3. LE PROVE PER LA VERIFICA DELLE ABILITÀ DI COMPrensIONE SCRITTA E ORALE

La verifica delle abilità ricettive può essere svolta a diversi livelli. Il *QCER* (Consiglio d'Europa 2001, Par. 4.4) presenta dei descrittori che possono essere utilizzati sia dagli insegnanti che dagli apprendenti stessi (Consiglio d'Europa 2002: 221). La verifica dovrebbe riguardare sia le macroabilità che le microabilità relative alle esigenze o agli obiettivi del programma del corso/livello (Hughes 1989: 116 e 134; Weir 1993: 70).

Per la verifica delle macroabilità della comprensione orale la prova dovrebbe contenere *item* che accertino se l'apprendente sa cogliere informazioni specifiche; sa seguire istruzioni; sa cogliere il succo del discorso. Sul piano delle microabilità la prova di ascolto dovrebbe verificare se l'apprendente sa interpretare modelli di intonazione (riconoscere il sarcasmo, doppi sensi, ecc.); sa riconoscere i profili intonativi (interrogativo, dichiarativo, imperativo, ecc.).

Per la verifica delle macroabilità della comprensione scritta la prova dovrebbe essere elaborata per accertare se l'apprendente sa cogliere il senso generale di un testo e quindi la sua funzione ed il suo contenuto globale (*skimming*); sa cogliere alcune informazioni specifiche all'interno del testo (*scanning*); sa individuare le fasi dello sviluppo dell'argomento del testo; sa individuare i vari esempi che sostengono la tesi di fondo. Sul piano delle microabilità di lettura dovrebbe verificare se l'apprendente è in grado di individuare i referenti dei deittici (pronomi personali, aggettivi dimostrativi); sa utilizzare il contesto per individuare il significato di parole sconosciute; comprende i rapporti tra le varie parti di un testo riconoscendo i segnali discorsivi, in particolare nell'introduzione, nello sviluppo, nei momenti di passaggio, nelle conclusioni delle idee.

Ciascuno di questi aspetti dovrebbe essere oggetto di ricerca, riflessione e verifica continue da parte dell'insegnante/valutatore.

### 30.4. LE TECNICHE

Come abbiamo già sottolineato, la scelta del testo in relazione al livello e la scelta della tecnica attraverso la quale costruire la prova sono di primaria importanza al momento della preparazione di un test. In questo senso è importante che gli apprendenti abbiano già una certa familiarità sia con le caratteristiche del testo che con la tecnica impiegata nella prova. In questo paragrafo presentiamo, fornendo degli esempi, alcune fra le tecniche più utilizzate per elaborare le prove dei vari tipi di test (cfr. Par. 9.4 in questo volume). Ci soffermeremo sulle seguenti tecniche: vero/falso o giusto/sbagliato; scelta multipla; domande; incastro; *cloze test*.



### 30.4.1. Il vero/falso o giusto/sbagliato

Nel vero/falso le affermazioni non devono mai essere chiaramente assurde in quanto si contraddicono, oppure perché è possibile dare la risposta giusta senza aver letto il testo. Non devono inoltre presentare difficoltà a livello lessicale e morfosintattico inadeguate al livello degli studenti. Per ridurre il rischio della casualità della risposta si può richiedere allo studente di indicare la riga. Richiedere l'indicazione della riga implica una verifica a livello di comprensione di informazioni specifiche (*scanning*). Le affermazioni o le domande possono prevedere una risposta di carattere referenziale o inferenziale. In questo caso è opportuno che i punti assegnati ai diversi *item* vengano differenziati.

Il punteggio può variare da 0 a 2 punti: 2 per la risposta esatta, compresa l'indicazione della riga; 1 punto per la risposta esatta, ma senza l'indicazione della riga; 0 punti per la risposta omessa o sbagliata.

### 30.4.2. Scelta multipla

Le alternative devono essere almeno tre, meglio se quattro, omogenee nella lunghezza, nella complessità della base concettuale, nella lingua. È importante inoltre che tutte le affermazioni siano plausibili. La tecnica dovrebbe verificare sia la comprensione globale di un testo attraverso affermazioni che coprono una parte di esso, sia la comprensione di informazioni specifiche, attraverso affermazioni più puntuali. Sebbene Hughes (1989: 60) sottolinei che in una prova in cui le alternative sono quattro c'è comunque la possibilità, pari al 25%, che la risposta sia data in modo casuale, la scelta multipla può essere considerata un ottimo esempio di prova chiusa/oggettiva.

### 30.4.3. Domande

Le domande sono una tecnica molto spesso utilizzata per elaborare quelle prove che Domenico (1991: 99-100) definisce *semistrutturate* o *semiaperte*. Le domande possono essere di tipo referenziale o inferenziale. Nel primo caso può accadere che lo studente risponda senza aver capito esattamente il testo, aggiungendo alla domanda poche parole che rintraccia nel testo; nel secondo caso invece la comprensione richiede la capacità di interpretare il testo. Il problema quindi riguarda la formulazione delle domande. Ai livelli più bassi si consiglia di formulare domande di tipo referenziale, senza che la risposta possa essere data aggiungendo poche parole alla domanda, oppure ricopiando direttamente dal testo. Il punteggio da assegnare dovrà essere sfumato non considerando, ad esempio, gli errori formali ai livelli più bassi. Ai livelli più alti gli errori formali possono essere penalizzati lievemente, senza, tuttavia, determinare un punteggio negativo (Balboni 1991: 26).

**Esempio 1.** Prova di comprensione scritta elaborata attraverso domande. Il testo a cui si riferiscono le domande è di GINZBURG N., *Le scarpe rotte*, in *Le piccole virtù*, Torino, Einaudi, 1962, p. 21.

Legga il testo e risponda alle domande che seguono:

1. A che tipo di famiglia appartiene la scrittrice? Com'è fisicamente l'amica della scrittrice?
2. Conversando con l'amica, come immagina la Ginzburg il futuro (come lo immagina per se stessa, per l'amica, per i suoi figli)?
3. Secondo il parere dell'autrice, com'è il passo di chi cammina con le scarpe solide e com'è quello di chi ha le scarpe rotte?
4. Da adulti, secondo l'autrice, in che modo è possibile imparare a camminare con le scarpe rotte?
5. Trattegiate un ritratto dell'amica di Natalia Ginzburg, a partire dalle impressioni che il testo vi comunica.

(Prova elaborata per il test di verifica del livello B2 dell'Università per Stranieri di Siena)



Si può notare in questo esempio che al punto 5 in realtà non viene posta una domanda, ma si fornisce una traccia da sviluppare. La prova quindi può essere considerata una prova mista, semi-strutturata e aperta allo stesso tempo. Appare evidente che in questo caso il punteggio assegnato al punto 5 dovrà essere diverso rispetto a quello assegnato alle altre domande.

#### 30.4.4. Incastro/Riordino

Si chiede all'allievo di restaurare l'ordine di una sequenza che è stata frantumata (Balboni 1991: 23).

**Esempio 2.** Prova elaborata dal dott. M. Spagnesi per il test *in itinere* del livello B1, dopo 80 ore del livello B1, dell'Università per Stranieri di Siena.

Metta in ordine la narrazione. Il racconto inizia con la frase n. 9.

1. Era straniero; parlava con accento arabo.
2. Ero nervoso: mia moglie mi aspettava, forse dovevo telefonarle e dirle del mio ritardo.
3. L'ho guardata e le ho sorriso.
4. Dopo il caffè, ho fumato due sigarette.
5. Sono entrato e mi sono messo a sedere.
6. Gli ho detto che volevo un caffè macchiato.
7. A un angolo, una signora stava leggendo una rivista.
8. Lei ha risposto al mio sorriso, poi ha cominciato a leggere.
9. Era tardi, avevo perso il treno.
10. Mentre aspettavo il caffè, mi sono guardato intorno; il locale era grazioso, c'erano delle sedie bianche e dei tavolini di marmo.
11. Non sapevo cosa fare. Così ho deciso di andare al bar della stazione.
12. Il cameriere si è avvicinato e mi ha chiesto cosa desideravo.
13. Così ho comprato una carta telefonica e sono entrato nella cabina per telefonare.

**Chiavi:** 9 - 2 - 13 - 11 - 5 - 12 - 1 - 6 - 10 - 4 - 7 - 3 - 8

**Esempio 3.** incastro. Il testo è tratto da S. Tamaro, *Va' dove ti porta il cuore*, Baldini & Castoldi, Milano 1994, p. 9.

Metta in ordine la narrazione.

1. Nonostante sia autunno inoltrato, spicca con il suo color porpora, solitaria e arrogante, sul resto della vegetazione ormai spenta.
2. Eri rimasta incantata dalla storia.
3. Sei partita da due mesi e da due mesi, a parte una cartolina nella quale mi comunicavi di essere ancora viva, non ho tue notizie.
4. Questa mattina in giardino mi sono fermata a lungo davanti alla tua rosa.
5. Avevi dieci anni e da poco avevi letto il *Piccolo Principe*.
6. Ti ricordi quando l'abbiamo piantata?
7. Te l'avevo regalato io come premio per la tua promozione.

**Chiavi:** 3 - 4 - 1 - 6 - 5 - 7 - 2 (ma sono possibili altre soluzioni)

Come si può notare nell'esempio n. 2 la ricostruzione del testo è obbligata sulla base di criteri di coerenza e coesione. Nell'esempio n. 3, al contrario, le soluzioni possibili sono più di una. Per l'esempio n. 2 si può parlare di prova chiusa; l'esempio n. 3, invece, è un esempio di prova semistrutturata. In ambedue i casi nell'assegnazione del punteggio è importante tenere in considerazione la sequenza logica fra due frasi indipendentemente dal numero assegnato dallo studente.



## 30.4.5. Cloze test

Senza entrare nel merito della questione relativa ai pregi e ai difetti del *cloze* (Marello 1994; Maggini 1994), vorremmo soffermarci sulla distinzione fra *cloze* classico, mirato e facilitato. Nella sua versione classica «il cloze consiste nell'eliminazione di una parola ogni x (di solito ogni settima parola, pari a quel 15% della comunicazione che, statisticamente, viene perso negli scambi per interferenza di 'rumori', cioè di disturbi della codifica, trasmissione, e decodifica dei messaggi)» (Balboni 1991: 22). Di solito si lasciano integre le prime righe per consentire una prima contestualizzazione. Sul piano della misurazione si tratta di decidere se accettare solo le risposte esatte previste dal testo originario, oppure ammettere anche risposte "accettabili" (Maggini 1994). Il *cloze* facilitato fornisce le parole da inserire date in ordine sparso solitamente prima del testo. Nel *cloze* mirato, invece, vengono cancellati determinati elementi con l'intenzione di verificare aspetti diversi della competenza dello studente come nell'esempio che segue.

## Esempio 4. Cloze mirato.

Completate il testo con le forme giuste del modo e del tempo dei verbi che sono fra parentesi.

Ciao Michele,  
 (leggere) ho letto il tuo messaggio tre giorni fa, ma non (avere) \_\_\_\_\_ il tempo di risponderti subito perché in questo periodo (stare) \_\_\_\_\_ lavorando sodo. Sebbene il mio lavoro mi (piacere) \_\_\_\_\_ molto, qualche volta ho delle giornate lunghe e faticose. Se avessi dato retta ai tuoi consigli adesso non (dovere) \_\_\_\_\_ lavorare così tanto; (avere) \_\_\_\_\_ un ufficio, un orario di lavoro, insomma una vita più tranquilla. Comunque (essere) \_\_\_\_\_ molto soddisfatto perché proprio ultimamente (concludere) \_\_\_\_\_ dei buonissimi affari. (Essere) \_\_\_\_\_ tanto che non ci vediamo e vorrei che (venire) \_\_\_\_\_ a trovarmi anche perché (ristrutturare) \_\_\_\_\_ l'appartamento ed è davvero carino. Se puoi venire, (chiamare) \_\_\_\_\_ la mia segretaria un po' di tempo prima perché io ho sempre il cellulare spento e spesso sono fuori città.  
 Ti (aspettare) \_\_\_\_\_ . A presto. Luigi

**Chiavi:** ho avuto; sto; piaccia; dovrei; avrei; sono; ho concluso; È; venissi; ho ristrutturato; chiama; aspetto

In questo esempio il punteggio può essere sfumato considerando da un lato il diverso grado di difficoltà degli elementi da inserire, dall'altro la possibilità che venga inserito il modo giusto ma non la forma giusta del verbo.

## 30.5. LE PROVE PER LA VERIFICA DELLE ABILITÀ DI PRODUZIONE SCRITTA E ORALE

La valutazione di una prova deve sempre tenere ben presente l'abilità che attraverso quella prova vogliamo valutare. La valutazione deve riguardare soltanto gli aspetti peculiari a quella determinata abilità. Se ad esempio vogliamo valutare l'abilità di lettura attraverso una prova che prevede delle domande strutturate che richiedono risposte di una o due righe, ciò che deve essere valutato è la capacità di leggere e comprendere il testo e non gli aspetti morfosintattici. Per la verifica delle abilità di produzione scritta e orale, dove si utilizzano prevalentemente prove aperte, si tratta di rilevare l'adeguatezza della *performance* in riferimento alle griglie descrittive relative al profilo di competenza linguistica e comunicativa previsto dal livello.

Per le abilità produttive si possono elaborare sia prove aperte che semistrutturate.

Per l'elaborazione della prova aperta di produzione scritta e orale lo stimolo da proporre agli studenti sarà direttamente proporzionale al loro livello e dovrà quindi tener conto delle funzioni, degli atti e dei generi comunicativi (Balboni 1994: 41-44). Ai livelli più alti si potrà chiedere di argo-



mentare, convincere, protestare, esprimere e sostenere opinioni. Ai livelli più bassi si potrà chiedere di raccontare, descrivere, riferire, informare, proporre, elaborando prove semistrutturate su traccia.

**Esempio 5.** Prova semistrutturata per la verifica della produzione orale: prova elaborata per il Test finale per l'ammissione al livello A2 (dopo 240 ore del livello A1) dell'Università per Stranieri di Siena.

Parla dei cibi del tuo Paese e di quelli che preferisci mangiare.

**Traccia**

- a) piatti tipici del tuo Paese;
- b) luoghi e tempi dei pasti nel tuo Paese;
- c) descrizione dei gusti;
- d) piatti preferiti;
- e) piatti e cibi delle occasioni e delle feste.

**Esempio 6.** Prova semistrutturata per la verifica della produzione scritta: prova elaborata dal dott. M. Spagnesi per il Test finale per l'ammissione al livello B1 (dopo 240 ore del livello A2), dell'Università per Stranieri di Siena.

Scriva una lettera a un amico della Sua famiglia in cui:

1. Racconta la Sua esperienza a Siena.
2. Esprime la Sua opinione sulla realtà italiana.
3. Chiede notizie sul suo stato di salute e sulla sua attività.
4. Lo invita a trascorrere alcuni giorni a Siena, visto che a casa Sua c'è un posto letto libero.
5. Gli fa gli auguri per la prossima nascita del primo nipotino.

Usi la lingua formale.

Nell'esempio n. 5 la prova può assumere le caratteristiche di un dialogo faccia a faccia o di un parlato faccia a faccia monodirezionale. Questo dipende dall'insegnante/valutatore il quale può decidere se scegliere l'una o l'altra forma tenendo presenti soprattutto gli aspetti emotivi.

Nell'esempio n. 6 l'indicazione dell'uso del registro diventa molto rilevante nella fase di assegnazione del punteggio.

### 30.6. PER APPROFONDIRE

Per i titoli completi dei saggi e delle opere citate qui si rimanda alla bibliografia del Cap. 9 di questo volume.

A proposito del concetto di oggettività delle prove e delle problematiche relative all'attribuzione del punteggio si veda Peccianti 1994, Porcelli 1998, Vedovelli 2005 e le *Nuove Linee Guida CILS*, Centro CILS 2009. Per il concetto di prova semistrutturata si veda Domenici 1991.

Per un approfondimento relativo alla selezione e alla scelta dei testi si veda Vedovelli 2002. Il volume di Vedovelli è imprescindibile per chi si occupa di apprendimento, insegnamento e valutazione, in quanto esamina e discute il *QCER*.

A proposito di abilità, modelli operativi e tecniche, sono fondamentali i volumi di Balboni (1991, 1994, 2002). Sempre a proposito di abilità si veda il saggio di Catricalà, Cap. 2 di questo volume, dove è presente un'ampia e aggiornata bibliografia. Per un quadro relativo alla verifica, all'autovalutazione, alla certificazione dell'italiano L2 e di altre lingue e alle certificazioni glottodidattiche per l'italiano L2 si veda Diadori, Palermo e Troncarelli 2009 e Novello 2009.

Per una bibliografia ampia e aggiornata al 2008 (ma sono presenti anche volumi pubblicati nel 2009) relativa alla certificazione di italiano come lingua straniera si veda il sito [http://www.gedi.it/cils/file/81/78/file/biblio\\_cils\\_aggiornata\\_al\\_2008\(2\).pdf](http://www.gedi.it/cils/file/81/78/file/biblio_cils_aggiornata_al_2008(2).pdf) (ultima consultazione 31/05/10).



**Collana ILM-Insegnare lingue moderne:**

*Formazione qualità certificazione per la didattica del lingue moderne con traduzione italiana di European Profile for language Teacher e Portfolio for Student Teachers of languages*  
a cura di Pierangela Diadori  
pp. 320, 978-88-00-80027-3, euro 18,50

*Insegnare italiano a stranieri. Nuova edizione in collaborazione per l'Università stranieri di Siena*  
a cura di Pierangela Diadori  
pp. 448, 978-88-00-80022-8, euro 19

*L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*  
a cura di Andrea Villarini  
pp. 160, 978-88-00-80015-0, euro 16,00

*Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*  
a cura di Cristina Bosisio  
pp. 160, 978-88-0080589-6, euro 15,00

**Collana Atti dei Convegni ILSA  
in collaborazione con ILSA (insegnanti italiano lingua seconda):**

*Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate*  
a cura di Elisabetta Jafrancesco  
pp. 180, 978-88-00-20899-4, euro 16

*Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici*  
a cura di Elisabetta Jafrancesco  
pp. 144, 978-88-00-80007-5, euro 14

*Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*  
a cura di Elisabetta Jafrancesco  
pagg. 158, 978-88-00-80583-4, euro 16