

il **nuovo** concorso
a cattedra

COMPRENDE
ESTENSIONI
ONLINE

Lingua Italiana L2

per studenti stranieri

Manuale per la preparazione alle prove scritte e orali

Classe di concorso:

A23 Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)

- Inclusività, interculturalità e valorizzazione delle differenze
- Bisogni educativi e professionalità relazionali del docente
- Sviluppo delle abilità linguistiche: competenze, approcci e metodi
- Didattica dell'italiano L2: progettazione, programmazione, valutazione
- Italiano L2 come lingua di comunicazione e lingua di scolarizzazione

a cura di **Edoardo Lugarini** e **Valeria Crisafulli**



Accedi ai servizi riservati



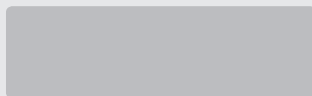
COLLEGATI AL SITO
EDISES.IT

ACCEDI AL
MATERIALE DIDATTICO

SEGUI LE
ISTRUZIONI

Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi e contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'**accesso ai servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autenticali tramite Facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per *utenti registrati*

il **nuovo** concorso
a cattedra

Lingua Italiana L2

per studenti stranieri

Manuale per la preparazione alle prove scritte e orali

di E. Lugarini e V. Crisafulli



Lingua italiana L2 per studenti stranieri – I Edizione
Copyright © 2016, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2020 2019 2018 2017 2016

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale, del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.

L'Editore

L'Editore ha effettuato quanto in suo potere per richiedere il permesso di riproduzione del materiale di cui non è titolare del copyright e resta comunque a disposizione di tutti gli eventuali aventi diritto.

Autori:

Valeria CRISAFULLI – Parte I

Edoardo LUGARINI – Parte II

Grafica di copertina:  curvilinee – Napoli

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Fotocomposizione: doma book di Massimo Di Grazia

Stampato presso Litografia Sograte S.r.l. – Città di Castello (PG)

Per conto della EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 6584 640 7

www.edises.it
info@edises.it

I curatori, l'editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest'opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell'utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un'operazione complessa e nonostante la cura e l'attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l'esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi all'indirizzo *redazione@edises.it*



EdiSES

www.edises.it

Sommario

Parte Prima

Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze

Capitolo 1	Plurilinguismo, identità culturali e bisogni educativi.....	3
Capitolo 2	La professionalità del docente nella relazione educativa.....	37
Capitolo 3	Didattica, pratiche e metodi di insegnamento inclusivi.....	84
Capitolo 4	Apprendimento delle lingue straniere in ambito europeo	115

Parte Seconda

L'insegnamento dell'Italiano lingua non materna (L2)

Capitolo 1	L'apprendimento della L2: approcci e metodi	129
Capitolo 2	Le competenze per l'apprendimento di una lingua straniera	231
Capitolo 3	Modalità e tecniche per l'insegnamento e lo sviluppo delle abilità linguistiche	318
Capitolo 4	Grammatica e insegnamento della L2	406
Capitolo 5	Modelli operativi per la didattica dell'italiano L2: progettazione e programmazione didattica	438
Capitolo 6	L'italiano L2 lingua di comunicazione e lingua di scolarizzazione	471
Capitolo 7	La valutazione degli apprendimenti linguistici	517
Capitolo 8	L'insegnamento dell'italiano L2 in un contesto plurilingue e interculturale.....	550
Capitolo 9	L'italiano L2 in rete (estensione web)	

Finalità e struttura dell'opera

Una scuola che intenda seriamente impegnarsi nella difficile sfida dell'integrazione e dell'inclusione deve essere in grado di accettare e accogliere ogni suo allievo nel modo migliore, fornendo risposte soddisfacenti agli specifici bisogni educativi di cui ciascuno è portatore.

La **scuola dell'inclusione** deve dunque dotarsi di **professionalità altamente qualificate**, abilitate alla costruzione di piani educativi idonei a rimuovere gli svantaggi di natura sociale, culturale ed economica che ostacolano il raggiungimento dei risultati di apprendimento, a partire proprio dalle barriere linguistiche.

Rivolto ai candidati al Concorso a Cattedra per la nuova classe di insegnamento **Italiano L2** per studenti stranieri, questo manuale è stato pensato come itinerario unitario di formazione che, partendo dalle ragioni dell'inclusività, fornisca un quadro completo dei modelli teorici, delle metodologie e delle strategie che il docente deve padroneggiare in quanto professionista dell'insegnamento in generale e dell'insegnamento della lingua italiana a stranieri in particolare.

Il volume comprende non solo le principali conoscenze necessarie per superare **tutte le fasi della selezione concorsuale** ma anche preziosi **spunti operativi** per l'ordinaria **attività d'aula**: propone infatti un'ampia raccolta di esempi pratici di attività, con indicazioni sui **percorsi di integrazione**, sui vari aspetti della **metodologia** didattica orientata all'inclusione e sulla **metacognizione**, ipotizzando possibili interventi volti a migliorare la capacità di autoregolazione degli alunni. Particolare attenzione viene dedicata alle **buone prassi** che una scuola, in una visione di collegialità, deve mettere in atto se intende favorire realmente il processo di integrazione di tutti gli alunni, e all'**apprendimento cooperativo**, con esempi di modalità di interazione tra gli allievi finalizzati a conferire la flessibilità di cui necessita un ambiente educativo di apprendimento pensato per tutti. Numerosi i riferimenti alle **attività laboratoriali** e alle **tecnologie**, il cui uso permette di adeguare la proposta educativa ai bisogni specifici e alle strategie didattiche, con esempi di adattamento di obiettivi, materiali e attività agli alunni stranieri.

Il testo fornisce inoltre le conoscenze fondamentali riguardanti la glottodidattica (**approcci e metodi**) e l'insegnamento della lingua italiana a stranieri, in particolare come lingua 2 e lingua di scolarizzazione per gli apprendenti immigrati che frequentano la nostra scuola: la **progettazione** e la **programmazione** di un corso, le **modalità** e le **tecniche** per l'insegnamento delle **abilità linguistiche**, della **riflessione sulla lingua**, le specificità dell'insegnamento dell'italiano come **lingua di comunicazione** e **lingua per lo studio**, la **valutazione** e la **certificazione** delle competenze, l'**educazione plurilingue e interculturale**.

Il manuale è suddiviso in due macro-aree:

- inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze;
- insegnamento dell'italiano lingua non materna L2: modalità, strategie, modelli operativi.

Ai temi dell'interculturalità e dell'inclusività è dedicata la prima parte. L'obiettivo cui la società e la scuola devono tendere è l'**orizzonte interculturale**, ossia una cultura condivisa, che nasca dal confronto e dall'innesto reciproco, capace di generare a lungo termine una nuova *forma mentis*, di superare ogni forma di etnocentrismo, libera dai pregiudizi, dialogica, aperta all'ascolto e all'incontro. In tale prospettiva, la scuola deve favorire il dialogo capace di produrre cambiamenti significativi nelle identità degli individui appartenenti a culture differenti e di generare una nuova identità comune costruita con il contributo delle culture originarie.

La scuola ha un ruolo cruciale nella realizzazione di questo obiettivo, essendo il luogo fisico e mentale di incontro e di scambio in cui avvengono forme importanti di mediazione culturale e in cui il lavoro sui pregiudizi, sul decentramento culturale e sulla relazione può porre le basi per la costruzione dell'anti-etnocentrismo.

In tale contesto, il compito dei docenti, adeguatamente formati, deve essere la trasmissione di una cultura che aiuti gli individui a vivere nella società contemporanea complessa e interculturale, una cultura fondata su una cittadinanza attiva salda ma fluida e plurale, su una conoscenza ricca e aperta e sulla coscienza di un'appartenenza globale.

La creazione di spazi interculturali nelle scuole non è solo una questione di tolleranza che punta al superamento dell'etnocentrismo, ma è una necessità volta all'apertura mentale indispensabile per la formazione delle future generazioni e per la costruzione dell'**identità degli studenti stranieri**. In tale nuova visione sociale interculturale e inclusiva, un'attenzione particolare deve essere rivolta alla rimozione degli ostacoli all'integrazione, primo tra tutti la **padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione**.

La Direttiva del 27/12/2012, "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*", assimila infatti la difficoltà linguistica alla disciplina dei Bisogni Educativi Speciali effettuando un passo culturalmente decisivo per l'assunzione di una visione autenticamente inclusiva, che integri in un unico criterio e in unico diritto all'apprendimento e all'autorealizzazione personale tutte le situazioni di difficoltà.

Nell'ambito delle condizioni di **deprivazione socio-ambientale** nella quale rientrano tutti gli alunni cosiddetti "vulnerabili", i cui strumenti linguistici, culturali e comportamentali non consentono di raggiungere con successo i traguardi di apprendimento previsti dalla scuola, è infatti esplicitamente compresa la **non conoscenza della lingua e della cultura italiana** da parte di alunni appartenenti a culture diverse, ovvero di studenti di lingua madre diversa dall'italiano. In tale contesto, l'obiettivo dell'inclusione non può prescindere dall'apprendimento della lingua in una dimensione plurilingue e interculturale.

La seconda parte del volume è dedicata in modo specifico a fornire le conoscenze teoriche e metodologiche necessarie per insegnare l'italiano come lingua 2. Si presentano i principi della glottodidattica illustrando gli approcci e i metodi che si sono venuti sviluppando nel corso della storia di questa disciplina fino ad oggi, dal punto di vista sia delle teorie linguistiche di riferimento sia delle teorie dell'apprendimento più o meno esplicitamente ad essi sottese. Si fornisce un'ampia descrizione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* del Consiglio d'Europa – che costituisce lo strumento fondamentale per l'insegnamento delle lingue straniere nei sistemi di istruzione europei (e non solo) – presentando la tipologia di competenze, i livelli e i relativi descrittori alla base dell'insegnamento/apprendimento delle abilità linguistiche di ricezione e di produzione. A queste è dedicato un capitolo specifico nel quale si declinano le modalità e le tecniche per il loro sviluppo.

Si discute inoltre la questione dell'insegnamento della “grammatica”, presentando diverse ipotesi di insegnamento deduttivo e induttivo. Una particolare attenzione, anche in termini applicativi, è rivolta all'insegnamento dell'italiano quale lingua di comunicazione e di scolarizzazione (o lingua per lo studio) con una descrizione delle varietà della lingua italiana da tenere in considerazione per la prima e delle caratteristiche delle lingue delle discipline scolastiche per la seconda. Si danno linee guida per la progettazione e programmazione didattica – tenendo conto di variabili quali l'apprendente-destinatario, l'analisi delle sue motivazioni e dei suoi bisogni linguistici (i diversi “profili” di utenti), gli stili e le strategie apprenditive, il sillabo di riferimento, la costruzione di una unità e/o di un percorso didattico nelle sue diverse fasi – e per la valutazione e certificazione delle competenze. Chiude il volume un capitolo dedicato all'educazione plurilingue e interculturale, con riferimento alla realtà plurilingue italiana e alle indicazioni contenute in alcuni documenti del Consiglio d'Europa.

Pur senza pretesa di esaustività rispetto ad una materia complessa e in continua evoluzione, il manuale si configura non solo come sussidio didattico per la **preparazione** alle **prove concorsuali** ma anche come uno **strumento** utile nell'ordinaria **consultazione professionale**.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

Ulteriori **materiali didattici** e **approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito *edises.it* secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social.

Facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su  (Facebook) per ricevere gli aggiornamenti
www.concorsoacattedra.it

Indice

Parte Prima

Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze

Capitolo 1 - Plurilinguismo, identità culturali e bisogni educativi

1.1	L'inserimento degli alunni stranieri e il plurilinguismo	3
1.2	Le identità culturali.	4
1.2.1	Le principali tappe della scuola italiana verso un orizzonte interculturale	7
1.3	Il modello di scuola inclusivo	16
1.3.1	Il dibattito culturale che ha condotto alla definizione di “Bisogni Educativi Speciali”	16
1.3.2	Inclusività e BES	18
1.3.3	Relazione tra Bisogni Educativi Speciali e “ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione”.	19
1.3.4	Sintesi delle leggi che favoriscono l'inclusività	21
1.3.5	Proclamazione dei diritti del bambino e valorizzazione delle diversità e della convivenza democratica nella Dichiarazione di Salamanca	23
1.4	La Direttiva del 27 dicembre 2012	25
1.4.1	I Bisogni Educativi Speciali degli alunni con svantaggio socioculturale e socioeconomico e/o con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana	29
1.4.2	Il Piano Didattico Personalizzato per alunni con Bisogni Educativi Speciali	30
1.4.3	Rapporti con i genitori e servizi del territorio per il rilascio della certificazione e l'attivazione di una didattica personalizzata per DSA	30
1.4.4	La formazione professionale per la gestione dei casi di DSA	31
1.4.5	Servizi del territorio: i Centri Territoriali di Supporto (CTS)	32
1.4.6	La prevenzione della dispersione scolastica attraverso l'attuazione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati	33
1.4.7	Il Piano Educativo Individualizzato (PEI)	34
1.4.8	Didattica della lingua straniera L2 rivolta ad alunni con DSA	35

Capitolo 2 - La professionalità del docente nella relazione educativa

2.1	La relazione educativa	37
2.2	Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze	38
2.2.1	Decentramento etnico	40
2.2.2	Relativismo cognitivo	40
2.2.3	Edgar Morin e il paradigma della complessità applicato alla pedagogia	41
2.2.4	Educazione all'emozionalità	51
2.2.5	Husserl e Binswanger: <i>comprensione</i> ed <i>entropatia</i>	56
2.2.6	Maturana e Varela: la Teoria dell'autopoiesi e l'identità relazionale ..	60
2.2.7	Martin Heidegger: la relazione di cura	61
2.2.8	Dall'approccio relazionale ai nuovi significati di relazione educativa ..	62
2.2.9	L'asimmetria nella relazione educativa	64
2.2.10	Lo sviluppo morale come finalità della relazione educativa	66
2.2.11	Carl Rogers e la relazione <i>assertiva</i>	67
2.2.12	Educare alla metacognizione	69
2.2.13	La relazione educativa tra insegnante di sostegno e alunni disabili ..	69
2.2.14	Le relazioni disfunzionali secondo l'Analisi Transazionale	73
2.3	Professionalità docente e continuità educativa	79
2.3.1	Continuità verticale e orizzontale, educativa e didattica	79
2.3.2	Continuità con l'esterno	79
2.3.3	Continuità all'interno della scuola dell'infanzia	80
2.3.4	Continuità e scuola primaria	81
2.3.5	Continuità e scuola secondaria	81

Capitolo 3 - Didattica, pratiche e metodi di insegnamento inclusivi

3.1	Definizione di didattica	84
3.2	Definizione di metodo, metodologia, tecnica per le attività di insegnamento e curriculum	84
3.3	Dalla didattica degli anni Cinquanta alle nuove prospettive della didattica costruttivista	86
3.4	Aspetti salienti della didattica generale contemporanea	88
3.5	I metodi di investigazione e la ricerca-azione	91
3.6	I nuovi contesti di apprendimento	92
3.7	Le didattiche disciplinari	93
3.8	Riflessività, mediazione didattica, apprendimento significativo, mappe concettuali come fattori dell'efficacia delle pratiche didattiche	95
3.9	Alcuni esempi di didattiche in uso oggi	98
3.9.1	La didattica per concetti	98
3.9.2	La didattica metacognitiva	99
3.9.3	La didattica dell'errore	99
3.9.4	La didattica orientativa	99
3.9.5	La didattica speciale	100
3.9.6	La didattica multimediale	101
3.9.7	La didattica laboratoriale	101
3.10	Il comune denominatore delle nuove metodologie didattiche	104

3.11	Alcuni esempi di tecniche e metodologie didattiche innovative.	105
3.11.1	Il <i>cooperative learning</i>	105
3.11.2	Il <i>brainstorming</i>	107
3.11.3	Il <i>problem solving</i>	107
3.11.4	Il <i>role-play</i>	108
3.11.5	Il <i>circle time</i>	109
3.11.6	Lezione frontale, dialogo interattivo e supporti visivi.	109
3.11.7	Il <i>mastery learning</i>	109
3.12	I perché di un'alfabetizzazione informatica	110
3.12.1	Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione	110
3.12.2	Nuove fonti di disuguaglianza e Piano nazionale per la scuola digitale	111
3.12.3	L'uso della LIM in classe	113

Capitolo 4 - Apprendimento delle lingue straniere in ambito europeo

4.1	L'insegnamento della lingua inglese nei Paesi dell'Unione Europea	115
4.1.1	Le quattro macrocompetenze	117
4.1.2	Gli aspetti strutturali della lingua.	119
4.1.3	Le finalità educative trasversali	120
4.2	L'insegnamento integrato delle discipline non linguistiche in L2 (CLIL)	121
4.2.1	Cos'è la metodologia CLIL	121
4.2.2	Abilità cognitive di base (LOTS) e abilità cognitive superiori (HOTS): la tassonomia di Bloom	122
4.2.3	Le impalcature cognitive e la zona di sviluppo prossimale	123
4.2.4	Multimedialità e multimodalità nella metodologia CLIL	123
4.2.5	La normativa	124

Parte Seconda

L'insegnamento dell'italiano lingua non materna (L2)

Capitolo 1 - L'apprendimento della L2: approcci e metodi

1.1	Per una definizione di glottodidattica	129
1.2	Teoria, approccio, metodo, tecniche	130
1.3	Gli approcci e i metodi glottodidattici	132
1.3.1	Approcci e metodi di orientamento linguistico	134
1.3.2	Il metodo audiolinguale	140
1.3.3	Il metodo strutturo-globale audio-visivo (SGAV) e metodo audiovisivo (MAV)	144
1.3.4	L'approccio cognitivo.	145
1.3.5	Il <i>Cognitive Code Teaching Method</i>	175
1.3.6	Approcci e metodi di orientamento umanistico-psicologico	176
1.3.7	La suggestopedia	176
1.3.8	Il metodo silente (<i>silent way</i>)	178
1.3.9	Il <i>Community Language Learning</i> (CLL)	179

1.3.10	Il <i>Total Physical Response</i> (TPR)	181
1.3.11	L'approccio naturale (<i>Natural Approach</i>)	183
1.3.12	Approcci e metodi di orientamento comunicativo	185
1.3.13	La sociolinguistica	185
1.3.14	La linguistica pragmatica	190
1.3.15	I modelli di competenza comunicativa	198
1.3.16	Il metodo situazionale e il metodo comunicativo o nozionale-funzionale	201
1.3.17	L'approccio lessicale	202
1.4	Alcune implicazioni di carattere pedagogico generale e inerenti all'apprendimento della lingua 2	206
1.5	Le differenze individuali nell'apprendimento. Le strategie di apprendimento linguistico	212
1.5.1	Gli stili cognitivi	212
1.5.2	Gli stili di apprendimento	216
1.5.3	Le strategie di apprendimento	220
1.5.4	Le strategie comunicative	226
1.6	La linguistica acquisizionale	227
1.7	Oltre il metodo	229

Capitolo 2 - Le competenze per l'apprendimento di una lingua straniera

2.1	Introduzione	231
2.2	I <i>livelli soglia</i>	231
2.3	La specificità del <i>QCER</i>	234
2.3.1	Che cosa è il <i>QCER</i>	236
2.3.2	A chi è destinato e per quale uso	239
2.4	I livelli comuni di riferimento	240
2.5	La teoria e l'approccio di riferimento del <i>QCER</i>	254
2.5.1	Le competenze generali di un individuo	255
2.5.2	La competenza linguistico-comunicativa	260
2.5.3	Le competenze linguistiche	260
2.5.4	La competenza lessicale	262
2.5.5	La competenza grammaticale	264
2.5.6	La competenza semantica	265
2.5.7	La competenza fonologica	266
2.5.8	La competenza ortografica	267
2.5.9	La competenza ortoepica	267
2.5.10	La competenza sociolinguistica	267
2.5.11	Le competenze pragmatiche	270
2.6	Le attività linguistiche	272
2.6.1	Attività di produzione orale (parlato)	273
2.6.2	Attività di produzione scritta (scrittura)	275
2.6.3	Le strategie di produzione	276
2.6.4	Le attività di ricezione orale (ascolto)	277
2.6.5	Le attività di ricezione scritta (lettura)	279
2.6.6	Le strategie di ricezione	280
2.6.7	La ricezione audiovisiva	281
2.6.8	Attività di interazione orale	282

2.6.9	Attività di interazione scritta	284
2.6.10	Le strategie di interazione.	285
2.6.11	Attività e strategie di mediazione	287
2.6.12	I testi.	290
2.7	I contesti d'uso della lingua	292
2.7.1	Domini e situazioni.	292
2.7.2	I temi della comunicazione.	297
2.7.3	Compiti comunicativi e scopi della comunicazione	298
2.7.4	I tipi di compito.	300
2.7.5	Il contesto mentale di chi usa/apprende la lingua.	307
2.8	I processi di apprendimento e di insegnamento delle lingue	308
2.8.1	Apprendimento linguistico e opzioni metodologiche	308
2.8.2	La competenza plurilingue e pluriculturale e la definizione degli obiettivi	309
2.8.3	Il curriculum	313
2.8.4	Gli insegnanti.	315
2.9	La valutazione	316

Capitolo 3 - Modalità e tecniche per l'insegnamento e lo sviluppo delle abilità linguistiche

3.1	Le abilità linguistiche	318
3.2	Alcune caratteristiche della comunicazione orale (ascolto e parlato)	319
3.2.1	Fattori extralinguistici e contesto.	319
3.2.2	Discontinuità nel parlato.	321
3.3	Caratteri della comunicazione scritta	325
3.4	I processi sottesi alle abilità linguistiche ricettive (ascoltare e leggere) ...	330
3.4.1	Ascoltare.	332
3.4.2	Le caratteristiche dell'input	337
3.4.3	Tecniche didattiche per lo sviluppo delle capacità di ascolto.	340
3.4.4	Fasi e strategie di educazione all'ascolto	343
3.4.5	Leggere.	346
3.4.6	I testi: principi costitutivi e tipologie	350
3.4.7	Scopi e strategie di lettura	360
3.4.8	Tecniche didattiche per lo sviluppo delle capacità di lettura	363
3.4.9	Leggibilità e comprensibilità dei testi	367
3.4.10	La semplificazione testuale: la scrittura controllata	369
3.4.11	Fasi di lettura e lettura facilitata	371
3.4.12	Tecniche didattiche per le abilità ricettive: una tipologia.	373
3.5	I processi sottesi alle abilità linguistiche produttive (parlare e scrivere). ...	379
3.5.1	Parlare	380
3.5.2	Gli scopi e le funzioni del parlato.	386
3.5.3	L'interazione orale	388
3.5.4	Esercitazioni specifiche per lo sviluppo delle capacità del parlato ..	390
3.5.5	Scrivere	393
3.5.6	Scopi e funzioni della scrittura.	397
3.5.7	Capacità e strategie specifiche per la scrittura	400
3.5.8	Esercitazioni e attività di scrittura.	402
3.5.9	Criteri di valutazione delle tecniche didattiche.	404

Capitolo 4 - Grammatica e insegnamento della L2

4.1	Una questione aperta e dibattuta	406
4.1.1	La parola “grammatica” e definizioni di “grammatica”	406
4.1.2	Conoscenza consapevole e uso spontaneo (grammatica implicita/esplicita)	409
4.2	Grammatiche di riferimento e grammatiche pedagogiche	413
4.2.1	Tipi di grammatiche	413
4.2.2	La grammatica pedagogica: definizioni	414
4.2.3	I contenuti e i requisiti di una grammatica pedagogica	416
4.2.4	Tipi di regole tra norma ed uso	421
4.3	La “grammatica” nei manuali di lingua italiana per stranieri	422
4.3.1	La collocazione della grammatica all’interno del manuale	422
4.3.2	La collocazione della grammatica nell’unità didattica: modalità e attività	425
4.3.3	L’approccio richiesto all’apprendente	428
4.3.4	Quale metalinguaggio usare	436

Capitolo 5 - Modelli operativi per la didattica dell’italiano L2: progettazione e programmazione didattica

5.1	Introduzione	438
5.2	I destinatari di un corso di italiano lingua straniera/seconda	438
5.2.1	L’italiano, lingua straniera nei paesi esteri	441
5.2.2	L’italiano, lingua seconda in Italia	442
5.3	La progettazione di un corso di italiano lingua 2	446
5.3.1	I sillabi	447
5.3.2	I tipi di sillabi	448
5.3.3	I sillabi per l’italiano	450
5.4	L’unità didattica per l’apprendimento di una lingua 2	456
5.4.1	Che cos’è l’unità didattica	456
5.4.2	I modelli di unità didattica	457
5.4.3	Il modello Balboni	457
5.4.4	Il modello Vedovelli	460
5.4.5	La progettazione e la costruzione di un’unità didattica	463
5.4.6	Il modulo	467
5.5	Il <i>Project work</i>	468

Capitolo 6 - L’italiano L2 lingua di comunicazione e lingua di scolarizzazione

6.1	Bisogni linguistici e tipi di lingua	471
6.2	L’italiano lingua di comunicazione	473
6.2.1	Uno sguardo sull’italiano d’oggi	473
6.2.2	Le varietà dell’italiano lingua di comunicazione	477
6.2.3	Le varietà diatopiche	478
6.2.4	Le varietà diastratiche	483
6.2.5	Le varietà diamesiche	487
6.2.6	Le varietà diafasiche	488
6.2.7	Implicazioni didattiche	489
6.2.8	L’italiano dei linguaggi speciali e l’italiano lingua di scolarizzazione	491

6.2.9	I test per lo studio: le lingue dei testi scientifici	493
6.2.10	Caratteristiche lessicali del linguaggio scientifico	494
6.2.11	Caratteristiche sintattiche del linguaggio scientifico	499
6.2.12	Il linguaggio scientifico: una descrizione funzionale	503
6.2.13	Il caso particolare del testo di storia	511
6.2.14	I test per lo studio: alcune implicazioni didattiche	513

Capitolo 7 - La valutazione degli apprendimenti linguistici

7.1	La valutazione: considerazioni preliminari	517
7.2	La valutazione nel <i>Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue</i>	523
7.2.1	I tipi di valutazione	525
7.3	Il <i>testing</i>	537
7.3.1	I tipi di test	537
7.3.2	Le fasi di costruzione di un test	539
7.4	L'autovalutazione dell'apprendente	541
7.4.1	Il portofoglio europeo delle lingue	545
7.5	Le certificazioni dell'italiano L2	548

Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1 

Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2 

Capitolo 8 - L'insegnamento dell'italiano L2 in un contesto plurilingue e interculturale

8.1	Introduzione	550
8.2	La realtà multilingue. Multilinguismo e plurilinguismo	550
8.3	La nozione di "competenza" nella pedagogia linguistica: dalla "competenza linguistica" alla "competenza comunicativa interculturale"	556
8.4	La <i>Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale</i> del Consiglio d'Europa	560
8.5	Il <i>CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse</i> dell'European Centre for Modern Languages di Graz	569

Capitolo 9 - L'italiano L2 in rete (estensione web)

9.1	Attività per favorire l'accoglienza dell'alunno straniero
9.2	Progetto di rinforzo linguistico per alunni stranieri
9.3	Metodologie per l'integrazione dell'alunno straniero
9.4	Adattare gli obiettivi curricolari in lingua straniera
9.5	L'alunno straniero nella scuola dell'infanzia
9.6	L'alunno straniero nella scuola secondaria superiore
9.7	Il web e l'offerta formativa per l'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2

Bibliografia 580

Sitografia 597

Capitolo 3

Modalità e tecniche per l'insegnamento e lo sviluppo delle abilità linguistiche

3.1 Le abilità linguistiche

Nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* il concetto di competenza linguistico-comunicativa in L2 è associato a quello di attività linguistica e abbiamo rilevato (a conclusione del paragrafo 2.6.11 del Capitolo 2) come questo concetto corrisponda, nella letteratura e tradizione italiana dell'educazione linguistica, a quello di *abilità linguistica*. Se il canale usato è uditivo abbiamo le abilità orali *ascoltare* e *parlare*, se invece il canale attraverso cui si comunica è visivo abbiamo le abilità scritte *leggere* e *scrivere*. Se consideriamo la direzione della comunicazione distinguiamo tra macro-abilità di *ricezione* (capire all'ascolto e leggere) e macro-abilità di *produzione* (parlare e scrivere).

Barbara D'Annunzio¹ osserva come questa distinzione delle quattro abilità sia *“per forza di cose riduttivo anche se costituisce un mezzo di schematizzazione molto efficace e pratico per la descrizione del complesso quadro delle abilità di base e di quelle integrate. Sapere una lingua ovviamente corrisponde al saper padroneggiare le quattro abilità indicate [...] ma allo stesso tempo corrisponde a saper utilizzare la lingua per attività come il dialogo, lo studio, la scrittura di appunti sulla base di un ascolto, la verbalizzazione durante un'interrogazione, e così via. È evidente che le attività appena descritte non possano quasi mai essere ricondotte ad un'unica macro-abilità né ovviamente alla somma di diverse abilità. Dal punto di vista teorico, una trattazione più accurata e attenta dovrebbe tener conto anche delle abilità integrate come parafrasare, dialogare, prendere appunti, scrivere sotto dettatura, parlare su traccia, riassumere. Tuttavia il modello sintetico della quattro macro-abilità consente una immediata distinzione tra abilità ricettive e abilità produttive. Tale distinzione nell'apprendimento della LS è senza dubbio fondamentale sia sul piano della programmazione sia in sede di valutazione”*.

Nel *QCER* si considerano, oltre alla ricezione e alla produzione, l'*interazione* tra interlocutori e un particolare tipo di interazione, l'*interpretariato* (nella comuni-

¹ D'Annunzio B. (senza data), *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive*, FILIM-Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Laboratorio itals, Venezia: Università Ca' Foscari: http://venus.unive.it/filim/index.php?name=EZCMS&page_id=1&menu=1, § 1.3.

cazione orale) e la *mediazione* ovvero la *traduzione* (nella comunicazione scritta). Alle quattro abilità di ascolto, parlato, lettura e scrittura si aggiunge una quinta abilità, l'abilità metalinguistica che si riferisce alle intuizioni che il parlante nativo ha sulla propria lingua e sulla capacità di riflettere sulle sue caratteristiche formali e d'uso. Un apprendente conoscerà la L2 quando avrà sviluppato in modo adeguato anche questa quinta abilità.

Per sviluppare in modo corretto l'apprendimento di una lingua seconda o straniera occorre conoscere alcune caratteristiche della lingua parlata e della lingua scritta e dei processi che contraddistinguono le diverse abilità linguistiche. In questo capitolo ci occuperemo delle quattro abilità di base e dell'abilità metalinguistica.

3.2 Alcune caratteristiche della comunicazione orale (ascolto e parlato)

3.2.1 Fattori extralinguistici e contesto

Il parlato è generalmente associato a situazioni comunicative caratterizzate dalla compresenza degli interlocutori: si parla per lo più di situazione “faccia a faccia”. In tali situazioni, nella determinazione del senso del discorso intervengono altri mezzi di comunicazione non verbali: mimica facciale, uso dello sguardo, gesti, posture che, realizzandosi in base a regole e convenzioni note, interpretabili dall'interlocutore, sorreggono e amplificano il messaggio trasmesso dal parlante e ne favoriscono la comprensione.

Tali mezzi possono integrare o sostituire segmenti o parti di enunciato, raccordare enunciati e battute dialogiche tra loro, avere funzione di segnalare accordo, disaccordo o stati d'animo quali lo stupore, la sorpresa, la meraviglia, la perplessità, l'incredulità, la stizza, l'ironia, ecc., e funzione di *feed-back* e possono collegare direttamente l'enunciato con il contesto extralinguistico.

Nella comunicazione orale è inoltre possibile, da parte del parlante, fare riferimento alle presupposizioni (idee, ipotesi, congetture), alle conoscenze e ai valori condivisi dall'interlocutore, a sottintesi, a elementi della situazione comunicativa e lasciare quindi implicite determinate informazioni desumibili e inferibili dal contesto della situazione complessiva che non vengono perciò enunciate. Se io ho un dialogo, ad esempio:

- È tornato il sole!
- Era ora, non ne potevo più

le presupposizioni condivise dai due interlocutori possono essere, ad esempio:

- *Ha smesso di piovere.* È tornato il sole!
- Era ora, non ne potevo più *di questo mal tempo/di questi giorni di pioggia.*

Tale componente è presente in molti atti di comunicazione, anche scritta, ma essa ha indubbiamente, nel parlato, un peso e un'influenza maggiori, tali da determinare in esso un più alto grado di implicitezza e di ellitticità rispetto allo scritto.

A questa possibilità del parlato di omettere, cioè di non esplicitare tutte le informazioni, fanno in qualche modo da contrappeso i numerosi elementi che definiscono e segnano il rapporto esistente tra testo (prodotto dal parlante) e situazione spazio-temporale (i cosiddetti elementi “deittici”, cioè che “mostrano”, come ad esempio i *dimostrativi* “questo, quello”, i *pronomi personali*, o gli *avverbi* “qui”, “là”, “ecco” o *espressioni* del tipo “l'altro ieri”, “ora”, “il mese scorso”; la presenza contemporanea (nella comunicazione faccia a faccia) di emittente e ricevente permette infatti un continuo rimando, attraverso questi elementi, alla situazione extralinguistica, favorendo in questo modo il recupero, da parte del ricevente, di quanto lasciato implicito, come, ad esempio, accade nel dialogo che segue registrato al mercato:

A: queste?

B: queste vengon undici euro signora le tute da ginnastica quindici le felpe venti

A: mi fa misurare un quaranta di questi?

B: non c'è il quaranta

A: mi dà un quarantadue

B: il quarantadue sì lo trovo... ci dovrebbe esser qualcosa lì

A: dove?

B: eh, ecco

A: quanto viene?

B: quanto costa? # Carla quanto costa?

C: la _ eh

[PAUSA]

C: modello Levis ottantacinque poi è diverso anche il trattamento

tutto sono due modelli è anche più corto per adesso caldo

forza scegliere è rimasto solo_ il quarantadue quaranta

A: ma non è un quarantadue

E: è un trentotto... anche questo qui le taglie normali so' <??>

[PAUSA]

ecco il suo quarantadue signorina

A: lo posso provare?

B: prego

(da, con adattamenti, BADIP, *Banca dati dell'italiano parlato*:
<http://badip.uni-graz.at/it/>).

Lo stretto legame con la situazione e il contesto extralinguistico determina dunque nel parlato “alcune modalità di codificazione del messaggio che si traducono in una serie di fenomeni (comuni a tutte le lingue d'uso) quali:

- riferimento a impliciti e conoscenze condivise;
- codici non verbali che completano e a volte sostituiscono le parole;
- frequente uso di deittici (questo, quello, qui, lì, laggiù, ecc.) e ricorso a elementi presenti nel contesto in sostituzione dei rispettivi lessemi;
- suoni non verbali (risate, colpi di tosse, mugugni) che integrano il linguaggio articolato fornendo significati aggiuntivi;

- *modulazione della voce che, grazie al volume, al tono, all'intonazione, al ritmo, permette di variare lo stile comunicativo (tipici i fenomeni di "allegro" legati al ritmo sostenuto del parlato spontaneo) o connota il parlante dal punto di vista della sua provenienza geografica;*
- *fenomeni di messa in evidenza di parti del discorso mediante strategie verbali (dislocazioni e frasi scisse [...]) e paraverbali (innalzamento del tono, rallentamento del ritmo, intonazione);*
- *fenomeni di allegro² (variabilità diatopica, elisioni, apocopi, alterazioni di suoni);*
- *coesione affidata anche all'intonazione e al ritmo" (Diadori, 2004:74).*

3.2.2 Discontinuità nel parlato

La produzione orale, in quanto produzione sequenziale, è strettamente correlata con la memoria a breve termine e risulta perciò meno controllabile dall'emittente rispetto alla produzione scritta in cui il messaggio persiste in quanto fissato man mano sulla carta o, ad esempio, sullo schermo del computer o sulla lavagna elettronica.

La sequenza parlata è tuttavia correggibile a seconda delle intenzioni del parlante, dell'esito dei suoi atti comunicativi, della reazione dell'interlocutore: *"i cambiamenti di programma, le autocorrezioni, entrano come tali nel discorso e vengono recepiti dall'ascoltatore (nello scritto tali cambiamenti vengono in vario modo cancellati perché si scrive, oltre che lentamente anche, per così dire, quando si vuole e col ritmo che si vuole; nel parlato invece il ritmo di produzione non è autonomo: si è come costretti a continuare a parlare, a prendere la parola nel momento richiesto dalla situazione e dall'interlocutore, ecc.). Di qui viene il carattere di frammentarietà del parlato: le pause di programmazione, le esitazioni, i cambiamenti di programma, le autocorrezioni, le frasi incompiute e in genere la sintassi fratta"* (Berretta, 1984, pp. 18-19).

Ciò vale maggiormente per quelle forme di parlato, quali la conversazione, le cui caratteristiche linguistiche e testuali più si discostano dallo scritto. La scarsa pianificazione incide particolarmente, sul piano linguistico, sui fenomeni di concordanza, di ripresa pronominale, di coerenza e di coesione testuale attraverso una semplificazione o addirittura un collasso di relazioni funzionali, come si può vedere nella trascrizione di questo dialogo, dove sono anche evidenti i cambiamenti di "programma" determinati dal contesto, dalla situazione (il rientro a casa, i saluti, la cena, il racconto della studentessa):

A: chi e'? chi e'? fatti vedere?

B: come stai?

² Il parlato "è caratterizzato, soprattutto se veloce, da fenomeni detti "di allegro", cioè da fenomeni che determinano, nella catena parlata, frequenti aferesi, apocopi, assimilazioni, alterazioni e semplificazioni di suoni, ecc., tali da rendere spesso difficilmente segmentabili e riconoscibili le singole parole, specie per parlanti non nativi. Esempi italiani: 'nsomma/somma; 'sto per questo; son andato (anche so' andato o so' anda' nell'italiano dell'Italia centrale, marcato dunque anche in diatopia); arimmetica per aritmetica, propio per proprio" (Lavinio, 2009).

A: bene_ [BACI]

A: ciao

B: chi e'? chi e'? e' zia Vania <??> ahah che magro

A: come che magro? mangia come una bestia rara

B: e' magrissimo <?> che bella che sei... ammazza sei

A: ma <?> #

A: una ciofecca

B: una show girl

A: una show gir<l> RIDE

B: <?> io sono un mostro allora?

A: e allora?

B: il brodo stai facendo?

A: ti sto facendo il risotto ai funghi e gli asparagi eh eh poi_ # non so? vuoi qualcos'altro?

B: no basta grazie sai ho mangiato tutto il giorno a voglia

A: sul serio un suppli'_? hai mang<iato> tutto il giorno?

B: ho mangiato sono distrutta disperata perché ho studiato con uno

A: ah

B: che mi ha # praticamente ribaltato tutte le conclusioni alle quali ero arrivata [RIDONO] dandomi dimostrazioni più che logiche ero disperata mi stava venendo da piangere [RIDONO] cioè io ero partita da delle idee simili alle sue

A: puoi no puoi -ri- puoi spiegare in concreto?

B: ah si'

A: il seminario di che cosa si tratta?

B: si tratta di_ eh reati contro la -de- pubblici ufficiali contro la pubblica amministrazione e sono dei reati che sono stati riformati

A: ri riformati?

B: riformati cioè sono stati sono stati cambiati da una legge del novanta_

A: mh

B: dell'aprile novanta e quindi adesso si crea un problema il vecchio_ reato il nuovo

A: mh

B: perché li ha cambiati e' cambiato # proprio_ la fattispecie la condotta incriminata

A: ah

B: un reato il peculato la malversazione la corruzione tutte queste cose qui

A: mh

B: e io devo parlare dell'omissione d'atti d'ufficio e fino a una settimana fa ero di un'opinione cioè lo <?> l'omette commette il

A: omissione

B: reato di atti d'ufficio il pubblico ufficiale che dovendo compiere un atto non lo compie entro un determinato termine cioè il sindaco che

A: non lo compie

B: deve rilasciare la concessione edilizia # e non lo fa omette un atto del suo ufficio l'insegnante il medico della mutua che non corre che fa che sta facendo la guardia medica e non corre eh a visitare un malato che invece lo chiama

perché è grave commette anche il reato di omissione di atti d'ufficio in-
somma io fino a una settimana fa ero di un'opinione # dopo di che # così ri-
pensandoci studiando cambio idea oggi mi dimostrano che ho ho completa-
mente preso una toppa micidiale

A: cioè cambian<do> hai preso la toppa cambiando idea

B: già! ...

(da BADIP, *Banca dati dell'italiano parlato*).

La frammentarietà e la discontinuità sono caratteristiche tipiche della maggior parte delle forme di parlato in cui il grado di informalità è massimo. Queste si attenuano, naturalmente, nelle forme di parlato più pianificate e formali, quali, ad esempio, una relazione, un intervento su scaletta, un discorso in pubblico.

La frammentarietà e la discontinuità della maggior parte delle forme di parlato che più tendono verso il polo di massima informalità danno luogo a quelle che Monica Berretta (1984) definisce “strategie di autoriparazione”: intercalari, segnali generici (“ehm, mhm”), espressioni di ripresa dopo pause o esitazioni nel discorso (“allora...”, “bene...”, “ecco...”, “eh... cioè...”), espressioni di “commento” (“certo”, “giusto”, “ma dai...!”), incisi, uso di particelle e segnali discorsivi “che hanno [...] la funzione di articolare e strutturare con mezzi non sintattici il discorso (2008³:42) e di gestire l'interazione con l'interlocutore” (Berruto, 2008:42), quali, ad esempio, “diciamo...”, “insomma”, “allora...”, “veramente” “ascolta...”, “sai...”, “chiaro fin qui...?”, “o(c)chéi”, “mi segui”, “appunto”, “bene...”, “per così dire”, “che poi...”, “praticamente”, “capisci”, “mi spiego?”, “sei d'accordo no?”, “ho reso l'idea?”, “in buona sostanza...”, ecc. Questi segnali discorsivi possono svolgere funzioni diverse: indicare un'apertura di discorso o una conclusione, attenuare un'affermazione, segnalare una correzione o una riformulazione, richiamare l'attenzione, il consenso, sollecitare la partecipazione dell'interlocutore, ecc., essere usati anche come fatismi per controllare e mantenere aperto il canale comunicativo o come semplici intercalari³.

³ La necessità di verificare costantemente lo stato del canale/veicolo e l'andamento dello scambio comunicativo rende i testi parlati particolarmente ricchi di elementi di controllo, chiamati *segnali discorsivi*. I *segnali discorsivi* sono elementi linguistici ascrivibili a diverse categorie grammaticali che – nel parlato, e soprattutto nell'interazione dialogica – hanno la funzione di mantenere aperto il canale comunicativo (*Ascolta Rosa, non è quello che intendevo...*), di verificare la sussistenza del contatto (*Pronto, pronto? Sei in linea?*), di gestire i turni conversazionali (*appunto...*, detto dall'interlocutore al parlante, intervenendo nel discorso e prendendo la parola), di dare una veste linguistica ad alcuni rapporti sociali (per esempio a quello della condivisione di una medesima situazione, condizione o classe: *Come lei sa bene, caro Rossi, il fatto è comune...*). Tra i *segnali discorsivi*, si contano, inoltre forme verbali o avverbiali e congiunzioni come *guardi, senta, ascolti, vero?, no?, come?, allora?*, o elementi interiettivi come *mah, beh, ah, umh, cioè...* e persino intere frasi (*È una bella giornata, eh? Ci siamo per caso visti altrove...?*) e altri ancora, che non hanno la funzione di contribuire ad aumentare la quantità di informazione veicolata, la ricchezza contenutistica del testo, ma di dare indicazioni sul suo uso.

Per quanto non esista una classificazione esaustiva e condivisa dei segnali discorsivi (né, ovviamente, una terminologia veramente partecipata con la quale fare riferimento a tutti gli

La frammentarietà del parlato persiste anche nel parlante competente ed entro certi limiti non va considerata come indizio di scarsa competenza linguistico-comunicativa; tuttavia, nel passaggio a forme di parlato più pianificate (ad esempio relazione, intervento su scaletta, ecc.) l'insegnante potrà rendere consapevole l'allievo anche di questi aspetti puntualizzando come la comprensione e, in generale, l'interazione comunicativa sia più facile quando l'emittente sia in grado di parlare fluentemente, senza un eccessivo ricorso all'autoriparazione (in particolare a partire dai livelli B2 fino a C1 e C2 di apprendimento della lingua seconda o straniera).

La testualità meno coesa che nello scritto, dovuta a frammentarietà formale e tematica, si traduce in fenomeni tipici del parlato quali, ad esempio:

- *“false partenze, pause da esitazione, interruzioni e autocorrezioni, mutamenti di progetto, frasi lasciate a metà;*
- *prevalere della semantica sulla sintassi;*
- *temi sospesi (sintatticamente ma non semanticamente slegati dal resto della frase) che mettono in rilievo il centro di interesse del locutore e facilitano la ricezione (secondo l'ordine “elemento dato”+“informazioni nuove su quell'elemento”) ma indicano anche la difficoltà di pianificare il discorso a breve gittata;*
- *ripetizione delle stesse parole, anche a distanza ravvicinata, per realizzare la co-referenza, cioè il riferimento al medesimo oggetto del discorso;*
- *ripetizioni e riformulazioni, che permettono di riempire le pause, rallentando il ritmo della produzione e dando il tempo a chi ascolta di pianificare il proprio intervento successivo;*
- *minore ricorso a sostituenti (come pronomi e sinonimi) rispetto allo scritto;*
- *ripresa e riformulazione (anche a distanza) degli stessi concetti;*

elementi identificati dagli studiosi che si sono dedicati all'analisi della strumentazione pragmatica a disposizione dei parlanti, si distingue in genere tra *segnali discorsivi che hanno funzione interazionale* (e che servono quindi alla gestione degli scambi comunicativi soprattutto nell'oralità o in situazioni che le assomigliano) e *segnali discorsivi che hanno funzione metatestuale* (e che sono funzionali alla segnalazione di collegamenti tra sezioni diverse del testo), che si potrebbero anche chiamare *esoforici* ed *endoforici*: i primi sono quelli che puntano alla situazione comunicativa, i secondi quelli che si riferiscono in qualche modo al testo; sono questi ultimi – o meglio, alcuni di questi ultimi – ad avere funzione coesiva. Distinguiamo, in particolare, tra i segnali discorsivi esoforici, (1) *quelli di presa di turno (dunque., allora...)*, (2) *di richiesta di attenzione (Allora, sentite...; Ecco, scusate...; Dunque, guardate...)*, (3) *di dismissione dello scambio* (questi vengono più spesso prodotti dal destinatario che non dall'emittente: *bene..., perfetto...; ottimo...*).

Tra i segnali endoforici che hanno funzione di incrementare la non-discontinuità di superficie distinguiamo invece quelli (1) *demarcativi (insomma, comunque, in ogni caso...)*, che hanno funzione strutturale, che servono, cioè, a segnalare snodi discorsivi in cui, a volte, si riprendono argomenti temporaneamente abbandonati a causa di una digressione; quelli (2) *identificatori di fuoco tematico (appunto, proprio...)*, che servono a segnalare elementi comunicativamente salienti (... *Ma io penso che questa azione sia sbagliata – È appunto quello che sostengo io...*); quelli (3) *indicatori di riformulazione (cioè, in sostanza, insomma, vale a dire, per la precisione...)* che fanno riferimento al co-testo precedente (hanno, quindi, una funzione anaforica), per riproporlo in una forma modificata (parafrasata o sunteggiata) (Prada, 2003, vol. 1:371).

- *distribuzione delle informazioni meno lineare che in un testo scritto (apparentemente più disordinata, può rivelarsi però funzionale a una maggiore efficacia comunicativa);*
- *code-switching (con slittamenti da una lingua all'altra, dallo standard al dialetto) con funzione intenzionale e espressiva o per adeguarsi alle competenze dell'interlocutore;*
- *code-mixing (con inserimento nel discorso di parole in un'altra lingua o in dialetto) come strategia non intenzionale per colmare vuoti di competenza del locutore"* (Diadori, 2004:75).

3.3 Caratteri della comunicazione scritta

Vi sono delle caratteristiche particolari inerenti alle modalità con cui avviene la comunicazione scritta che, interagendo, influiscono sullo scrivere un testo sia per quanto riguarda le capacità cognitive generali coinvolte nel processo di scrittura sia per quanto riguarda la selezione delle informazioni che si intendono trasmettere e la loro realizzazione linguistico-testuale.

La comunicazione scritta è:

a) *differita e avviene in assenza del destinatario*: si scrive per comunicare ad un destinatario assente nel momento della comunicazione; chi scrive non può avere una risposta immediata da parte del destinatario, non può quindi verificare immediatamente il successo della sua comunicazione, diversamente dalla comunicazione orale dove produzione e ricezione del messaggio sono simultanee. Chi scrive non può quindi "aggiustare" di volta in volta il suo testo a seconda delle reazioni dell'interlocutore. Ciò significa che:

- tutti i segnali che in genere accompagnano la comunicazione orale e cooperano all'emissione e alla ricezione del messaggio (tratti soprasegmentali della lingua, gesti, mimica facciale, postura, ecc.) dovranno essere tradotti, se l'informazione che essi comunicano nella situazione orale è significativa ed essenziale (gioia, ironia, sorpresa, ira, ecc.) in unità grafiche (punteggiatura) e/o in enunciati;
- poiché il contesto situazionale non è immediatamente presente e comunque è differente per l'emittente e per il destinatario, sarà inoltre necessario esplicitare tutto ciò che nella comunicazione orale può essere lasciato implicito o espresso tramite deittici;
- rimanendo fisso il ruolo di emittente e di ricevente (non vi è scambio di ruoli) per tutta la durata della produzione scritta, chi scrive ha la possibilità di produrre un testo continuo e perciò formalmente più elaborato, più controllato, eventualmente più complesso, sul piano ideativo e strutturale. È proprio della scrittura, più che del parlato, quanto meno del parlato non pianificato, la "testura", ovvero il grado e il tipo di connessione tra le frasi, l'esplicitazione dei rapporti semantici tra le frasi; essa richiede quella che Vygotskij (1966) definisce come "semantica deliberata" ovvero "*una deliberata strutturazione della trama del pensiero*". La maggiore complessità strutturale del testo scritto (che si

- oppone alla costruzione in genere paratattica del parlato, quanto meno nelle sue forme colloquiali) permette di esplicitare la struttura logico-temporale del messaggio rispetto alla comunicazione orale. Si ha quindi, in corrispondenza del destinatario e dell'argomento, un livello differente, ma comunque sempre elevato, di esplicitatezza e di controllo linguistico che si manifesta nell'aderenza ad una lingua tendenzialmente più formale e nell'accuratezza delle scelte testuali (ad esclusione, in genere, dei messaggi scritti in chat, twitter, in e-mail di carattere e su argomenti personali inviate a destinatari con cui si ha un rapporto di familiarità, ecc.). Ad esempio, in una comunicazione scritta che abbia lo scopo preminente di informare, il grado di *precisione-completezza-aderenza allo standard* della lingua varia in rapporto ad almeno tre fattori: il tipo di argomento trattato; il destinatario del messaggio; la distanza di tempo tra la produzione e l'utilizzazione del messaggio stesso. Tale grado, per altro, viene esplicitamente indicato nelle scale che il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* indica per la scrittura (cfr. paragrafo 2.6.2, Capitolo 2);
- l'impossibilità di un *feed-back* immediato da parte del destinatario impedisce ovviamente a chi scrive di modificare man mano il suo testo. Il testo, una volta realizzato, è dato una volta per tutte e si conserva inalterato nel tempo. Esso deve quindi essere costruito in modo da prevenire il fraintendimento da parte del destinatario (efficienza ed efficacia del testo).

Da queste caratteristiche dello scritto scaturisce che scrivere significa compensare attraverso particolari procedure ideative, linguistiche e testuali il fatto che i due interlocutori non possono essere contemporaneamente presenti nel momento della comunicazione. Tali procedure devono essere insegnate non solo ad apprendenti madrelingua, ma anche agli apprendenti di una lingua seconda o straniera, tenendo conto anche delle diverse particolari convenzioni esistenti nella loro cultura relativamente allo scrivere testi (il che non avviene nei corsi di italiano L2 generalisti, cioè destinati ad un pubblico generico sia per lingua madre sia per cultura sia per età sia per scopi di apprendimento linguistico); soprattutto si dovrà insegnare come esprimere un significato in una comunicazione che prescinde (tranne nei casi di scrittura particolari come, ad esempio, il prendere appunti nel corso di un'esposizione orale in classe, lo scrivere per se stessi) da un contatto diretto con il contesto;

b) *dissimmetrica rispetto all'orale*: in quanto il segnale scritto diretto non è un'altra uscita delle regole di proiezione della lingua orale, ma è l'uscita di regole di proiezione indipendenti. Come la capacità di comunicare oralmente non consiste soltanto nel possesso del meccanismo di proiezione di una lingua, ma include una serie di altre capacità cognitive e di interazione sociale (capacità di pianificare discorsi come gerarchie di scopi, di capire e adottare gli scopi altrui nella conversazione, di usare il contesto, di ricostruire gli scopi di chi parla, di fare inferenze e così via), allo stesso modo saper usare la lingua scritta non è soltanto possedere il meccanismo di trascrizione della lingua orale, ma possedere anche una serie di ulteriori capacità cognitive e sociali, delle quali alcune sono le stesse coinvolte nella comunicazione orale, ma altre sono specifiche della comunicazione scritta.

Una volta acquisita la lingua scritta come sistema di trascrizione, non è detto che si sappia scrivere. Non sapere scrivere significa spesso limitarsi a trascrivere il proprio modo di parlare, in quanto si ignorano le caratteristiche specifiche dello scrivere che lo distinguono dal parlare, al di là della diversità del segnale fisico. Nell'ambito di una didattica dello scrivere in L2 o straniera lo sviluppo dell'abilità di scrittura è necessariamente correlato allo stadio *dell'interlingua* dell'apprendente, le caratteristiche della quale occorre tener presenti nella pianificazione e nella costruzione delle attività di produzione considerando, inoltre, che scrivere contribuisce a sua volta in modo significativo allo sviluppo dell'interlingua stessa dell'apprendente;

c) *distanziata*: scrivere un testo comporta, si è detto, una maggiore pianificazione e organizzazione del testo stesso e una maggiore attenzione a livello delle scelte lessicali e sintattiche. Va aggiunto che scrivere richiede anche una capacità di mediazione cosciente che si interponga tra la "realtà" della situazione e dell'argomento, il vissuto immediato e l'atto stesso dello scrivere. In altri termini, lo scritto non può essere immediato, come spesso l'orale, non solo in termini di tempo, ma anche in termini di punto di vista. Salvo forse che per i messaggi più informali, e per quelli che si producono "chattando" o per e-mail – con caratteristiche che si sovrappongono a quelle dell'orale – l'io che scrive è sempre un io "costruito". Da un punto di vista pedagogico ciò comporta il passaggio da un uso del linguaggio come proiezione immediata dell'io ad un uso più riflessivo e controllato;

d) *controllata*: più sopra si accennava al fatto che, diversamente dalla comunicazione orale, l'assenza di retroazione nella comunicazione scritta accresce le possibilità di fraintendimento del testo da parte del lettore. Chi scrive deve perciò organizzare e controllare il processo di sviluppo interno del testo, definire ed esplicitare nel testo un "programma di lettura" (e questo richiede un alto livello di pianificazione sia del contenuto che della forma linguistica) in modo che il lettore comprenda esattamente ciò che chi scrive vuole che capisca.

L'articolazione transfrastica, la concatenazione dei paragrafi vanno organizzati conformemente alle convenzioni della forma testuale a cui il testo appartiene e ai principi di un'efficace costruzione testuale, in modo da evitare discontinuità e travisamenti nell'attività di decifrazione del lettore.

Chiaro è qui il riferimento ai principi costitutivi e regolativi del testo, *coerenza, appropriatezza, efficienza, efficacia*, e inoltre al fatto che scrivere un testo consiste nel seguire i principi costitutivi della forma testuale e del tipo di testo al quale essa appartiene (ad esempio, la forma della cartolina, della lettera informale o formale, degli appunti, dei messaggi ad uso personale, della ricetta, dell'articolo, ecc.): i tipi informativo, descrittivo, narrativo, argomentativo, ecc.). Il riconoscimento di questi principi tipologici da parte del lettore consente una corretta comprensione e interpretazione del testo propostogli dallo scrivente.

Questa capacità dello scrivente di creare un programma di lettura dipende dalla qualità della sua esposizione a testi scritti, dal fatto che egli abbia o non abbia assunto le regole di una grammatica del testo attraverso pratiche di lettura ade-

guate. Da questo punto di vista, anche nella didattica della lingua seconda o straniera, come nella didattica della lingua madre, insegnare la lettura deve essere complementare all'insegnare la scrittura: pedagogia della lettura e pedagogia della scrittura sono strettamente interrelate, con una gradualità parallela che si può riscontrare anche nelle scale e nelle griglie di riferimento del *QCEr*.

Date queste caratteristiche della comunicazione scritta, si può concludere che la competenza di scrittura implichi capacità (da porsi come obiettivi terminali dei livelli C1-C2) quali:

- situarsi in un rapporto soggettivo o oggettivo nei confronti del testo da produrre;
- analizzare correttamente il proprio rapporto con il destinatario;
- tener conto del carattere fondamentale di comunicazione differita del testo scritto nella strutturazione e nella stesura del testo stesso;
- situare il testo all'interno di un tipo particolare di testo e di forma testuale differenziandolo così da altri possibili tipi e forme.

Riassumiamo ora in uno schema le caratteristiche generali e le differenze tra parlato e scritto, precisando che: tali differenze possono non essere marcate in particolari modalità di comunicazione cosiddetta “trasmessa”, con il web, e-mail, chat, gruppi di discussione, ecc., in cui si possono avere sia contaminazioni tra le caratteristiche della lingua parlata e scritta sia tratti peculiari di tali modalità di comunicazione; vi possono essere testi orali più strutturati e complessi (sia dal punto di vista del lessico – ad esempio settoriale – della sintassi, delle forme discorsive sia dal punto di vista della loro organizzazione, come ad esempio la comunicazione scientifica in un convegno, in un seminario di studi) di testi scritti come, ad esempio, un'e-mail ad un amico, un messaggio su twitter, l'intervento in un blog. Come ancora vi possono essere testi scritti per essere usati come se non fossero scritti, ad esempio, il copione di un testo teatrale, i dialoghi in un romanzo, ecc.

PARLATO	SCRITTO
Compresenza degli interlocutori.	Assenza del destinatario. Distanza di spazio e di tempo tra chi scrive e chi legge.
<i>Feed-back</i> immediato dell'interlocutore attraverso il suo intervento dialogico, parole di commento, intercalari, cenni di assenso, mimica facciale e gesti, i quali testimoniano l'effetto del nostro discorso sull'ascoltatore.	Comunicazione differita. Mancanza di <i>feed-back</i> da parte del destinatario.

(segue)

PARLATO	SCRITTO
Comunicazione in situazione, contesto condiviso: ciò consente di avere comuni riferimenti tra gli interlocutori, di dare per scontate alcune circostanze, alcune informazioni, le quali anche se non dette saranno comunque percepite da chi ci ascolta, di fare riferimento a presupposizioni, conoscenze e valori dell'interlocutore.	Una volta scritto il testo, non è possibile avere un riscontro da parte del destinatario (anche se noto e non generico) per aggiustare o chiarire gli argomenti che risultano difficili o poco comprensibili.
Uso di supporti non verbali che aiutano la comunicazione: intonazione, pause, gestualità e mimica.	Il testo scritto può prevedere l'uso di supporti non verbali, quali disegni, figure, schemi, tabelle, fotografie, ecc. per fornire informazioni, dati, rappresentazioni, ecc., che integrano e completano il testo.
Linguaggio ellittico e/o incompleto, proprio perché integrato dai supporti non verbali e dall'attività ricettiva e dal <i>feed-back</i> dell'interlocutore.	Esplicitazione di tutto ciò che è necessario per rendere il testo comprensibile: autonomia del testo rispetto al contesto e alla situazione.
Presenza di incertezze, ripetizioni, riprese e riprogrammazioni del discorso durante il procedere dell'interazione dialogica. L'interazione dialogica, ma anche il monologo, in quanto parlato è in costante divenire, nel senso che diciamo le cose mentre le pensiamo (e non è possibile "cancellare" quanto appena detto) ed è mutabile a seconda delle circostanze, del contesto e del <i>feed-back</i> dell'interlocutore.	Il testo scritto, orientato verso una maggiore formalità, presenta una lingua: – rigorosa e precisa nell'organizzazione sintattica; – più precisa, rigorosa, specifica, circostanziata e formale nella scelta del lessico; – più strutturata e ripulita da ripetizioni non funzionali al messaggio; – priva di ambiguità, incertezze e frasi ellittiche; – che può presentare un maggiore subordinazione e costruzioni più complesse, anche perché il lettore può tornare sulle frasi più difficili e rileggerle per meglio comprenderle ed interpretarle.

(segue)

PARLATO	SCRITTO
Il “testo” parlato, orientato verso una maggiore informalità, ha proprie le caratteristiche del linguaggio “informale”: è perciò meno controllato, organizzato, strutturato e pianificato, il periodare è breve, tendenzialmente paratattico o giustappositivo, monoproposizionale; il lessico è più generico ed è poco diversificato¹.	Il testo scritto più è formale più deve essere pianificato e controllato: durante la sua stesura chi scrive può “riscrivere”, può cioè intervenire sul suo testo modificandolo fino ad una stesura definitiva che ritiene soddisfare in modo adeguato le caratteristiche e i principi costitutivi: – del testo scritto: scopo, coerenza, coesione, informatività, efficacia, efficienza, appropriatezza; – del tipo di testo (narrativo, descrittivo, argomentativo, espositivo, regolativo) e della forma testuale (ad esempio, lettera, racconto di un’esperienza personale, descrizione di un ambiente, di una persona, di oggetti nel racconto di un evento, appunti, riassunto, relazione, ecc.) che si è inteso produrre in funzione della situazione e dello scopo comunicativi.

3.4 I processi sottesi alle abilità linguistiche ricettive (ascoltare e leggere)

Nella comprensione si possono mettere in atto diversi tipi di processi:

a) *dall’alto (top-down)*: sono processi di tipo deduttivo, guidati dal sistema cognitivo e da modelli concettuali, quindi dalle conoscenze, dalle regole generali, dalle aspettative, ecc. di chi ascolta o legge. In un approccio dall’alto la comprensione è un’attività intenzionale, interattiva: consiste nel fare previsioni circa il contenuto del “testo” orale o scritto sulla base dell’esperienza e delle conoscenze di cui chi ascolta o legge è in possesso e nell’utilizzare il testo stesso per confer-

¹ Nel parlato conversazionale “vengono in genere selezionate anche le congiunzioni subordinative più comuni e più versatili, il cui uso è talora indebitamente esteso (si pensi al fenomeno del che polivalente nelle sue varie manifestazioni, più o meno marcate: son tre giorni che non dormo; prendi l’ombrello che piove; la ragazza che le ho dato il libro...); sono comuni anche gli anacoluti che dipendono dalla scarsa progettualità dell’espressione orale; è tipico della sintassi dei testi parlati anche l’uso di costruzioni marcate, che tendono a spostare elementi salienti della frase in posizioni di particolare evidenza (dislocazione a destra, dislocazione a sinistra) o a ottenere lo stesso effetto tramite la segmentazione di frasi semplici (frase scissa, frase pseudoscissa, c’è presentativo). [...] In merito al lessico, [oltre che alla selezione di termini generici, ad alta disponibilità] se il rapporto che lega emittente e destinatario lo consente, il discorso orale si dimostra aperto all’accoglimento di forme alterate (derivazione), di termini espressivi o disfemici, di dialettismi, di gergalismi, di geosinonimi, di stranierismi più di quanto non lo sia l’espressione scritta” (Prada, 2003:148-149).

il **nuovo** concorso a cattedra

Finalizzato alla preparazione al concorso a cattedra per la nuova classe di insegnamento **Lingua italiana per discenti di lingua straniera** (alloglotti), questo manuale è stato pensato come itinerario unitario di formazione che, partendo dalle ragioni dell'inclusività, fornisca un quadro completo dei modelli teorici, delle metodologie e delle strategie che il docente deve padroneggiare.

Il testo contiene sia le principali **conoscenze teoriche** necessarie per superare tutte le fasi della selezione concorsuale, che preziosi **spunti operativi** per l'ordinaria attività d'aula.

Ai temi dell'interculturalità e dell'inclusività è dedicata la **parte prima**. Partendo dalla definizione degli obiettivi cui la scuola deve tendere al fine di superare l'etnocentrismo e creare un nuovo orizzonte culturale condiviso, vengono presentate le principali norme finalizzate all'**integrazione** degli **alunni stranieri** e introdotto il concetto di **deprivazione socio-ambientale**, condizione nella quale si trovano tutti gli alunni i cui strumenti linguistici, culturali e comportamentali non consentono di raggiungere con successo i traguardi di apprendimento previsti dalla scuola.

La **seconda parte** riguarda l'attività didattica e comprende modalità, strategie, modelli operativi finalizzati all'insegnamento dell'Italiano come lingua straniera. Si illustrano i principi fondamentali della glottodidattica e si pone particolare attenzione all'insegnamento dell'italiano quale lingua di comunicazione e di scolarizzazione, fornendo linee guida per la progettazione e la programmazione didattica, nonché per la valutazione degli apprendimenti.

Il testo è completato da ulteriori **materiali didattici**, **approfondimenti** e **risorse** di studio accessibili **online** dalla propria area riservata.

I servizi web sono disponibili per 12 mesi dall'attivazione del codice.

PER COMPLETARE LA PREPARAZIONE:

CC 1/1 • **LE AVVERTENZE GENERALI** • ISBN: 9788865845813



www.edises.it
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook
facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 36,00

