

# L'italiano come lingua straniera

## Alcune proposte operative nell'ambito dei nuovi orientamenti didattici

Ed è utile per tutti imparare a guardare con occhi stranieri l'italiano per valutarne le difficoltà e per conoscerlo meglio. (Cristina Lavinio)

DARIA MIZZA

**M**entre le direttive europee raccomandano l'introduzione nelle scuole di una terza lingua straniera, in modo da garantire, senza peraltro sottovalutare la crescente e diffusa domanda dell'inglese, la conoscenza di almeno una delle altre lingue parlate nei paesi della Comunità Europea, si può registrare un incremento dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

I linguisti che conducono lavori di ricerca e di sperimentazione didattica, convengono sul fatto che questo progressivo accrescimento quantitativo costituisca una favorevole opportunità per potenziare la ricerca sull'italiano come lingua straniera, per diffondere nuovi orientamenti didattici e per avviare un percorso di sperimentazione e formazione degli insegnanti.

Il problema riguardante la formazione dei docenti richiede, a mio parere, degli interventi urgenti orientati a trovare concrete e pronte soluzioni.

Dato il tradizionale assetto storico-letterario centrico dei nostri studi universitari, una preparazione completa e specifica non viene tuttora fornita neppure dalle facoltà da cui si esce con un titolo valido per insegnare l'italiano, senza averlo mai studiato 'come lingua'. A tal fine sarebbe necessario che la preparazione fosse completata con le conoscenze approfondite in linguistica generale e nelle altre scienze del linguaggio, in linguistica italiana e in discipline glottodidattiche.

Solo in alcune sedi universitarie (presso il Dipartimento Linguistico di Roma 3, ad esempio), da qualche anno, per ora in fase sperimentale e in maniera discontinua, si svolgono alcuni corsi, per i quali non vengono rilasciati titoli riconosciuti legalmente.

Del resto in Italia, a differenza di altri paesi europei, non esiste una prova unitaria di certificazione della conoscenza linguistica della lingua nazionale come lingua straniera.

Nelle Università Italiane per Stranieri di Perugia e Siena sono proposti dei corsi di specializzazione ed è stata elaborata, autonomamente e in maniera differenziata, una serie di prove per la certificazione ufficiale dei vari gradi di conoscenza dell'italiano, con conseguente rilascio di attestato ufficiale. (cfr. LEND, numero speciale, 1996)

Iniziative queste che, per quanto apprezzabili, non soddisfano l'esigenza di una moderna e uniforme preparazione degli insegnanti d'italiano come lingua straniera, anche se è vero che l'esistenza di certificazioni differenziate *«si potrebbe volgere in positivo, sfruttandole come un'occasione di ricerca e confronto sui risultati ottenuti, per una messa a punto sempre migliore dei tipi di prova e degli standard da raggiungere»*<sup>1</sup>.

Il saggio che presento si articola in due sezioni: una serie di proposte per la programmazione e alcune tappe didattiche essenziali, corredate di esempi operativi, inserite

è ricercatrice presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università *Janus Pannonius* di Pécs. Attualmente è impegnata in attività di studio e di ricerca sulla struttura linguistica nei giochi di parole italiani e ungheresi.

in una prospettiva pedagogica, nella speranza di poter fornire la possibilità di guardare almeno alcuni degli aspetti didattico-metodologici dell'italiano come lingua straniera.<sup>2</sup>

Tra le varie forme di 'italiano all'estero' (corsi di italiano promossi da enti e associazioni, corsi di cultura italiana, scuole italiane all'estero...), la mia attenzione è dedicata pienamente all'insegnamento dell'italiano presso università straniere, a studenti con un grado di conoscenza compreso fra lo stadio intermedio e avanzato, in uno spazio didattico riservato alle ore di esercitazioni linguistiche affidate a insegnanti madrelingua.

## PROPOSTE DI LAVORO

### IPOTESI GENERALE

Questa sezione di ricerca ha uno scopo prettamente propositivo: la presentazione di alcune soluzioni, in fatto di formazione linguistica «concrete», che verteranno essenzialmente sul ruolo che è in grado di svolgere la didattica dell'italiano all'interno di eventuali lezioni universitarie dedicate alle ore di lingua.

Si tratta di stabilire quali modalità di appropriazione comunicativa possano perseguire degli studenti specialisti.

In altri termini significa stabilire:

- a) quali obiettivi educativi rispetto al linguaggio ci si pone e in quali condizioni;
- b) quali obiettivi culturali ci si prefigge;
- c) quali debbono essere i momenti intermedi per la realizzazione di entrambi gli obiettivi;
- d) quali gli strumenti da privilegiare in funzione degli obiettivi.

Tutto ciò può voler dire per l'insegnante riuscire a:

- 1) leggere la situazione linguistica dei discenti, singoli e in gruppo, all'interno di uno spazio offerto da poche ore di attività;
- 2) individuare le linee di sviluppo perchè il gruppo/classe, e ogni singolo, possa passare da uno stadio di competenza linguistica «A» (capacità di comunicare oralmente e per iscritto) ad un'altra competenza attiva che si può definire: «A1», poi «A2», «A3» e così via e che verrà verificata rispetto:
  - a sè stessi (sentirsi più sicuri parlando e ascoltando);
  - agli altri (accorgersi di essere capiti e di capire nel piccolo gruppo);
  - alle situazioni sociali;
  - al saper fare.

Si può cogliere dunque un'indicazione di metodo: poichè l'insegnamento della lingua persegue almeno due obiettivi, uno pratico e funzionale, l'altro culturale, ad essi vanno riservati spazi appositi con finalità specifiche, metodi, procedure indipendenti anche se correlate.

L'obiettivo culturale, inteso come «raggiungimento della competenza culturale che consiste nella padronanza di alcune regole di funzionamento proprie della società presa in esame»<sup>3</sup>, si raggiunge attraverso una strada multidisciplinare: lo studio della lingua svolgerà a questo proposito un ruolo determinante in quanto si pone alla base di ogni attività di ricerca. Un'informazione non recepita, un termine che sfugge, una costruzione espositiva coerente dipendono tanto dalle capacità logiche che da quelle linguistiche.

Un'analisi condivisibile del posto occupato dall'educazione linguistica è quella in cui si afferma:

- che s'impára a parlare parlando e a scrivere scrivendo;
- che occorre motivare a parlare;
- che occorre rompere la sfiducia nei confronti delle proprie incapacità espressive;
- che la lingua «corretta» non è norma assoluta ma è una convenzione che facilita e allarga il raggio di comunicazione;
- che la conquista di nuovi termini, nuovi significati, discorsi più articolati non deve essere un esercizio meramente formale ma il risultato di una consapevole scelta.

Sono altresì condivisibili le condizioni individuate per lo sviluppo delle capacità comunicative:

- instaurare da parte dell'insegnante una disponibilità ad ascoltare, oltre che a parlare e a correggere;
- fare in modo che il lavoro di gruppo serva a superare l'emarginazione dei singoli;
- analizzare collettivamente e con i singoli, i motivi per cui la discussione e la comunicazione si bloccano o deviano;
- dimostrare al discente che possiede già un patrimonio linguistico molto ricco.

## CONDIZIONI

Negli spazi concessi dai programmi universitari, sono necessarie alcune condizioni perchè l'educazione linguistica possa essere impostata e avviata. Sono condizioni certamente non marginali e almeno un paio sono preminenti:

- 1) gli insegnanti dovrebbero avere le competenze di tipo didattico per intervenire, oltre che sull'«errore», sulle varie forme di comprensione, sulle abilità «riespositive» nelle diverse situazioni e nei vari campi applicativi (ad esempio, saper esporre con termini aderenti un discorso storico-economico);
- 2) gli insegnanti dovrebbero individuare nei propri piani disciplinari il posto da assegnare ai problemi del linguaggio dal punto di vista storico-critico, per dimostrare come ogni esperienza umana, individuale, sociale o politica che sia, proceda, per realizzarsi, secondo leggi comunicative e si serva, per affermarsi, di strumenti storicamente e socialmente diversi.

## OBIETTIVI

In un «curricolo» di italiano per stranieri devono essere presenti:

la competenza comunicativa, data dall'interazione delle seguenti dimensioni (qui presentate isolatamente per facilità di esposizione). Non si deve dimenticare che in questo specifico settore si tratta di far acquisire non solo conoscenze linguistiche, quanto di raggiungere una padronanza nell'uso della lingua all'interno di una situazione comunicativa.

- 1) *Conoscere la lingua*: si tratta di riconoscere le forme grammaticali, di possedere cioè la conoscenza linguistica.
- 2) *Saper usare la lingua*: sapere cioè usare le forme, possedere una competenza linguistica, un sistema complesso e composto da:

- *competenza fonologica*, che permette di riconoscere e produrre i fonemi di una lingua e le sue curve intonative; è ovvio che tutti i fonemi dell'italiano vanno acquisiti, ma è meno giustificato pretendere la piena padronanza delle regole d'uso di alcune coppie di fonemi (la vocale *e* chiusa e aperta costituisce un'opposizione essenziale per distinguere *e dal verbo è*, ma è inutile per 15 milioni di italiani settentrionali nelle opposizioni *Vénti – Vènti*);
  - *competenza morfosintattica*, che permette di legare le parole fra di loro in una frase o in un periodo;
  - *competenza lessicale*, riguardante la scelta del lessico, la formazione delle parole e il rapporto che si istituisce fra le parole;
  - *competenza testuale*, che consente di riconoscere e di produrre testi coerenti sul piano logico semantico;
  - *competenza grafemica*, che consente di leggere e di stendere testi scritti.
- 3) *Saper fare lingua*: si tratta della capacità di padroneggiare le abilità linguistiche, la fruizione e la produzione di testi orali e scritti, intese come processi interrelati: saper comprendere, ad esempio, richiede una serie complessa di processi cognitivi e linguistici.
  - 4) *Saper fare con la lingua*: è la capacità funzionale, che permette di utilizzare la lingua come strumento di azione in un determinato contesto.
  - 5) *Sapere la lingua e saperla integrare con altri codici disponibili per la comunicazione*: si tratta, da un lato, di usare le abilità linguistiche dell'italiano (fonologica, grafemica, lessicale, morfosintattica, testuale), dall'altro di sapere integrare la lingua verbale con i linguaggi gestuali, oggettuali, prossemici.

Queste dimensioni non sono isolate e indipendenti ma si realizzano solo se avviene l'interazione fra di esse.

La competenza culturale: consiste nella padronanza di alcune regole di funzionamento proprie della società presa in esame. Il discente deve giungere alla consapevolezza che l'immagine presentata è solo un frammento di una più grande immagine che non finirà forse mai di completare. Osservare una società significa, in tal senso, innanzitutto inserire fatti e persone in campi di appartenenza di spazio, tempo, età, famiglia, religione, idea politica, rappresentanti la cultura di un paese fino a far apparire non la cultura, ma le culture, rompendo così, con luoghi comuni che sfociano nello stereotipo. Il difetto fondamentale di molti libri di testo finalizzati all'insegnamento della civiltà è costituito «dall'eclittismo e dal tematismo, la scarsa considerazione per la cultura materna, il modo 'tradizionale' di affrontare i problemi di metodo»<sup>4</sup>. È necessario, invece, selezionare personalmente il materiale con attenzione. Un primo compito riguarda la classificazione per tipologie culturali e discorsive, per adeguatezza al livello socio-culturale dei discenti.

In riferimento agli aspetti culturali la proposta di lavoro si articola intorno ai concetti<sup>5</sup> di:

- «autenticità»: un documento non deve essere stato manipolato;
- «ricchezza di impliciti»: i sottintesi, le allusioni, lo scambio di gesti d'intesa ecc..., i cui significati nella realtà ben raramente sono esplicitati apertamente. Essi rivelano il sostrato naturale della cultura condivisa all'interno di una comunità;

- «*problematicità*»: ogni realtà sottende tensioni, diversità, contrasti che possono acuire lo spirito critico;
- «*comparatività*»: i documenti-attività prescelti devono poter costituire utili basi per analisi comparate con elementi di altre culture.

L'esperienza maturata nell'ambito di un Progetto Europeo di Cooperazione (PEC) per la formazione riguardante i docenti di L2, ha individuato tre livelli di competenze nel rapporto lingua-cultura-civiltà:

- «*sapere (prestazioni)*», vale a dire riconoscere abitudini, tradizioni, istituzioni del proprio paese; servirsi di definizioni ed esemplificazioni per esplicitare il rapporto lingua-cultura; stimolare la partecipazione dei discenti al confronto culturale fra lingue diverse;
- «*sapere su (competenze)*», ovvero riconoscere con atteggiamento critico come la cultura viene presentata nei libri di testo in uso, così da comprendere e trasmettere gli elementi culturali caratterizzanti; saper scegliere i materiali adeguati nell'ambito di una attività didattica nella focalizzazione del rapporto lingua-cultura;
- «*sapere verso dove (operare con padronanza)*», creare unità didattiche su temi culturali, individuando obiettivi trasversali.

## MOMENTI DI LAVORO

### *DIDATTICA DELLA COMUNICAZIONE*

Da dove partire.

L'atto didattico, atto in quanto segnato dall'intenzionalità e dalla progettualità si qualifica in base :

- al docente, cioè alla sua competenza (linguistica e glottodidattica), alla sua eventuale funzione di modello linguistico, di guida, di stimolo all'apprendimento, di valutatore...
- al discente, cioè ai suoi bisogni, alle sue motivazioni, ai processi psicolinguistici attivati, agli aspetti relazionali...
- all'italiano, che costituisce l'oggetto dell'apprendimento (sotto l'aspetto linguistico, sociolinguistico, culturale).

Il discente si colloca al centro: attorno a lui si instaura subito un reticolo di relazioni comunicative che mette in gioco dei fattori di tipo essenzialmente orale; il primo momento consiste nel parlare (trasmettere i caratteri di ciò che sta per iniziare) e capire (entrare in contatto con un linguaggio diverso); l'introduzione all'educazione linguistica farà da premessa ai processi successivi. L'«italiano» si configura così come un oggetto di apprendimento costituito non solo da prodotti (l'acquisizione del lessico, delle regole grammaticali, ad esempio), ma anche da processi (socializzare mediante lo sviluppo delle abilità linguistiche).

### PROGRAMMAZIONE DEGLI OBIETTIVI LINGUISTICO-COMUNICATIVI

Ogni insegnante dovrebbe tenere presenti determinati punti di attenzione durante la pianificazione e la progettazione del proprio intervento didattico. È opportuno:

- 1) Individuare la situazione di partenza dei discenti. Tradotta sul piano operativo, questa indicazione ha lo scopo di riferirsi ai bisogni di formazione di ogni singolo; il numero contenuto degli studenti sarà la condizione necessaria per un'effettiva applicabilità.

*Strumenti per rendere operativa l'indicazione.*

- schede di rilevazione socio-culturale; indagine sulle tendenze di sviluppo generali e riferite a eventuali campi professionali.  
Tali procedure permettono agli insegnanti di leggere e analizzare la realtà strutturale e ambientale.
- Griglie di osservazione dei comportamenti comunicativi;
- questionari sul precedente vissuto scolastico;
- test d'ingresso.

Tali procedure permettono agli insegnanti di conoscere il livello cognitivo e di abilità dei discenti.

- 2) Controllare periodicamente le condizioni iniziali del processo didattico. Lo stadio iniziale del singolo può modificarsi spontaneamente o intenzionalmente, ma non deve mai essere acquisito come costante; il rischio che può correre l'insegnante è di progettare interventi non adeguati alla reale situazione di formazione.

- 3) Rispondere ai bisogni di formazione individualizzando l'insegnamento. Molti corsi di lingua si propongono l'obiettivo di rispondere a bisogni di formazione e di garantire il raggiungimento degli obiettivi prefissati a un maggior numero di studenti. Se da un lato, così facendo, si soddisfano esigenze della classe nel suo complesso, dall'altro non vengono forniti ad ogni allievo gli stimoli, i supporti, i materiali, le indicazioni adeguate allo stato di avanzamento nell'itinerario didattico.

*Strumenti per rendere operativa l'indicazione.*

occorre studiare l'introduzione del concetto di «*diversificazione degli itinerari*».<sup>6</sup>

L'insegnante in questa prospettiva deve avere una mentalità «flessibile», al fine di:

- individuare nel piano di lavoro i segmenti che si prestano a una diversificazione degli interventi;
- adottare un'organizzazione diversificata delle attività del gruppo, distribuendo compiti e ruoli differenziati (momenti di interazione, riflessioni collettive);
- stimolare il coinvolgimento dei discenti;
- aiutarli nell'esercizio di determinate abilità.

L'attenzione che l'insegnante rivolge a ogni singolo risulta elemento essenziale per la riuscita del progetto educativo e culturale, dato che la soddisfazione dei bisogni psicologici e affettivi dello studente è la base per l'apprendimento.

- 4) Punto individuabile nell'affermazione: «i processi di insegnamento-apprendimento sono processi intenzionali»<sup>7</sup>.

Operare intenzionalmente significa fare delle scelte motivate. Il compito dell'insegnante, a questo proposito, fra le possibilità infinite di intervento e di sfruttamento didattico presenti nel settore di sua competenza (l'educazione alla linguistica e l'educazione alla comunicazione) si articola in alcuni punti:

- privilegiare alcune tecniche e strategie didattiche;
- manipolare il libro di testo dato che molto spesso è generico e non può rispondere agli interessi e alle competenze specifiche di ogni singolo gruppo di allievi, senza dimenticare che un testo può invecchiare rapidamente;
- raccogliere documentazioni di vario tipo tratte dai media e correderle di schede didattiche.

Se tali interventi sono sempre intenzionali, e cioè sempre accompagnati da un «perchè?» saranno il presupposto per dare una risposta adeguata alla situazione della classe e agli scopi dell'insegnamento.

## TEST D'INGRESSO

*«Sapere che cosa un allievo conosce e avere informazioni sulla profondità e sulla qualità della sua conoscenza è essenziale per impostare un lavoro serio.»<sup>8</sup>*

Il test d'ingresso ha lo scopo di valutare la padronanza di alcuni processi profondi sottostanti a tutta la padronanza linguistica; non può essere, perciò, limitato solo al periodo iniziale: *«più che un test nel senso tradizionale del termine, si può parlare di una fase di osservazione fortemente strutturata»<sup>9</sup>.*

*Strumenti per rendere operativa l'indicazione:*

La procedura di verifica può essere articolata in due momenti di rilevazione:

- al momento dell'ingresso, in una prima fase atta a verificare la padronanza dei processi profondi (ad esempio per una settimana ogni lettura può venire accompagnata da semplici domande di comprensione riguardo il contenuto; allo stesso modo, settimana dopo settimana, ciascuno dei processi può essere verificato durante le normali attività didattiche). Solo in un secondo momento si può verificare la padronanza specifica di nozioni, funzioni, abilità.
- In itinere, secondo la logica sottostante al «testing» diffuso: si tratta di creare delle schede per verificare sia le attività collettive, quali prove di comprensione, sia le attività rilevate per ogni singolo come la capacità di dialogare. Tale lavoro permette di avere a disposizione utili indicazioni circa l'impegno cognitivo.
- Periodicamente e informalmente, attraverso discussioni in cui tutti i partecipanti siano coinvolti. I temi affrontati nel corso delle discussioni potranno indagare quali sono gli ostacoli che possono impedire la comunicazione, quando, come e perchè si desidera migliorare l'italiano, con un'attenzione particolare a quelli che possono essere i vantaggi in prospettiva.

Tale indagine, se opportunamente condotta, non ha il mero scopo didattico ma raggiunge altri obiettivi tra i quali il mantenimento attivo della motivazione del discente.

## FASI DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

### 1) Abilità di ascolto

*«Bisogna imparare ad ascoltare per e prima di imparare a parlare»<sup>10</sup>.* Il discente deve essere guidato a comprendere la lingua orale in quanto tale. In base all'affermazione chomskjana, secondo cui il livello di «competence» deve essere superiore alla «per-

formance», la realizzazione linguistica vera e propria, l'abilità di comprensione deve essere nell'allievo notevolmente superiore a quella di produzione.

*Strumenti per rendere operativa l'indicazione:*

il rafforzamento delle capacità di ascolto si basa non tanto, almeno inizialmente, sull'utilizzo di materiali autentici (difficilmente graduabili e utilizzabili per scopi didattici perchè complessi), e neppure di materiali creati per scopi didattici (spesso semplificati e manipolati al punto tale da non contenere le caratteristiche importanti della lingua parlata); quanto di «materiali il più possibile autentici»<sup>11</sup>, testi cioè che presentano una naturalità d'espressione che ricordi da vicino le caratteristiche del parlato quotidiano.

I materiali d'ascolto, monologhi o dialoghi che siano, saranno presentati registrati o a viva voce; dovranno riguardare situazioni comunicative di vita quotidiana, come comunicazione personale (conversazioni, interviste), comunicazione di massa (notiziari, spot pubblicitari), lingua prodotta da chi insegna, materiale vivo e personale e quindi facile da ascoltare e valido perchè affronta temi significativi.

*Obiettivi di apprendimento:*

- comprensione, basata sull'individuazione dei significati del testo;
- ascolto interpretativo, individuazione e apprezzamento dei tratti caratterizzanti di un messaggio (atteggiamento degli interlocutori e peso che nella comunicazione hanno gli enunciati paralinguistici ed extralinguistici).

2) Abilità di produzione

Il parlato ha delle caratteristiche precipue: è successivo all'ascolto ed è imperfetto e mutevole.

Rispetto al raggiungimento dell'obiettivo dell'educazione linguistica il parlato ha un ruolo centrale significativo.

*Strumenti per rendere operativa l'indicazione:*

la produzione deve essere, soprattutto inizialmente, molto guidata (ascolto-ripetizione; drammatizzazione).

L'approccio al parlato potrebbe avere una doppia articolazione:

- in un primo momento il riconoscimento, fase in cui il discente individua le norme dell'interazione;
- in un secondo momento la riflessione sulle differenze tra lingua materna e lingua straniera in campo interazionale.

*Obiettivi di apprendimento:*

- il sapersi esprimere su argomenti di carattere generale in modo efficace e appropriato, adeguato alla situazione, è il fine ultimo dell'educazione linguistica riguardante l'abilità di produzione.

3) Abilità di lettura

Parlare di lettura vuol dire non solo parlare del lettore e delle operazioni cognitive che attira ma anche, e soprattutto, parlare degli scopi per cui si legge e delle motivazioni a leggere, dato che «solo la motivazione è la molla che fa della lettura un fenomeno non ricettivo ma interattivo»<sup>12</sup>.

Il lettore inesperto è un lettore passivo e, come tale, si affiderà passivamente ai dati del testo: non attiva così la sua mente e non comprende.



*Strumenti per rendere applicativa l'indicazione:*

- La scelta dei testi può essere costituita da documentazioni di vario genere, articoli di giornali o di riviste.  
Dovrebbero essere comprensibili, in base ad alcuni aspetti che un insegnante dovrebbe tenere presenti prima di sottoporre un testo agli allievi (il grado di difficoltà sintattica, lessicale, testuale; il grado di conoscenza culturale presupposta dall'autore; il grado di riferimenti concettuali). Un carico troppo alto di difficoltà non farebbe che provocare quello che Smith (1978) chiama «tunnel vision» (effetto oscuramento). Dovrebbero inoltre essere significativi, rispetto alle variabili costituite dalla motivazione dello studente (l'insegnante, di fronte a un testo, dovrà porsi la domanda: «questo testo potrà interessare agli studenti?»), le caratteristiche del testo e la proposta di tematiche culturalmente interessanti.
- L'approccio alla lettura deve essere «indiretto» (ad esempio, dapprima si può cominciare con un ascolto-lettura silenziosa, poi una lettura corale ed infine a coppie).

Le attività dovrebbero essere varie e graduate soprattutto in relazione al tipo di testo utilizzato.

Più da vicino, è opportuno suddividere l'attività di lettura di un tipo di testo in due fasi. Una prima fase di preparazione alla lettura potrebbe consistere nel proporre un argomento e sollecitare gli studenti a dire tutto quanto sanno su di esso; l'insegnante può così conoscere quello che lo studente già sa e quest'ultimo può servirsi, in fase di lettura, degli schemi attivati per organizzare le informazioni nuove, favorendo la costruzione di ipotesi ed eliminando la passività. Una seconda fase consiste nel rendere funzionale il processo di lettura, poichè chi legge va di solito al testo con uno scopo, è opportuno darne uno anche nelle semplici letture in classe. Concretamente ci sono varie possibilità: in seguito alla prima fase, ad esempio, si può mandare lo studente al testo per verificare quali e quante informazioni coincidono con quelle anticipate; ideare degli scopi di lettura pratici; leggere il testo in funzione dello svolgimento di altre attività (il leggere per svolgere attività scritte di comprensione, per disporre di dati utili ad una successiva discussione).

## 4) Abilità di scrittura

*«Scrivere significa fare controllare più cose contemporaneamente: avere le idee, sapere organizzare le idee in un discorso, saper controllare i meccanismi testuali, le regole sintattiche, morfologiche e ortografiche, tener conto del destinatario»<sup>13</sup>*

Questa attività non risulterà difficile se sarà attentamente guidata e controllata e soprattutto se sarà affrontata in un secondo momento, in seguito, cioè, alle abilità sopra esposte. A parere mio, è necessario inserire la scrittura in un'ottica 'facilitante', al fine di automatizzare gradatamente la pluralità di operazioni mentali che richiede, essendo questa la causa prima della difficoltà per chi non sia molto esperto. Naturalmente è importante, in primo luogo, automatizzare le operazioni ai livelli più bassi in modo che l'attenzione possa essere posta in misura sempre maggiore ai livelli più alti.

*Strumenti per rendere operativa l'indicazione:*

- attività manipolative che permettono l'acquisizione di automatismi linguistici e sono propedeutiche ad altre attività che richiedono maggiore autonoma-

mia: si tratta delle attività più diffuse nell'insegnamento delle lingue e le più facili da attuare. Si possono proporre dopo le fasi di comprensione (orale e scritta) e di produzione orale, facendo esercitare il discente sulle forme apprese producendo frasi o paragrafi.

*Obiettivi di apprendimento:*

questo tipo di scrittura può costituire un rinforzo delle forme apprese e dunque favorire l'automatizzazione dei processi più bassi (ortografia e morfologia): porta di solito a produzioni grammaticalmente corrette, anche se ha lo svantaggio di richiedere un livello cognitivo molto basso, visto che si tratta di una scrittura prevalentemente meccanica in cui la produzione dei significati è controllata dalle forme.

- Attività di scrittura funzionale: si tratta di far produrre brevi testi sempre collegati ai contenuti incontrati in una data unità didattica. In questo caso, però, la produzione del testo è finalizzata a un destinatario (ipotizzato o reale) e deve essere collocata in un preciso contesto sulla base del quale lo studente dovrà fare alcune scelte linguistiche o pragmatiche.

L'insegnante potrà facilitare queste operazioni spiegando chiaramente come organizzare le informazioni sulla pagina e quali forme linguistiche privilegiare, discutendo il testo preliminarmente.

*Obiettivi di apprendimento:*

sarebbe più motivante per l'allievo fare questo tipo di lavoro in piccoli gruppi perché il gruppo consente di ragionare meglio sulle scelte che via via il compito richiede di fare.

- Attività di scrittura libera: essenzialmente vuol dire lasciare allo studente spazi di produzione autonoma, non guidata.

## LA VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO

*«Un'attività finalizzata, qual è l'insegnamento, non sarebbe pensabile senza momenti in cui si accerta se i risultati attesi sono stati raggiunti. La verifica è un momento irrinunciabile dell'attività didattica, la integra e la sostiene dato che da essa dipende l'avanzamento dell'apprendimento.»<sup>14</sup>*

La verifica può riguardare, insieme alle competenze linguistiche, soprattutto le abilità, vale a dire il saper ascoltare, leggere, parlare e scrivere.

In quest'ottica è opportuno che la valutazione non operi esclusivamente su momenti conclusivi, ma sia collocata all'interno dell'attività didattica in modo da intervenire durante il processo di apprendimento. Questa valutazione si colloca all'interno dell'attività didattica. Infatti, accertando in modo continuo le abilità che lo studente sta acquisendo e il modo in cui le sta acquisendo, l'insegnante può modificare la propria programmazione e adattare le scelte didattiche in base alle informazioni che viene man mano acquisendo.

Per contro, se non si costruiscono condizioni formative «controllabili», la verifica non è realizzabile con coerenza didattica, ma solo sul filo dell'improvvisazione che causerebbe una caduta d'interesse nello studente.

Il contributo qui presentato è il risultato di un'accurata selezione e successiva analisi di vario materiale didattico. Accanto all'esposizione dei punti essenziali del lavoro di ricerca e di sperimentazione – tuttora in corso – di alcuni insegnanti italiani, ho voluto offrire alcune proposte didattiche. A tal fine ho ritenuto opportuno attenermi alle indicazioni di questi ultimi e conferire all'elaborato una prospettiva interattiva, così da

fornire almeno uno spunto per una concreta pianificazione di lezione che, con riguardo al tipo di un'eventuale azione didattica, sia in grado di suggerire ai discenti una gamma di opportunità per sperimentare lingua e cultura in contesti creativi.

Infatti, condivido pienamente le idee di competenti e volenterosi insegnanti che mirano a rinnovare l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, tanto nei contenuti didattici quanto e soprattutto nello stile di interazione in aula del docente con la classe.

## BIBLIOGRAFIA

### Testi:

- BALBONI Paolo E., *Didattica dell'Italiano a stranieri*, Università per stranieri di Siena, Bonacci Editore, Roma, 1994.
- BRIGHETTI C., CONTENTO S., MINUZ E., «Presto detto» (*Corso di lingua italiana*), Bologna, Pitagora Editrice, 1996.
- CILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- GOTTI M., *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- MARAGLIANO R., VERTECCHI B., *La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1981.
- MATTHEI E., ROOPER T., *Elementi di psicolinguistica: comprensione e produzione del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 1991.

### Articoli:

- BALBONI Paolo E., *Rilevare le conoscenze e osservare i processi*. In: POZZO G., QUARTAPELLE F. (a cura di), *Insegnare la lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- DEL COL E., *L'acquisizione della competenza culturale*. In: op. cit.
- BESSE H., *Enseigner la compétence de communication*. In: *Le Français dans le monde*, n. 153, 1984.
- PIAZZA R., *La lingua orale: sviluppo dell'abilità di ascolto e di parlato*. In: op. cit.
- POZZO G., *Leggere e comprendere i testi scritti*. In: op. cit.
- POZZO G., *Scrivere e sviluppare le abilità di scrittura*. In: op. cit.
- QUARTAPELLE F., *Verifica e valutazione: dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa*. In: op. cit.
- SAVIGNON S., *Les recherches en DLE et l'approche communicative*. In: *Etudes de linguistique appliquée*, n. 77, 1990.
- SKEHAN P., *Differenze individuali e autonomia di apprendimento*. In: MARIANI L., *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- 1 Cristina Lavinio, *Le dimensioni dell'italiano L2*. In: LEND, n. 2, 1997.
  - 2 In questa sede mi limito a fornire delle indicazioni che, per quanto il più possibile precise, sono relative alle mie ricerche e alla mia breve esperienza d'insegnamento.
  - 3 cfr. Elsa Del Col, *L'acquisizione della competenza culturale*. In: Pozzo G., Quartapelle F., *Insegnare la lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 149-154.
  - 4 Elsa Del Col, op. cit., p. 154.
  - 5 Quanto alla terminologia utilizzata: Elsa Dal Col, pp.156-157.
  - 6 Skehan Peter, *Differenze individuali e autonomia di apprendimento*. In: Mariani L., (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
  - 7 Maragliano R., Vertecchi B., *La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1981.
  - 8 Balboni Paolo E., *Rilevare le conoscenze e osservare i processi*. In: Pozzo G., Quartapelle F. *Insegnare la lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 31.
  - 9 ibidem.
  - 10 Piazza R., *La lingua orale: sviluppo delle abilità di ascolto e di parlato*. In: Pozzo G., Quartapelle F., *Insegnare la lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 39.
  - 11 Pozzo G., *Leggere e comprendere i testi scritti*. In: op. cit., p. 77.
  - 12 Pozzo G. *Leggere e comprendere i testi scritti*. In: op. cit., p. 63.
  - 13 Pozzo G. *Scrivere e sviluppare le abilità di scrittura*. In: op. cit., p. 81.
  - 14 Quartapelle F., *Verifica e valutazione: dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa*. In: op. cit. p. 123.