16
2019
Aggiornamenti
Rivista dell'Associazione dei docenti di italiano in Germania

La produzione orale nella didattica dell'italiano LS

Documenti del convegno ADI 2019

La produzione orale: tra consapevolezza, emozione e rigore pag. 5

La produzione libera orale: una riflessione su aspetti rilevanti nella pratica didattica pag. 11

Chi ti capisce a te? ***Questioni di italiano parlatonell'insegnamento dell'italiano*** pag. 17

Aggiornamenti	Numero 16 • anno 10 (2019)
Herausgeber:	ADI e.V. Von-Reider-Straße 5 • 96049 Bamberg www.adi-germania.org • info@adi-germania.org
Verantwortlich:	ADI e.V.
Redaktion:	Gabriella Dondolini • Tatiana Bisanti • Anna Castelli • Giulia Miele info@adi-germania.org
Bezugspreis:	Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten
Gesamtherstellung:	ADI e.V. Von-Reider-Straße 5 • 96049 Bamberg
Anzeigenannahme:	info@adi-germania.org
Titelblatt:	Foto von Pixabay

ISSN 2199-2711
9 772199 271004

Argomenti

Care colleghe e cari colleghi,
il presente numero raccoglie gli interventi del convegno ADI dedicato alla produzione orale nella didattica dell'italiano LS che si è tenuto il 22 e 23 novembre 2019 presso la sede dell'Istituto Italiano di Cultura di Amburgo, a cui vanno i nostri più vivi ringraziamenti per averci gentilmente ospitato.

Troverete anzitutto il contributo di Roberto Tartaglione, che nella sua plenaria dal titolo '*Chi ti capisce a te?*' ha analizzato alcuni costrutti dell'italiano parlato tra cui le dislocazioni, le frasi scisse e alcuni elementi del lessico che non vengono quasi mai tematizzati nei manuali di italiano per stranieri ma che meriterebbero maggiore attenzione nella didattica della lingua.
Filomena Anzivino e Antonella Mele hanno presentato nel loro intervento '*La produzione orale tra consapevolezza, emozione e rigore*' una cornice teorica di riferimento sull'operato dell'insegnante in classe, sottolineando la necessità di una programmazione consapevole in cui trovino spazio in modo separato e trasparente per lo studente i momenti volti a sviluppare la scorrevolezza e quelli dedicati a stimolare la correttezza; momenti poi approfonditi ulteriormente nei due laboratori delle referenti, in cui sono state sperimentate attività didattiche volte a sviluppare l'interlingua dello studente e a indurre gli studenti a lavorare sulla correttezza senza scoraggiarli, tenendo sempre presente come punto di riferimento implicito il fondamentale concetto della centralità dell'apprendente.
Nel contributo di Maurizio Masella vengono analizzati i presupposti teorici su cui si basa il laboratorio linguistico-teatrale a cui si è fatto riferimento durante il convegno e di cui sono state presentate ed esercitate con i partecipanti numerose attività di laboratorio teatrale in classe.
In aggiunta ai contributi del convegno di Amburgo in un interessante articolo sul tema '*Gli studenti con plusdotazione e il ruolo del docente*', Alberta Novello presenta alcune azioni prioritarie che il docente può intraprendere con l'obiettivo di creare un ambiente inclusivo che sostenga e valorizzi le capacità di tutti gli studenti, compresi quelli con superdotazione, e incrementi la soddisfazione e la motivazione.
Al momento siamo al lavoro per preparare i prossimi appuntamenti ADI del 2020, tra cui ci saranno due workshop di Alberta Novello a Saarbrücken e Würzburg il 7 e l'8 maggio e i Dialoghi di maggio in collaborazione con la LMU di Monaco dedicati a Gianni Rodari il 9 maggio 2020.
Accogliendo le molte richieste pervenute stiamo preparando una nuova edizione del corso di preparazione all'esame DITALS in cooperazione con l'Università per Stranieri di Siena, in programma per la fine dell'anno. Per questi eventi troverete prossimamente sul nostro sito www.adi-germania.org tutte le informazioni e i moduli per l'iscrizione online.

Sperando che questo numero della rivista sia di vostro gradimento e vi offra utili stimoli per la vostra attività didattica vi auguriamo buona lettura in attesa di rivedervi alle prossime iniziative di formazione dell'ADI.

Gabriella Dondolini
Presidente ADI e.V.

Indice

La produzione orale: tra consapevolezza, emozione e rigore_____5

Filomena Anzivino

La produzione libera orale: una riflessione su aspetti rilevanti nella pratica didattica___11

Antonella Mele

Chi ti capisce a te?
Questioni di italiano parlato nell'insegnamento dell'italiano **_____17**

Roberto Tartaglione

"Il teatro in classe!"
per comunicare, esprimersi, interagire___29

Maurizio Masella

Gli studenti con plusdotazione e il ruolo del docente_____36

Alberta Novello

Suggerimenti_____43

La produzione orale: tra consapevolezza, emozione e rigore.

Filomena Anzivino

Per sviluppare la competenza orale è necessario che vengano predisposti momenti in cui si chiede agli apprendenti di esprimersi liberamente nella lingua bersaglio concentrandosi sul significato, sull'interazione con l'altro, sulla trasmissione dei contenuti e dei pensieri. In questo modo si favorisce la fiducia nei propri mezzi e la fluenza[1] . Sappiamo, però, che occorre lavorare anche sulla correttezza e l'accuratezza e quindi, nel lavoro in classe, ci saranno altri momenti in cui l'attenzione sarà focalizzata sulle forme e sul controllo dell'esecuzione attraverso strategie e attività che sviluppino la consapevolezza linguistica e il rigore. In questo caso si parla di **Produzione Controllata Orale**. Nell'articolo si partirà dalla necessità di tenere distinti i due momenti e si cercherà di definire cosa si intende per produzione controllata orale. Successivamente saranno presentate alcune riflessioni sull'importanza di curare la consapevolezza e la correttezza linguistica e si illustreranno strategie e attività didattiche utili per raggiungere questi obiettivi.

La Produzione Controllata Orale.

Lo sviluppo della competenza orale in una Ls/L2 avviene se agli apprendenti sono fornite occasioni e motivazioni per esprimersi liberamente concentrandosi solo sui significati e sulla trasmissione dei contenuti. Tuttavia, l'abilità comunicativa di un parlante non si definisce solo in base alla fluenza, ma anche all'efficacia, all'appropriatezza e alla correttezza. Quest'ultimo parametro fa riferimento al livello di conformità alle norme della lingua che si sta imparando e quindi al parlare rispettandone le regole e senza fare troppi errori. Necessario che gli apprendenti, in altri momenti della lezione, si focalizzino sulle forme attraverso la riflessione e il controllo sull'esecuzione attraverso strategie e attività volte a favorire l'accuratezza e la correttezza. In questo caso si parla di produzione controllata orale (Micarelli, 1997).

In entrambi i casi si tratta di mettere in atto attività e strategie didattiche coerenti con i propri obiettivi mantenendo chiaro il limite tra **libertà** e **controllo**. La distinzione è necessaria per permettere allo studente di sapere quando gli si chiede di sperimentare e

1 In questo caso si parla di **produzione libera** orale. Per una trattazione più completa si rimanda all'articolo della collega Antonella Mele nel presente numero della rivista *Aggiornamenti*.

rischiare (dando spazio a un autentico processo di arricchimento della sua interlingua) e quando, invece, gli si chiede maggiore controllo sulla sua produzione (allo scopo di favorire la ristrutturazione e la complessificazione della sua grammatica interna). Per **Produzione Controllata Orale** si intendono attività didattiche basate sulla consapevolezza e sul rigore in cui gli studenti si concentrano sulla correttezza e sull'accuratezza. L'aggettivo "**controllata**" non deve indurre a pensare che il controllo debba essere esercitato dall'insegnante: se miriamo alla centralità del discente l'obiettivo del rigore deve essere in mano allo studente. L'insegnante si occuperà di fare in modo che lo studente abbia ben chiaro quest'obiettivo quando è impegnato in attività miranti a un uso accurato e corretto della lingua.

Ritornando all'accuratezza e alla correttezza, lo sviluppo di questi aspetti non procede di pari passo nel processo di acquisizione/apprendimento, non sono due facce della stessa medaglia: spesso una è a discapito dell'altra. Un apprendente che abbia raggiunto un equilibrio tra fluenza e accuratezza tali da gestire con naturalezza una comunicazione in tempo reale, è un ideale. Nella realtà c'è chi è veloce e fluente ma poco comprensibile per via dei numerosi errori, chi parla senza errori ma con uno sforzo enorme e chi, forse la maggioranza, è abbastanza comprensibile e fluente ma limitato nella varietà dei significati prodotti. Il **Parlare** è un'abilità complessa in cui entrano in gioco "interazione", "ascolto" e comprensione. È un'abilità che implica numerosi fattori emotivi e mette in campo: la motivazione, la disposizione psicologica di quel determinato momento, l'immagine di sé, le strategie, la capacità di gestire le situazioni comunicative, il gap tra quello che si vuole dire e gli strumenti linguistici a disposizione. Inoltre, nell'interazione con l'altro l'apprendente si pone il problema della comprensibilità, dell'appropriatezza e dell'accuratezza dei messaggi, prende coscienza della differenza tra ciò che vuole dire e ciò che può dire, è forzato a riconoscere i limiti della sua conoscenza. Data tutta questa complessità di fattori è naturale che ci siano imperfezioni, errori, intoppi, nel parlato degli studenti e un insegnante si pone continuamente il problema di come intervenire in modo adeguato. Gli apprendenti stessi, soprattutto se adulti, aspirano alla correttezza: è un'esigenza fortemente avvertita perché legata all'immagine che si vuole dare di sé. Come insegnanti, da una parte ci poniamo il problema di come far parlare gli studenti e dall'altra siamo consapevoli della distanza tra le conoscenze esplicite e l'uso che gli apprendenti ne fanno e cerchiamo strategie per ottenere maggiore accuratezza. Le soluzioni adottate dipendono dalle convinzioni ma ogni insegnante concorda sulla necessità di proporre in classe attività che abbiano la funzione di **potenziare la performance sulla forma** nella produzione orale, che spingano gli studenti a **concentrarsi sulla correttezza, a riflettere sul funzionamento della lingua a esercitarsi per consolidare le forme**.

È famosa la domanda di Allwright: *Perché gli studenti non imparano quello che gli insegnanti insegnano?* (Allwright, 1984). Con questa domanda si mette in dubbio che esista una diretta correlazione tra insegnamento e apprendimento. L'apprendimento non è riconducibile a una semplice reazione di causa ed effetto ma è un processo molto più complesso influenzato da una moltitudine di fattori. Non avviene in modo lineare, è un atto autonomo e non determinabile. Gli studi di linguistica acquisizionale hanno individuato *sequenze di apprendimento* che caratterizzano le varie fasi del processo di complessificazione dell'interlingua. In generale tutti concordano sul fatto che l'apprendimento è sostanzialmente anarchico: a uno stadio iniziale, normalmente, vi sono somiglianze, ma andando avanti l'interlingua si diversifica e si differenzia (Aiello, 2012). Già altri studiosi avevano evidenziato come questo sistema in continua evoluzione sia estremamente variabile e solo in parte prevedibile: non segue un percorso lineare ma si configura, come una rete di percorsi interdipendenti che presentano un diverso grado di avvicinamento alle regole della L2 (Pallotti, 1998). L'interlingua, dunque, è un sistema metamorfico che assomiglia più a un labirinto: l'apprendente, alle prese con il compito di costruire una grammatica interna sempre più adeguata, elabora e sperimenta ipotesi, in un continuo processo di ***accomodamento*** (adattare la sua interlingua in modo che aderisca ai fatti percepiti della lingua) e ***assimilazione*** (tentare di integrare i fatti appena percepiti nello stato attuale della sua grammatica interlinguistica).

Un insegnante realistico sa che il processo di apprendimento non è lineare, che l'insegnamento non determina l'apprendimento e che la lingua presentata non viene assimilata passivamente dal soggetto, il quale, invece, prende ciò che gli serve e ciò che la sua interlingua gli consente di assimilare. E sa che non può fare altro che: "…*aiutare lo studente a diventare più*

bravo come comunicatore e più abile come indagatore della lingua" (Humphris, 2014).

Per migliorare l'accuratezza nella produzione orale è fondamentale, dunque, lavorare sul PROCESSO più che sul PRODOTTO, attraverso attività miranti a **stimolare** la **capacità** di riflessione metalinguistica, l'**attenzione** alle strutture e alla pratica in modo da rendere gli studenti più abili come indagatori della lingua. Forma, significato e uso, sono strettamente connessi, e pur avendo un controllo molto limitato su quello che gli studenti scelgono di imparare, sappiamo che i momenti di riflessione e scoperta e quelli di uso significativo della grammatica servono a guidare le risorse di attenzione degli apprendenti favorendo il processo di acquisizione, sempre Allwright (1991:169), scrive:"…*l'attenzione dell'apprendente è la componente chiave per convertire l'input in intake*"[2]. Inoltre, ogni qualvolta gli studenti sono impegnati in attività che li obbligano a concentrarsi sulla lingua, e in particolare sulla lingua parlata, si favorisce lo sviluppo della *grammatica pragmatica delle aspettative* (Oller, 1979.) [3].

Le attività di produzione controllata orale, attraverso la riflessione, la scoperta e il consolidamento di regole grammaticali, mirano all'accuratezza e al controllo, favoriscono il processo di ristrutturazione delle conoscenze e migliorano la competenza di produrre (e comprendere), in tempo reale, costruzioni accurate.

Ci sembra importante fare una riflessione: qualsiasi attività focalizzata sulle forme e sulla grammatica comporta il rischio di un abbassamento della motivazione per la difficoltà o la ripetitività del compito. Come ovviare a questo rischio ed evitare che difficoltà, paura di sbagliare, frustrazione, noia, alzino il "filtro affettivo" teorizzato da Krashen? Come far sì che gli studenti dimentichino che stanno studiando e imparino? Chiedendo agli studenti di concentrarsi su altri aspetti e mettendo la correttezza in secondo piano. Non si tratta di contraddire la rigorosa attenzione alle forme e alla correttezza che caratterizza la produzione controllata. Piuttosto si tratta di far sì che l'imperativo della correttezza non sia vissuto con noia e fatica ma favorisca l'apprendimento. Ciò è possibile nella creazione di un'atmosfera ludica in cui possa realizzarsi quello che Krashen definisce: "*the rule of forgetting*"(1983: 44-48) . Secondo questo principio, una persona acquisisce meglio una lingua quando dimentica che la sta imparando, quando la sua attenzione si sposta dalla forma al significato veicolato dalla lingua. Una modalità di tipo ludico, infatti, favorisce lo studio attraverso il coinvolgimento di tutte le capacità cognitive, affettive, sociali e senso-motorie dello studente. Affrontare la grammatica in chiave ludica è un modo ideale per rimuovere ansia e stress e per motivare gli studenti[4]. Lo studente si sente libero dalla pesantezza derivante dalla richiesta di rigorosa attenzione alla forma e in lui si attivano l'interesse e la curiosità, due fattori importanti per l'apprendimento. Inoltre, si sente deresponsabilizzato, non ha troppa paura di sbagliare e affronta l'errore senza danni significativi. Il gioco crea motivazione e favorisce la riflessione linguistica, contribuisce allo sviluppo delle abilità comunicative e consolida le competenze grammaticali e lessicali senza fatica (Humphris, 2013). Questo significa che lo studente nel gioco concentra la sua attenzione sull'aspetto operativo dell'attività e usa la lingua come mezzo per raggiungere i suoi scopi e per portarli a termine. Proporre un'attività grammaticale in modo giocoso permette di accedere all'esperienza di *flow*: uno stato di pieno assorbimento nel compito e di coinvolgimento totale dell'individuo che si raggiunge con il giusto bilanciamento tra sfida e abilità e porta al godimento puro, distorce la normale percezione del tempo e offre la possibilità di accrescere le proprie capacità, mettendosi in gioco, testando e imparando nuove competenze, e la propria autostima. E, quindi, genera una situazione che rende lo studente più disponibile verso l'apprendimento (Csikszentmihalyi, 1975).

Quali attività per la produzione Controllata Orale.

Le seguenti attività, messe a punto e utilizzate nella scuola Dilit di Roma, mirano a promuovere la correttezza e la riflessione linguistica senza trascurare

2 Traduzione nostra

3 *Grammatica* perché è un insieme di convenzioni che regolano un sistema linguistico. *Pragmatica* perché gli elementi linguistici sono collegati all'esperienza umana e alla conoscenza del mondo. Quindi le regole di tali collegamenti sono pragmatiche. *Delle aspettative* perché l'apprendente fa ipotesi su cosa sarà detto, elabora aspettative. L'abilità linguistica si può caratterizzare anche come l'attivazione della *grammatica pragmatica delle aspettative*.

4 La dimensione emotiva dell'apprendente e un ambiente sereno sono due punti centrali della glottodidattica umanistico-affettiva, e le neuroscienze hanno evidenziato la stretta relazione esistente tra emozione, apprendimento, memorizzazione e attenzione.

né il rigore né la componente ludica[5]. Le elenchiamo fornendone una breve descrizione.

Ricostruzione di conversazione. È un'attività in cui gli studenti, seguendo i suggerimenti dell'insegnante, devono cercare di ricostruire un brano di una conversazione spontanea. L'insegnante guida gli studenti a formulare ipotesi per ricostruire il testo originale, stimolando in modo attivo e divertente la riflessione sulla grammatica.

Esercitazione orale. Si basa sulla ripresa di uno scambio comunicativo già presentato. Gli studenti devono apportare delle modifiche linguistiche e in tal modo usano ed estendono quanto hanno già imparato. Nello stesso tempo, scoprono regole nuove e memorizzano le strutture. Trattandosi di un'attività basata sulla ripetizione di taluni elementi, potrebbe risultare "meccanica", noiosa e poco efficace. È importante valutare quando un'esercitazione orale è strutturata in un modo più sfidante ed evitare quelle puramente meccaniche.

Costruzione di conversazione. Quest'attività, differisce dalla ricostruzione di conversazione poiché gli studenti scelgono una situazione reale e, per loro, problematica e costruiscono un dialogo facendo scelte linguistiche personali con attenzione alla correttezza.

Revisione del parlato. Come nella revisione tra pari della lingua scritta, gli studenti apportano modifiche e miglioramenti a un testo orale prodotto da loro e registrato in precedenza. Si tratta di un'attività ancora in via di definizione e sperimentazione.

Giochi controllati. Sono giochi a squadre in cui l'attenzione è focalizzata sulle forme. La squadra vince se la grammatica è corretta. Si tratta di attività ludiche che servono a consolidare la padronanza di determinate regole grammaticali. Il coinvolgimento del corpo e il divertimento aiutano la memoria e la motivazione all'apprendimento.

Storia mimata. Gli studenti devono ricostruire esattamente una storiella divertente mimata dall'insegnante senza che quest'ultimo parli e anche le indicazioni grammaticali saranno date a gesti.

Conclusioni.

Concludiamo aggiungendo alcuni elementi che caratterizzano la produzione controllata orale. Ritornando all'efficacia di una modalità ludica in attività focalizzata sulle forme e sulla correttezza ricordiamo che il gioco, attraverso il desiderio di ottenere il successo, crea piacere e mantiene alta la motivazione. Secondo la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985) la motivazione si attiva se l'apprendente è coinvolto in un ambiente che supporta i bisogni di autonomia, di competenza e di relazionalità. Autonomia e relazionalità sono due aspetti importanti in ogni intervento didattico centrato sul discente. In tutte le attività didattiche illustrate questa centralità, non si perde mai di vista. L'insegnante adotta una serie di scelte strategiche per favorire l' autonomia e una maggiore sicurezza negli apprendenti: si mette in posizione di ascolto e di accoglienza delle ipotesi, assume il ruolo di regista che predispone l'ambiente di apprendimento con cura per i dettagli. È l'arbitro che fa rispettare le regole dell'attività con fermezza, ma non interferisce nel lavoro degli apprendenti. L'insegnante, in sintesi, svolge il ruolo di facilitatore poiché dando spazio agli studenti attraverso il silenzio, la cura dei dettagli, il rigore, la richiesta di correttezza e il ricorso a un apprendimento tra pari, promuove la formazione della capacità di riflessione metalinguistica autonoma dello studente preparandolo ad affrontare situazioni di comunicazione reali.

Filomena Anzivino
DILIT Roma

.

[5] Si rimanda alla lettura degli atti dei seminari internazionali e degli articoli del bollettino per una trattazione più ampia ed esaustiva delle diverse attività proposte su: https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/

Indicazioni bibliografiche e sitografia

AAVV (1997), *Parlare*, atti del 9° seminario Dilit. https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/

Aiello R.R. (2012), *Paragrafi per un confronto fra il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue e Verso l'italiano – percorsi e strategie di acquisizione*, in Bollettino Dilit. https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/

Allwright (1984), "Why Don't Learners Learn What Teachers Teach? - The Interaction Hypothesis", in Singleton D.M. e Little D.G. (eds.), Language Learning in Formal and Informal Contexts. Dublin, IRAAL.

Allwright and Bailey (1991), *Focus on the language classroom*, Oxford University Press

Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). "Optimal Experience in Work and Leisure". Journal of Personality and Social Psychology, 56(5),815-822.

D'Angelo K. E Zafarana A. (2006/1) "La Ricostruzione di Conversazione e il puzzle linguistico: principi teorici", in Bollettino Dilit, *https://www.dilitformazioneinsegnanti.it*

Deci, E. e Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press

Gandolfi Angelica, *The Flow experience: la prestazione che genera gratificazione e positività*, https://www.stateofmind.it/2015/11/flow-experience-prestazione-perfetta/

Giacalone Ramat A. a cura di (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci Editore Roma

Granone Francesca, *Perché proporre agli studenti la storia mimata?*, relazione conclusiva al 25° seminario internazionale Dilit. https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/

Humphris Christopher (2003/2), "La correzione degli errori", in Bollettino Dilit https://www.dilitformazioneinsegnanti.it

Humphris C. (2014), *Relazione di apertura al 20° seminario Dilit*, https://www.youtube.com/watch?v=Fr-0HYtbGmI&feature=youtu.be

Humphris Christopher, a cura di (2013), *Movimente*, Alma Editore

Krashen, Stephen (1984*), Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press,.

Krashen, S.D. (1983), *Principle and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon

Mariani Luciano (1996), "Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua", in Lingua e Nuova Didattica, Anno XXV, Numero speciale.

Melani Miriam, *Ce la posso fare! La self-determination theory e l'importanza della motivazione*, in: https://www.stateofmind.it/2015/09/self-determination-theory/

Micarelli Luigi (1997), *Perché non piaccio a tutti gli studenti?*, atti del 9° seminario Dilit. https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/

Pallotti Gabriele (1998), *La seconda lingua*, strumenti Bompiani, Milano

Romagnoli G., (2009), *Creatività e flusso (flow)…una lezione di Mihaly Csikszentmihalyi*, https://www.psicologianeurolinguistica.net/2009/03/sviluppo-personale-creativita-e-flusso.html

Per altri articoli, approfondimenti e informazioni sulle iniziative del dipartimento Formazione: https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/

La produzione libera orale: una riflessione su aspetti rilevanti nella pratica didattica.

Antonella Mele

Abstract

Perché la maggior parte delle persone comincia a studiare una lingua?
Essere in grado di comunicare con persone appartenenti ad altre culture non è forse la molla che spinge a proseguire lo studio e a voler sviluppare le proprie competenze linguistiche?
Gli insegnanti cosa possono fare per permettere agli apprendenti di migliorare la loro competenza orale?
La didattica che ha come obiettivo l'insegnamento della lingua seconda definisce la produzione orale un'abilità fondamentale che caratterizza la competenza del parlante in differenti situazioni comunicative. Nell'articolo si cercherà di dare in primo luogo una risposta a questi interrogativi partendo da alcune considerazioni sulla programmazione didattica in cui vengono definite e differenziate le attività libere da quelle controllate perché proprio dalla mancata distinzione può nascere a volte una confusione che non aiuta l'apprendente nell'acquisizione della lingua bersaglio.
Nella seconda parte verrà trattata la produzione libera orale tenendo conto delle sue caratteristiche peculiari e presentando alcuni aspetti fondamentali per una buona riuscita dell'attività, in accordo con gli obiettivi prefissati.

Per una programmazione più consapevole

Un corso di lingua deve valorizzare le capacità di apprendimento dello studente senza ingabbiarlo in un programma predeterminato, rigido e limitante[1] . Un'impostazione così dinamica porta di conseguenza l'insegnante a dover costruire il proprio percorso di insegnamento con ripetuti aggiustamenti o addirittura cambiamenti di rotta sulla programmazione delle attività.

Nel processo di apprendimento è necessario far focalizzare l'attenzione degli studenti sui significati per capire o cercare di esprimersi liberamente, favorendo quindi l'*acquisizione*. Per questo deve essere prevista da una parte un'abbondante esposizione alla lingua autentica e dall'altra è necessario creare numerose occasioni per lasciare esprimere l'apprendente senza il

1 "Ciò non vuol dire che non possiamo predisporre questo o quel programma. Vuole soltanto dire che non si può rigidamente pianificare quel che gli allievi effettivamente apprenderanno prevedendo scadenze molto precise, che è poi quanto emerge dalle teorie pedagogiche sull'individualizzazione dell'istruzione."(D'Addio Colosimo 1996 : 102)

controllo da parte dell'insegnante. Ma andranno pure previsti diversi momenti di ricerca e scoperta delle forme della lingua per permettere di sviluppare la consapevolezza dei fenomeni linguistici e la capacità di ragionare sulle loro funzioni, promuovendo in questo caso l'*apprendimento linguistico*.

Nella programmazione bisogna chiedersi quale sia la direzione del testo. Lo studente deve ricevere testo o deve produrlo? Dedicare almeno lo stesso tempo sia alle abilità ricettive che a quelle produttive, gli permetterà di curare in pari misura non solo la sua capacità di comprendere ma anche quella di esprimersi. L'obiettivo è quello di esporre lo studente a testi ricchi e di conseguenza metterlo in condizione di sperimentare un *output* libero e abbondante.

Abbiamo così due macrocaselle, ovvero la ricezione e la produzione, e agendo in queste due macrocaselle, bisogna tenere distinti i momenti in cui l'apprendente deve focalizzare l'attenzione sulle forme da quelli in cui deve invece focalizzarsi sui significati. Quanto più tutto ciò sarà ben distinto e definito da parte dell'insegnante nella gestione dello spazio, nelle istruzioni chiare e puntuali, nel suo ritirarsi per lasciare autonomia all'apprendente o nella sua presenza autorevole sì, ma anche attenta e rassicurante, tanto più evidente sarà il coinvolgimento che si otterrà da parte dello studente.

Nella pratica didattica bisogna separare in modo netto e trasparente, per lo studente, i momenti in cui deve "produrre" lingua puntando alla scorrevolezza, dai momenti in cui deve concentrarsi e "produrre" lingua facendo attenzione alla correttezza. Questo perché quando parliamo in una lingua straniera, non riusciamo contemporaneamente a pensare ai contenuti da esprimere, a scegliere le parole appropriate e ad applicare regole grammaticali. "Se si fa molta attenzione al contenuto, ci si dimenticherà di applicare qualche regola grammaticale, se si pensa molto alla grammatica ne risentiranno la pronuncia e l'intonazione." (Pallotti 1998 : 250)

Più la linea di demarcazione tra controllo e libertà è netta, e maggiore risulterà l'energia cognitiva che ne scaturirà durante questa attività. Lo studente si chiede che cosa vogliamo che lui faccia, e poiché tutto ciò che succede durante la lezione, fornisce agli studenti informazioni su quello che faremo la volta successiva in cui proporremo la stessa attività, è importante chiarirci su quali obiettivi vogliamo perseguire e a quale risultato ci preme arrivare. Sempre tenendo conto che nel nostro lavoro parliamo di *processo* e non di *prodotto*.

Una buona programmazione, partendo da questo impianto, dovrà essere un insieme di esperienze più varie possibili che rispettino la naturale individualità dell'apprendimento. In classe l'insegnante scoprirà le strategie di apprendimento degli studenti: come imparano, con quali aspettative sono arrivati e cosa vogliono raggiungere, la loro conoscenza del mondo. Tutti elementi che li porteranno ad avere diversi percorsi di acquisizione. Con queste informazioni si delineerà un programma in cui tempi e spazi si adeguino ai vari componenti della classe in accordo con l'idea che l'apprendimento di una lingua non ha un andamento lineare.

In una prospettiva così osmotica e dinamica della programmazione, ci si auspica che venga dedicato più tempo alle attività in cui lo studente si focalizza sui significati rispetto alle attività in cui si concentra sulle forme. Mettere alla prova tutte le strategie comunicative, negoziare significati e arricchire le proprie ipotesi, senza sentirsi giudicato dall'insegnante, è possibile unicamente se gli apprendenti avranno più spazio e più occasioni di cimentarsi con la lingua che studiano.

L'interlingua : una competenza transitoria

Partiamo da qualcosa di estremamente condivisibile da parte di molti, se non tutti, gli insegnanti di lingua: studiare le strutture, le regolarità e le irregolarità di una lingua straniera non è sufficiente per essere in grado di comunicare oralmente in quella lingua. Oltre a questo tipo di studio ci deve essere qualcos'altro che permetta agli studenti di poter essere soggetti attivi nell'ambito di uno scambio comunicativo in quella lingua con un parlante nativo. Produrre frasi corrette da un punto di vista morfologico non garantisce allo studente di essere in grado di partecipare ad una conversazione normale con parlanti nativi.

Ma è anche vero che quando lo studente produce lingua liberamente commette molti errori e allora perché in classe dobbiamo prevedere attività in cui lo studente si esprime in lingua italiana? Qual è l'utilità di questi momenti?

Per rispondere a questa domanda non possiamo non parlare del concetto 'Interlingua', termine coniato da Larry Selinker intorno ai primi anni '70, periodo in cui ci furono i primi cambiamenti significativi nella glottodidattica. L'interlingua è definita come un sistema linguistico provvisorio, e di conseguenza dinamico, costruito dal discente. Nel suo percorso di acquisizione di una lingua, il discente si costruisce una sua interlingua [2], attraverso la quale non fa altro che rendere note le sue ipotesi sulla lingua bersaglio.
In pratica, lo studente quando produce lingua manifesta delle ipotesi sul suo funzionamento. E le risposte che riceve gli servono per smentire o confermare le sue ipotesi.
L'adozione della prospettiva teorica dell'interlingua, intesa come *competenza transitoria* dello studente nella pratica didattica, consente di riconoscere le produzioni dell'apprendente come tentativi di comprendere il funzionamento della lingua che sta imparando (Pallotti 2005). In quest'ottica gli errori diventano espressione delle strategie di apprendimento dell'apprendente. Continua Pallotti (2005): "Assumere l'ipotesi dell'interlingua, insomma, significa cercare di capire *come* uno sta imparando."
Il compito di noi insegnanti è unicamente quello di farla diventare gradualmente sempre più complessa e simile alla lingua bersaglio.

La Produzione libera orale

La destinazione primaria dell'apprendimento linguistico è apprendere uno strumento che si possa impiegare in reali processi comunicativi. Quindi se concordiamo sul fatto che la comunicazione verbale rappresenta un nucleo essenziale e imprescindibile dell'apprendimento, allora lo studente *deve* praticare, *deve* parlare perché solo così diventa più sicuro delle nuove informazioni che sta cercando di assimilare. Più lo studente usa la sua interlingua, più si sforzerà a farlo e più sentirà che è messa sotto tensione la distanza tra Volere e Potere.
La tensione costringe il parlante a confrontarsi con caratteristiche come la spontaneità, le semplificazioni, il bisogno che contraddistinguono gli eventi comunicativi tra nativi, senza avere la possibilità di organizzare il discorso.

Ciò che deve fare l'insegnante è lavorare per diminuire questa distanza, la distanza cioè tra Volere e Potere, tra ciò che lo studente vuole dire e ciò che può dire. Ed è proprio questa tensione che spinge lo studente ad andare oltre le sue conoscenze, a sperimentare forme linguistiche, e ad addentrarsi in territori linguistici a lui sconosciuti.
Quando uno studente parla liberamente, il testo che produce è la manifestazione della sua interlingua. L'interlingua, intesa come sistema in movimento fatto di ipotesi che vanno sempre verificate, ha bisogno di spazio e tempo per riorganizzarsi. Ovviamente è un sistema meno ricco ed efficace rispetto a quello che utilizza il parlante nativo, ma più lo studente si metterà in gioco e più questo sistema si complessificherà e arricchirà e di conseguenza aumenterà gradualmente la sua consapevolezza delle difficoltà non ancora risolte che lo spingeranno ad approfondire lo studio della lingua e a sfruttare di più l'insegnante.

Bisogna fare in modo che l'apprendente possa e voglia investire delle energie (cognitive, emotive e fisiche) affinché l'*input* venga rielaborato. L'insegnante deve favorire contesti appropriati. (Van Lier (1988)

Gli aggettivi che Van Lier usa per definire le energie coinvolte valgono anche quando parliamo della tensione che si sprigiona durante la produzione libera orale. Con tensione non si intende infatti uno stato di agitazione, bensì **tensione cognitiva**, quello sforzo di conoscenza che è poi la molla che spinge l'apprendente a volersi esprimere. Per fare questa esperienza al meglio, lo studente deve essere motivato e tranquillo, altrimenti non può trovare l'energia per affrontare le difficoltà linguistiche.

Fino a qui si sono introdotti i primi due aspetti che entrano in gioco nella produzione orale e che riguardano l'apprendente: l'interlingua e la tensione. Dal punto di vista dell'insegnante questa attività è una 'finestra' sul livello di interlingua dello studente, sul suo parlato ed è quindi uno strumento utile per l'insegnante, a patto però di rispettare alcuni principi per noi fondamentali per definire questa attività libera.

Con l'aggettivo "**libera**" si intende che:

2 Vedovelli (1994) propone di considerare l'interlingua come una rete a maglie più o meno elastiche. Le maglie rigide rappresenterebbero i punti dell'interlingua in cui è in atto un processo di fossilizzazione, le maglie più elastiche indicano invece le zone fluide del sistema , in corso di ristrutturazione)

° l'insegnante non interviene sulle forme prodotte dagli studenti, né durante, né dopo, se non dietro richiesta degli studenti3;

° l'insegnante non circola tra gli studenti con l'intenzione di "ascoltare".
Un insegnante interessato al contenuto e alle forme della produzione può benissimo ascoltare occupandosi di altre cose;

° l'insegnante non invita ad usare determinate strutture linguistiche;

° l'insegnante non commenta la "qualità" (correttezza) del prodotto. Ci può essere al massimo un commento positivo sulla quantità della lingua prodotta e sul tempo passato nella produzione.

L'insegnante, osservando la classe in maniera discreta, non invadente, può trarre moltissime indicazioni e impressioni sullo sviluppo dell'interlingua e non solo. Se favorirà in classe questa attività, permetterà di aumentare la coesione tra i componenti della classe e allo stesso tempo di consolidare un'atmosfera positiva che accoglie tutti gli aspetti emotivi che si sprigionano durante la produzione libera orale.

Durante l'interazione si stabilisce una relazione tra i partecipanti ad una conversazione che è il motore della comunicazione. Tanto più lo studente è interessato a comunicare, tanto meno accetterà, da parte dell'altro, una comprensione parziale dei significati che vuole comunicare e quindi si incrementerà la tensione non negativa. Uno studente coinvolto emotivamente dal contesto della conversazione farà aumentare le sue potenzialità riguardo alla riflessione sui meccanismi linguistici, perché non accetta che l'altro capisca qualcosa di diverso da ciò che lui vuole dire.
Proprio perché il comportamento linguistico ha luogo nella relazione con l'altro, dobbiamo dare allo studente l'occasione di esprimere la propria personalità nella lingua bersaglio e di vivere la relazione con un suo pari.

Per questo è fondamentale partire dalla comunicazione reale rispettandone le sue regole. Quando due studenti cominciano a parlare, spesso si bloccano, interrompono l'interlocutore, cambiano tema per riprenderlo magari successivamente. Tutto ciò capita anche a due persone madrelingua che, quando parlano, possono sbagliare e si autocorreggono; anche all'interno di una conversazione normale si fanno le cosiddette '*correzioni conversazionali*',con cui si cerca di riparare a eventuali fraintendimenti o di precisare un concetto, non di correggere errori grammaticali (Leonardi 1990)4.

Una delle basi della comunicazione è venire a conoscenza di ciò che non so, colmare un vuoto di informazioni; se non c'è vuoto di informazioni difficilmente si innesca una conversazione. Messo nelle condizioni di un **comunicatore reale** lo studente porrà domande perché non conosce la risposta, è curioso, vuole approfondire la sua relazione con l'altro e non perché gli è stato imposto dall'insegnante. In tal modo non avrà più paura di cimentarsi nelle stesse vicende comunicative della vita reale.

L'obiettivo della produzione libera orale è proprio quello di rafforzare la sua sicurezza per essere in grado di affrontare le stesse difficoltà al di fuori della classe. Più occasioni avrà di sperimentare in classe la lingua liberamente e più possibilità avrà di mettere a punto strategie per cavarsela quando si troverà a voler comunicare con un madrelingua.

Gradualmente lo studente percepisce e diventa consapevole degli strumenti efficaci che ha a disposizione e questa consapevolezza moltiplica i suoi sforzi e la sua energia.

Per mettere lo studente nelle condizioni di non temere il mondo reale, c'è bisogno di una buona palestra ed è questo che rende l'attività di produzione libera orale così importante durante il percorso di studio di una lingua. Una palestra in cui l'insegnante spinge gli studenti verso una maggiore autonomia che si manifesta anche attraverso una capacità di

3 "Se noi invitiamo gli studenti a parlare liberamente, ad acquisire maggiore sicurezza, maggiore fluenza, ad abbandonare quello stato di paura misto a imbarazzo e vergogna, e dopo o durante l'attività interveniamo per mettere in evidenza "errori" commessi, mandiamo allo studente due messaggi che contemporaneamente si contraddicono." Micarelli L. (1991)

4 "La comunicazione, insomma, non è mai fatta di scambi 'perfetti', quanto piuttosto di continui aggiustamenti e ripetizioni." Leonardi (1990 :7)

autovalutazione indipendente dal giudizio dell'insegnante. Da una parte l'allenamento nella palestra permette di provare situazioni comunicative che si potrebbero presentare con un madrelingua e dall'altra la fiducia che l'insegnante dimostra all'apprendente spinge quest'ultimo, sempre di più, verso una maggiore autonomia attraverso il suo sentirsi autorizzato ad interagire nella lingua.

A questo punto si potrebbe obiettare che per raggiungere o migliorare questa abilità, la comunicazione con un parlante nativo rappresenterebbe la situazione ideale per favorire l'apprendimento e in effetti l'interazione con un madrelingua è il banco di prova ottimale per le ipotesi linguistiche dello studente. Ma in classe non ci sono madrelingua a parte l'insegnante quindi dovrà interagire con un altro studente.

"E' stato dimostrato che l'interazione porta gli apprendenti a concentrarsi sulle forme linguistiche anche quando gli interlocutori sono **altri parlanti non nativi**, e ciò ha importanti conseguenze per tutte quelle pratiche didattiche che prevedono il lavoro di gruppo o a coppie tra gli studenti. Anche se, in questi casi, entrambi gli interlocutori hanno difficoltà con la seconda lingua e commettono alcuni errori, ciò non toglie che alla fine il dover negoziare il significato delle espressioni problematiche porti in genere a un avvicinamento alle norme della L2." (Pallotti 1998 : 178)

Conclusioni

Che cosa dobbiamo fare noi insegnanti per favorire lo sviluppo in questa direzione ovvero lo sviluppo dell'oralità?

Prima di tutto dobbiamo chiederci se, quando pensiamo a delle produzioni libere orali, facciamo tutto il possibile per permettere che lo studente passi da un'interlingua ad un'altra più complessa e garantire che tali condizioni vengano soddisfatte, creando contesti appropriati.

Ciò significa che in classe durante queste attività è necessario ritornare alla linea di demarcazione fra controllo e libertà. Si gioca tutto qui, nella nostra convinzione che la libertà porterà lo studente, fin dal primo momento, a non sentirsi giudicato e si assumerà il rischio di esporsi e allenarsi in una dinamica dove è lui il protagonista.
L'insegnante convinto dell'efficacia di questa attività si mette in disparte, esce dal contesto comunicativo degli apprendenti ma resta nel contesto globale dell'apprendimento. E' disponibile alle richieste dello studente per poi ritornare nella sua posizione iniziale.
Dobbiamo progettare attività in classe che diano più libertà possibile nella sperimentazione della lingua e nel formulare delle ipotesi perché tutto ciò è fondamentale per l'acquisizione della lingua bersaglio.
Sarà proprio l'assenza del controllo da parte dell'insegnante che abbasserà l'inibizione dell'apprendente e autorizzerà quest'ultimo a prendersi dello spazio per mettere in moto le sue conoscenze e provare ad esprimere cose impegnative, interessanti e cariche di emozioni.

Se l'insegnante sarà in grado di instaurare un clima di fiducia reciproca e sarà disponibile a mutare il proprio comportamento con la classe e quindi riuscirà a non intervenire e a sperimentare il proprio silenzio, favorirà una maggiore consapevolezza degli obiettivi dello studente, permetterà di acquisire abilità di gestione e soluzione di situazioni problematiche e priviligerà la cooperazione tra gli apprendenti.

Operare in questa direzione significa ottenere produzioni libere orali molto più efficaci cioè aver favorito lo sprigionamento di risorse preziose e inesplorate dello studente e voler formare dei partecipanti a conversazioni con persone di madrelingua, verso la comunicazione reale.

Antonella Mele

DILIT Roma

Indicazioni bibliografiche e sitografia

D'Addio Colosimo, W., (1996). *Tra input e output…c'è di mezzo il mare*. Italiano & oltre, 11, 98-103.

Humphris, C., (1984). *La programmazione*, in Bollettino Dilit *https://www.dilitformazioneinsegnanti.it*

Humphris, C., (1989). *L'importanza della Produzione libera orale*, in Bollettino Dilit.

Leonardi, P. e Viaro M., (1990). *Conversazione e terapia. L'intervista circolare*. Milano: Raffaello Cortina.

Mariani, L., (2011*). Competenza Strategica e Interazione Orale*, in: Corno D., Dandini M:G. La voglia di insegnare. Torino: Regione Piemonte- Assessorato Istruzione.

Micarelli, L., (1991). *La Produzione libera orale dello studente. Punto di incontro tra emozione e programmazione*, in Atti del 3° Seminario internazionale Dilit.

Pallotti, G., (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

Pallotti, G., (2005*). Interlingua e analisi degli errori*, MIUR-ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon.

Van Lier, L., (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

Vedovelli, M., (1994). *Fossilizzazione, cristallizzazione, competenza di apprendimento spontaneo*, in Giacalone Ramat e Vedovelli (1994). Italiano lingua seconda/lingua straniera. Roma: Bulzoni.

Chi ti capisce a te?

Questioni di italiano parlato nell'insegnamento dell'italiano

Roberto Tartaglione

Abstract

Nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, da ormai parecchi decenni, si presta particolare attenzione al "parlato": tuttavia, a parte qualche concessione di tipo lessicale, un po' per antica tradizione grammaticale un po' per l'impennata neopuristica degli ultimi anni, si tende alla fin fine a normalizzare la lingua insegnata solo all'interno di stilemi consolidati nello scritto. E addirittura tutte le formule marcate, diverse cioè dalla ben più tranquillizzante costruzione soggetto/verbo/oggetto, vengono spesso eluse, a volte per incertezze sulla loro correttezza formale a volte per una concreta difficoltà a spiegarne il significato: significato che spessissimo dipende dall'intonazione con cui la frase viene pronunciata. Fra queste modalità espressive, alcune sono state oggetto di studi linguistici approfonditi (le dislocazioni, le frasi scisse, gli usi dell'accusativo preposizionale), altre (come il costrutto-eco) meritano forse maggiori approfondimenti.

Considerazioni generali

L'attenzione al parlato quotidiano è forse l'aspetto che più specificamente distingue l'insegnante di italiano per italiani dall'insegnante di italiano per stranieri.

Se per chi insegna nelle scuole italiane ad allievi madrelingua il cruccio quotidiano è quello di far riflettere gli studenti su **come si scrive quel che si dice**, per chi insegna agli stranieri è spesso il contrario: fare in modo che gli studenti riflettano su **come si dice quel che si scrive**. Non a caso, qualora un merito degli insegnanti di italiano per stranieri dovesse mai passare alla storia, sarà certamente quello di aver sdoganato le forme "lui", "lei" e "loro" nella coniugazione dei verbi sulle grammatiche scolastiche, cosa che ad alcuni insegnanti d'italiano per italiani appare ancora oggi, se non lesiva della purezza della lingua, almeno un po' estremista.

D'altra parte l'uso e l'abuso del registro linguistico parlato, che oggi arriva a livelli parossistici nella comunicazione della propaganda politica e in quella televisiva in generale, è cosa che comincia a farsi largo nella comunicazione pubblica in tempi ben precedenti a quelli della nascita della tv o della diffusione dei video sui social. Scrive per esempio l'antropologo Ernesto de Martino (1949, 85): "… Queste masse, irrompendo nella storia, portano con sé le loro abitudini culturali, il loro modo di contrapporsi al mondo, la loro ingenua fede millenaristica e il loro mitologismo, e persino certi atteggiamenti magici. In una certa misura questo imbarbarimento della cultura e del costume è un fenomeno inevitabile e concerne

lo stesso marxismo". Una considerazione che, riferita dall'autore all'accesso delle masse popolari nella vita pubblica e politica nell'Italia repubblicana del dopoguerra, sembra attagliarsi altrettanto bene al recente accesso nella cosa pubblica dei moderni sostenitori della cosiddetta anti-politica.

In questo percorso della storia della lingua, la didattica dell'italiano per stranieri ha oscillato fra strategie, mode, correnti di pensiero e approcci a volte in vistoso contrasto fra loro, senza mai superare del tutto un certo crocianesimo di fondo per cui tutte le concezioni logistiche del linguaggio, proprie del positivismo del Settecento, sarebbero completamente infondate vista la natura intuitiva e creativa del linguaggio stesso. I vari approcci si sono così sbilanciati ora verso una acquisizione automatica delle formule linguistiche attraverso metodi diretti di berlitziana memoria, perlopiù destinati agli apprendenti più pigri o con retroterra linguistico e culturale non eccessivamente alto, ora verso un'acquisizione della lingua pienamente grammaticale, attraverso lo studio meticoloso dei suoi meccanismi morfosintattici, strategia destinata perlopiù ad apprendenti fortemente motivati e con un più solido bagaglio linguistico e culturale alle spalle, meccanismi peraltro saldamente ancorati alle regole più o meno puristiche e oggi neopuristiche dello scritto.

Dilaga poi in Italia e nel mondo, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, quell'approccio che già nella sua denominazione sembra voler far prevalere nei suoi obiettivi l'acquisizione della lingua autentica propria del parlato quotidiano, l'approccio comunicativo.

A distanza di mezzo secolo dai primi vagiti del comunicativismo crediamo si possa certamente riconoscergli il merito di aver voluto ripulire le metodologie di insegnamento delle lingue moderne dai consolidati procedimenti per l'insegnamento delle lingue morte. E tuttavia non si può non osservare che, avendo concentrato l'attenzione, specie negli ultimi decenni, più sulle "attività didattiche" che sui contenuti linguistici, il riferimento alla lingua autentica del parlato quotidiano non ha potuto far altro che essere alla fin fine ricondotto agli stilemi morfosintattici ancora una volta propri della tradizionale grammatica scolastica della lingua scritta o al massimo di un parlato, comunque trascritto, sorvegliato e ben pianificato: "Pur potendo individuare diversi gradi di imitazione del parlato (in termini di oralità o di varietà della lingua) in determinati testi scritti, questi ultimi restano sempre testi scritti … e (benché possano perfino in vari modi simulare o evocare la presenza del destinatario) … ciò significa anche in ultima analisi l'impossibilità di negoziazione del significato tra mittente e destinatario che, viceversa, caratterizza sempre il parlato canonico. Un testo scritto rappresenta sempre una comunicazione unidirezionale e differita" (CALARESU, 2005, 86-87).

In realtà il cuore del problema era già stato centrato dal Weinrich (1985, 297) quando scriveva: "…la questione qui trattata, cioè se e in che misura l'insegnamento delle lingue straniere debba basarsi sulla lingua quotidiana, non va intesa nel senso di una disputa sull'importanza della grammatica. Si vuole insegnare la lingua quotidiana parlata? Bene, lo si faccia con una grammatica del […] quotidiano parlato".

Fermo restando che, come approfondiremo più avanti, è improprio per l'italiano immaginare una vera e propria grammatica del parlato, va detto che non è nemmeno facile prendere atto di forme e stilemi che caratterizzano la nostra lingua quotidiana: così come "viaggiando all'estero (e avendo già una certa immagine di quel paese attraverso letture o investimenti simbolici), molto spesso vediamo e udiamo quel che in precedenza immaginavamo di vedere e udire" (Serianni, 1997, 474), allo stesso modo prendere coscienza del nostro proprio modo di parlare può essere a volte più complicato di quel che si pensa. Ciascuno di noi, in buona sostanza, nel momento stesso in cui sa che il proprio parlato è in qualche modo oggetto di analisi è inevitabilmente portato a rimodellarlo per omologarlo alla norma appresa a scuola. E per quel che riguarda l'italiano per stranieri nota giustamente Tommaso Marani (2016, 37) che "molti corsi di lingua hanno incluso espressioni dell'italiano popolare e sub-standard, ma permangono delle resistenze a introdurre strutture meno formali senza congiuntivo", sottolineando cioè che se si sono superati alcuni timori addirittura nel mettere per iscritto il lessico proprio del turpiloquio, manca invece il coraggio di ammettere perfino che l'indicativo dopo il verbo "pensare" sia forma accettabile e accettata.

Questa "mancanza di coraggio" (colpa di insegnanti disattenti? Di autori poco aggiornati? Di

editori troppo timidi?) sorprende ancor di più oggi, in un momento in cui la ricerca linguistica, grazie al supporto dell'informatica, ha fatto in questo campo grandissimi passi in avanti: estesissima la bibliografia su questo e basterà qui citare solo come punto di partenza Nencioni (1976), Voghera (1992) e il *Lessico di Frequenza dell'italiano parlato* (De Mauro et al., 1993) a cui fanno seguito un gran numero di repertori e corpora.

Ed è perfino imbarazzante scoprire che mentre la ricerca ci segnala spesso lessico e strutture che in precedenza non erano neanche stati presi in considerazione, nella didattica dell'italiano a stranieri prevalga adesso una sorta di neopurismo (o postpurismo, come direbbe il prof. Toso) per cui si stenta addirittura ad accettare quello che, pur considerato rivoluzionario o azzardato 150 anni fa, ora potrebbe e dovrebbe far parte del bagaglio di qualunque grammatica abbia a cuore un minimo interesse se non per il registro parlato anche solo per le forme colloquiali più consolidate della lingua italiana.

Da queste forme già consolidate, ma troppo timidamente citate nei testi didattici, partiamo per la nostra galoppata nei sentieri dell'italiano parlato, analizzando prima aspetti della lingua sostanzialmente accettati ma di cui si diffida (lessico, dislocazioni, frasi scisse, accusativo preposizionale) e poi una costruzione propria del parlato assai interessante (il costrutto eco).

Lessico

Si è detto che per quanto riguarda il lessico i manuali di italiano per stranieri non mostrano particolari timidezze ad accogliere forme proprie del parlato: spesseggiano del resto proverbi (la cui frequenza d'uso nella pratica linguistica quotidiana è peraltro marginale) e modi di dire, ci sono concessioni ai termini coloriti se non di vero e proprio turpiloquio, si fa riferimento talvolta a geosinonimi o a regionalismi.

Si tratta di forme colloquiali che ovviamente non vanno mai a intaccare la struttura della frase che resta saldamente ancorata alle modalità dello scritto. Assai rara, tuttavia, è l'accettazione di termini "tabù" come il verbo ***pigliare*** che, sentito ingiustamente dagli stessi madrelingua come vicino al dialetto, è quasi assente sui testi per stranieri. E allo stesso modo sono perlopiù assenti o evitati quei termini che suonano "pericolosi" perché, caratteristici del parlato, acquistano il loro significato in funzione di fenomeni intonativi determinanti a differenziarli dal loro significato più convenzionale.

Solo per fare qualche esempio fra i molti che si potrebbero fare in questo senso, segnaliamo l'uso tutto colloquiale dell'esclamazione ***hai voglia!***[1], dell'articolo indeterminativo ***un***[2] con significato di "circa", del ***che***[3] marcatore di interrogative dirette, di ***manco***[4] anche in strutture consolidate come *manco a dirlo* o *manco a pensarci*, di ***casomai*** e ***semmai*** in luogo di *eventualmente* o di ***sennò*** in luogo di *altrimenti*, di come con valore di *come è possibile?*[5], di ***come mai*** o

1 Completamente diverso dal verbo "avere voglia" nel senso di "manifestare desiderio", l'esclamazione "hai voglia!" si usa o nel senso di "sì, eccome, certamente" per affermare qualcosa con enfasi *("Hai fame?" – "Hai voglia!"*) o anche per negare ironicamente qualcosa facendo finta di darla per scontata *("Arriverà puntuale stamattina?" - "Come no? Hai voglia!"*), dove l'intonazione ha un significato determinante. Talvolta è seguito da una frase introdotta da "se" (*hai voglia se ho dormito!*). C'è infine "hai voglia a + infinito" che segnala l'inutilità di una determinata azione (*hai voglia a parlare, tanto non ti sente!*).

2 In italiano l'articolo indeterminativo "un" può significare "circa, una quantità imprecisata di" e può quindi trovarsi a precedere un sostantivo plurale: *un dieci minuti fa*, *un due o tre anni fa*, *fra un tre o quattro anni*.

3 Si tratta del "che" utilizzato nel parlato per introdurre le frasi interrogative non precedute da altre particelle interrogative: *che mi fa un caffè? che credi che io non lo sappia? che sei stanco?* ecc. A volte rafforzato con "ma" (*ma che sei matto?*) è una forma diffusissima in italiano parlato e viene assolutamente evitata nella lingua scritta.

4 La forma "manco" in luogo di *neanche* è attestata in italiano fin dal Trecento ed entra nel *Vocabolario degli accademici della crusca* alla fine del Seicento. Già allora non era corredata da esempi d'autore a dimostrazione del fatto che si trattava di forma caratteristica del parlato (gli esempi del compilatore sono *"manco ci ho pensato"* e *"manco ci voglio andare"*). Tipico delle parlate del sud, l'uso di "manco" è comunque frequente in espressioni consolidate come *"manco a dirlo"*, *"manco per sogno"*, *"manco a pensarci"*.

5 L'ambiguità del "come" con valore esclamativo di "come è possibile?" è risolta quasi interamente dalla sua intonazione. *"Ho avuto un incidente" – "Come hai avuto un incidente?"*: la seconda frase, nella lingua scritta, è ambigua perché potrebbe significare "in che modo hai avuto un incidente?" e richiedere quindi una spiegazione della meccanica del fatto: ma potrebbe anche rappresentare un'esclamazione di sorpresa e di spavento, esprimibile graficamente con un uso particolare della punteggiatura ("Come hai avuto un incidente?!!") e richiedere una risposta rassicurante sulle condizioni di salute. Nel parlato la

com'è che in luogo di *perché*, o anche del termine ***tipo*** con valore di "similitudine generica" usato all'interno di frasi o perfino, più raramente, in assoluto[6]. E c'è ancora ***tanto*** usato come congiunzione avversativa o conclusiva a cui, nello scritto, si preferisce quasi sempre "intanto"[7]. Per concludere ***mi sa*** nel senso di "credo" e ***mi va*** nel senso di "ho voglia di", sono quasi sempre sacrificati per far largo ai loro quasi-sinonimi meno colloquiali *credo* e *desidero/vorrei*.

Tutte queste forme, e tante altre che potrebbero ancora essere elencate, confermano che è azzardato sostenere che esista un vocabolario specifico del parlato, radicalmente diverso da quello dello scritto, ma esistono piuttosto usi privilegiati di determinati lessemi a seconda delle modalità di comunicazione, proprio così come sostenuto da Berruto (1985) e da molti altri linguisti a proposito di una grammatica del parlato: "Le regole della morfosintassi del parlato non sono intrinsecamente differenti né radicalmente autonome rispetto a quelle dello standard scritto: si pongono all'interno del quadro di riferimento da queste disegnato, aumentando la libertà d'iniziativa di chi parla rispetto a chi scrive".

Dislocazioni

Ed è proprio sulla morfosintassi che la didattica dell'italiano mostra il massimo delle sue timidezze nell'accettare stilemi propri del parlato (addirittura di quelli accettati fin dai tempi del risciacquo dei panni in Arno del Manzoni!), adagiandosi nella tranquilla convinzione per cui il parlato sarebbe una semplice degenerazione dello scritto, privilegerebbe un drammatico abbandono del congiuntivo, tanto più nelle ipotetiche, dimenticherebbe le strutture frasali subordinate, violenterebbe la Norma con terribili ridondanze pronominali ecc.

Al contrario, secondo Berruto (1985), è invece lo scritto ad essere "derivato" dal parlato ed è la grammatica dello scritto a imporre regole al parlato considerando "eccezioni" certi suoi tratti tipici.

Fin troppo facile quindi cominciare questo discorso citando il famoso "Sao ko **kelle terre**, per kelle fini que ki contiene trenta anni **le** possette parte sancti Benedecti" (Roncaglia, 1965-1969) dei *Placiti Cassinesi*, uno dei documenti considerati fra i primi esempi di italiano volgare, che fin dalle origini testimonia il diritto di proprietà per usucapione della nostra lingua sulla dislocazione a sinistra.

Bizzarro che un fenomeno come quello delle dislocazioni, così vitale in italiano parlato, sia stato preso in considerazione dalla linguistica solo a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, benché già segnalato dal Bembo nelle sue *Prose della volgar lingua*, come osserva il D'Achille (1990) che si occupa approfonditamente della questione. E se oggi, nella pratica, la dislocazione (almeno quella a sinistra) è considerata normale e perfino obbligatoria in taluni casi anche nella lingua scritta, il fenomeno appare raramente nei manuali per studenti stranieri (Tartaglione, 1997, 47) ed è scarsamente presente anche come spunto per esercizi, salvo ovviamente lodevoli eccezioni (Giavazzi, 2006). A poco è servito ricordare in svariate occasioni i numerosi casi di dislocazione a sinistra di complemento diretto, di complemento indiretto, di soggetto e di proposizione già presenti nel *Fermo e Lucia* di Manzoni come quelli che seguono (Colombo, 2012): *i misterj non li posso soffrire* (I 1, 70, Perpetua), *grano non ne abbiamo per due mesi* (I 4, 8, contadini), *il pane me lo guadagno* (I 6, 46, Agnese), *il perché lo direte al Signor Capitano di Giustizia* (III 8, 16, notaio), *male non me ne vorrà fare* (IV 2m 26, Don Abbondio), *come dovessero poi stare le ossa di quei due galantuomini ognuno se lo può immaginare* (III 3, 65), *come, io non lo so* (IV 7, 90, fra Cristoforo), *a Perpetua ci penso io* (I 6, 82, Agnese), *malati non ce n'è* (I 7, 74, Perpetua).

Né mancano le dislocazioni a destra di complemento diretto, di complemento indiretto e di proposizione in frasi come *lo faremo saltar fuori il frumento* (III 7, 17, Ferrer), *lo troverò quel furfante* (IV 7, 76, Fermo), *non l'avete detta voi questa parola* (IV 8, 43 Fermo), *non lo avete capito che ho detto per ridere?* (III 7, 86, oste), *il quale ne sapeva sul conto di Lucia molto più del Conte* (II 8, 46), *che n'è di Lucia?* (IV 5, 70, Fermo).

Non sarebbe difficile fare più esempi e citazioni avvicinandoci ad anni più prossimi ai nostri. Ma

pronuncia di quel "come" è fortemente marcata e la "o" particolarmente lunga e ascendente.

6 Il valore di similitudine generica è quello tipico di frasi come *"è venuto alla festa vestito tipo matrimonio"*, *"quella città mi sembrava un posto tipo Blade Runner, hai presente?"*; oppure, in un linguaggio più giovanilistico (tipo slang) può essere usato in assoluto per una risposta volutamente vaga:*"Vai al cinema con i tuoi amici stasera? –Tipo…"*.

7 Si tratta di quel *tanto* usato in frasi come *"parla pure, tanto farò a modo mio!"* oppure *"lascialo parlare, tanto a noi che ce ne importa?"*.

basterà sottolineare che perfino nelle sottotitolature dei film, vuoi per esigenze di brevità, vuoi per un inconscio orrore per la ridondanza pronominale, si arriva a tagliare la dislocazione. È il caso del dialogo nel film *La meglio gioventù* di Marco Tullio Giordana (2003) in cui il parlato "Il pianoforte, l'ho cominciato a studiare che avevo dieci anni. Adesso sono iscritta a Matematica a Torino – E che cosa c'entra la matematica con il pianoforte? – Il pianoforte l'ha scelto mia madre, Matematica l'ho scelta io" viene riportato nei sottotitoli nella forma "Suono il pianoforte da quando avevo dieci anni. Adesso studio Matematica a Torino. – Che c'entra con il pianoforte? – Mia madre ha scelto il piano, io la Matematica" (Caviglia, 2005).

Come riferimento didattico su questo argomento ci sembra quindi opportuno segnalare di non trascurare:

° **La dislocazione a destra**: meno diffusa di quella a sinistra, non obbligatoria ma con forte valore espressivo, è statisticamente usata in modo più frequente in frasi interrogative (*ci sei stato a Venezia? Gliel'hai chiesto quel favore?*). Questa dislocazione, seppure percepibile come maggiormente colloquiale rispetto a quella a sinistra è tuttavia accettata anche come "costruzione standard" quando l'elemento dislocato è un oggetto diretto frasale ripreso da un pronome "lo" (*lo sai che Maria si è sposata? Lo sanno che il cinema è chiuso?*) specie in connessione col verbo "sapere".

° **La dislocazione a sinistra**, poco presente nella lingua scritta se l'elemento dislocato è un complemento indiretto (ma frequentissima anche in questo caso nel parlato), è da considerarsi obbligatoria (Garzonio 2008) anche nello scritto quando il complemento diretto precede il verbo: *io leggo quel libro ma quel libro lo leggo io*, laddove **quel libro leggo io* si può considerare agrammaticale. Tuttavia perfino questa agrammaticalità può essere messa in discussione in frasi marcate nel parlato dalla giusta intonazione. Quindi:

(a) **leggo quel libro** (costruzione standard)

(b) **quel libro lo leggo** (costruzione con anticipazione dell'oggetto con un senso giustappositivo, del tipo *il libro lo leggo ma il film non lo guardo*)

(c) **quel libro leggo!** (esclamazione con partecipazione emotiva che richiede perlopiù la presenza di un interlocutore che forse ha messo in discussione la volontà di leggere proprio quel libro). Si noti che nel caso (c) la focalizzazione sulla parola "libro" è resa da un'intonazione ascendente che può essere conservata anche in una costruzione standard a cui si applichi un effetto-eco (*leggo quel libro, leggo!*) cosa che vedremo più avanti in dettaglio.

Frasi scisse e il "che" in costruzioni rafforzate

Fra le costruzioni marcate in italiano, oltre a quelle con dislocazioni, godono di una certa fortuna nel parlato, e sono del resto abbondantemente documentate nello scritto, le frasi scisse, anche loro piuttosto nascoste nei manuali di insegnamento dell'italiano a stranieri. Per frase scissa intendiamo con Roggia (2008) "una struttura frasale complessa costituita da una frase principale copulativa con verbo *essere* a soggetto nullo o espletivo, e da una subordinata dipendente dall'argomento della copula. Semanticamente, principale e subordinata nel loro insieme esprimono una proposizione logicamente semplice, che può essere enunciata sotto forma di un'unica frase senza che questo provochi cambiamenti nelle condizioni di verità. Informativamente, la funzione della frase scissa è quella di isolare l'argomento della copula ("elemento scisso") come *focus* dell'enunciato e la subordinata come contenuto presupposto".

Per la didattica dell'italiano evidenziamo tre casi della catalogazione del Roggia (2008, 9-29) con esempi che Emiliano Treccani (2013) trae dal romanzo di Cassola *La Ragazza di Bube*:

° **La frase scissa prototipica**: frase copulativa con elemento scisso focalizzato in modo contrastivo + una pseudorelativa retta dall'elemento scisso. Esempio: *In Jugoslavia* ***siamo noi che comandiamo****, mica quegli altri!*

° **La frase scissa temporale**: assenza di focus contrastivo su elemento scisso rappresentato da elemento avverbiale marcato. Esempio: ***Erano nove mesi che non avevo notizie***.

° **La frase scissa implicita**: sostanzialmente identica alla frase scissa prototipica si caratterizza per la subordinata introdotta da "a" invece che da "che". Esempio: ***Non fu il pudore a spingerla*** *a coprirsi, ma il gusto di fargli dispetto.*

Seppure diversi dai tipi di frasi scisse indicati sopra, segnaliamo qui altri casi di costruzione marcata in cui il "che" assume un ruolo di rafforzativo: si tratta in primo luogo degli introduttori ***il fatto è che***, ***non è che***, ***ecco che***: *Il fatto è che non ti so dimenticare* (Canzone di Gigi Proietti, Easy Records Italiana, 1997*), non è che se ripeti una bugia diventa vera* (Canzone "In faccia di Marracash", Album "King del rap", 2011), *ecco che tutto diventa possibile* (Canzone di Elisa, in Album "L'anima vola", 2013); della struttura ***che cosa vuoi che***: *cosa vuoi che sia, passa tutto quanto solo un po' di tempo e ci riderai su* (Canzone di Luciano Ligabue, in Album "Nome e cognome", 2005); delle formule interrogative ***com'è che***, ***dov'è che***, ***chi è che***, ***cos'è che***, ***quand'è che***, ***quant'è che***: *com'è che non riesci più a volare* (Canzone di Fabrizio de André e Francesco de Gregori, Album "Volume 8", 1975), *dov'è che si va* (Canzone di Annalisa, Album "Bye bye", 2018), *chi è che bussa?* (Canzone di Tosca, 1997), *quand'è che mi dici sì?* (Canzone di Francesco Baccini, in Album "Nostra Signora degli autogrill", 1999), *non so quant'è che io ti cerco* (Canzone "Amoreunicoamore", di Mina in Album "Caramella", 2010).

Qualunque sia la tipologia di frase scissa, possiamo comunque inserire la diffidenza delle grammatiche per stranieri verso queste forme nell'ambito della normale diffidenza verso gli usi del "che polivalente" in frasi pseudo-relative (*li ho sentiti che parlavano*), esclamative (*che fame avevo!*), finali (*controlla che tutto è/sia a posto*) e le più accettate relative-temporali (*ricordo bene il giorno che l'ho incontrato*) o esplicativo-consecutive (*vieni che ci divertiamo*). Difficile d'altra parte catalogare e ancor più giustificare il "che" nel suo ruolo di coordinatore generico in frasi come *è uscito che saranno state le otto* (Giallo Mondadori *Nella nebbia*, di Eberhart M.G., par. 2, 1936), *non dire no che poi lo sai anche tu la paura che fa* (Canzone "Donna bisestile", di Willy Peyote, Album "Sindrome di Tôret", 2017), *sono 10 anni che sono partito* (Canzone "L'emigrato", di Yu Kung, in Album "Pietre della mia gente", 1975), o addirittura *voglio una vita che non dormi mai* (Canzone "Vita spericolata", di Vasco Rossi, in Album "Bollicine", 1983) o *quelli che qui è tutto un casino* (Canzone "Quelli che", di Enzo Jannacci, in Album "Quelli che", 1975).

Accusativo preposizionale

Nulla abbiamo detto a proposito di quel "che polivalente", frequente nella varietà dell'italiano substandard o popolare, che va considerato "errore"[8]: in quanto tale non ci interessa nell'ottica dell'insegnamento dell'italiano a stranieri. Allo stesso modo non vale qui la pena soffermarsi sull'uso dell'accusativo preposizionale tipico delle parlate centromeridionali. Già segnalate dal Rohlfs (1966-1969, par. 632) forme come il siciliano *io amo a Diu*, il calabrese *chiamu a Petru*, il pugliese *facette trasì a Maria* (fece entrare Maria), il napoletano *spoglia a me e vieste a te,* il romanesco *cerchieno proprio a tene*, l'abruzzese *saluteme a ppatrete*, non sono tollerate in italiano standard. Tuttavia la funzionalità dell'accusativo preposizionale, cioè di un oggetto rappresentato da essere animato, nominale o pronominale, e preceduto da preposizione "a", è piuttosto evidente: distingue con precisione l'oggetto dal soggetto (*Paolo chiama a Maria* è più preciso di *Paolo chiama Maria* che, con intonazione opportunamente marcata potrebbe indicare pure che Paolo è il destinatario di una telefonata di Maria).

A parte i casi di accusativo preposizionale presenti a nord di Roma, in Umbria, nel Molise (chi può dimenticare il celebre *capisci a me!* del Giudice Di Pietro?) o all'isola d'Elba, Rohlfs individua questo fenomeno anche nel dialetto triestino e cita pure un caso di genovese (*u l'ha piccáu ad in carabinè*, ha picchiato un carabiniere): tuttavia è quanto suggerisce Serianni (1989, par. 39) che dovrebbe avere maggior peso nell'insegnamento dell'italiano a stranieri (e perché no, agli italiani): "Il costrutto ricorre facilmente, anche in parlanti colti, quando il *tema* è posto in evidenza all'inizio della frase" e esce così dai confini del meridione d'Italia. D'altronde se Lilli Gruber, giornalista tirolese e dall'italiano impeccabile, dice inevitabilmente "… e questo **a chi** pensa non debba esserci un dialogo **spaventa**" (trasmissione "Otto e

[8]Alludiamo in particolare al "che" in sostituzione dell'indiretto "cui" (*il villaggio turistico che sono stato l'anno scorso era molto ben organizzato), a quello con ripresa attraverso clitico (*è una città che la visito volentieri, *che ci vado spesso).

mezzo", La7, 11.06.19), il fenomeno non può più dirsi esclusivo del Mezzogiorno.

L'accusativo preposizionale può quindi considerarsi in determinati casi forma ormai diffusa nel parlato anche colto in frasi con dislocazione e in connessione con verbi, naturalmente transitivi, come *ascoltare*, *aspettare*, *capire*, *consolare*, *convincere*, *disturbare*, *divertire*, *invitare*, *preoccupare*, *spaventare*, *stupire* (per esempio in espressioni come *a me non mi ascolta nessuno*, *a te non ti aspettavo mica!*, *chi ti capisce a te?*, *se a voi vi consola ne sono contento*, *a me non mi convince*, *a noi non ci stupisce più niente*, *a te chi ti ha invitato?*; frequente anche in costrutti con il "far fare"; *a loro quel film non li ha fatti ridere*, *a lui non lo facciamo guidare* ecc.). Da notare che questa ridondanza pronominale (un pronome tonico con accusativo preposizionale e uno clitico accusativo) non ha nulla a che vedere con quella caratteristica della formula *a me mi piace* (un pronome tonico dativo con preposizione "a" e uno clitico sempre dativo) fenomeno a cui non accenniamo qui perché già sufficientemente e anche troppo dibattuto e a nostro avviso pure scolasticamente e definitivamente risolto: "lingua scritta formale no, lingua scritta informale sì, parlato formale no, parlato colloquiale sì" (Novelli-Marani-Tartaglione 2019, p.264).

Costrutti eco

Una costruzione marcata tipica del parlato è costituita dal cosiddetto effetto-eco, una particolare forma della figura retorica dell'epanalessi, studiato in dettaglio da Dovicchi (2010).

Valgano come esempi del costrutto eco frasi del tipo *sei bravo sei!*, *vanno a casa vanno!*, *gli ho voluto bene gli ho voluto!*, *parla bene parla!*, *ve l'avevo detto ve l'avevo!*, *non è vero niente non è vero!*, *me lo ricordo bene me lo ricordo!*.

La ripresa-eco può riguardare vari elementi: il soggetto (*Laura lavora Laura!*), un avverbio (*Ieri Maria ha lavorato, ieri*), un complemento indiretto (*in Italia si mangiano spaghetti, in Italia!*), e naturalmente il verbo che deve essere però seguito da un altro complemento (*lui scrive bene scrive!*) o almeno essere coniugato in un tempo composto (*ha capito ha!*).

Consideriamo qui esclusivamente i casi in cui l'effetto eco è rappresentato dall'elemento verbale: nelle altre tipologie infatti il costrutto può facilmente scivolare in pura ripetizione rafforzativa, spesso con valore contrastivo, del tipo *Laura lavora Laura* (proprio Laura, non tu!). Quando invece la ripresa eco è rappresentata dall'elemento verbale, e talora solo da parte dell'elemento verbale, la funzione dell'eco ha un valore più particolare e dal nostro punto di vista più interessante.

Analizziamo in primo luogo, somma-riamente, la meccanica del costrutto.

- Il caso di base è quello costituito da frase con verbo non composto + altro elemento (complemento diretto o indiretto, avverbio o predicativo del soggetto):

  (1) Lui studia latino studia

  (2) Lui va a Milano va

  (3) Lui studia sempre studia

  (4) Sei bravo sei

- Quando il verbo è in forma composta (ausiliare e participio passato, stare+gerundio, stare a+infinito, andare+participio passato, modale+infinito, fare+infinito ecc.) la ripresa eco può riguardare l'intera forma verbale o anche solo il verbo ausiliare; con predicato nominale si ripete l'intera forma verbo essere

  (5) Lui ha studiato latino ha studiato

  (5a) Lui ha studiato latino ha

  (6) Lui è andato a Milano è andato

  (6a) Lui è andato a Milano è

  (7) Lui ha studiato sempre ha studiato

  (7a) Lui ha studiato sempre ha

  (8) Lui è stato bravo è stato

- Nel caso di frase con verbo composto (ovvero come sopra) per realizzare un effetto eco non è necessario che dopo il verbo ci siano

complementi o avverbi: l'effetto può infatti coinvolgere solo il primo elemento del costrutto verbale:

(9) Lui ha capito ha

(10) Lui è scappato è

(11) Lui sta a guardare sta

(12) Lui va capito va

(13) Lui è stato punito è stato

° Nel costrutto eco il verbo ripetuto è inscindibilmente connesso con eventuali pronomi clitici e con la negazione *non*. Possono essere coinvolti nella ripresa anche altri elementi in caso di locuzioni verbali o avverbi "zeppe verbali" (come "già" o "mai"):

(14) Lo vedo bene lo vedo

(15) Gli ho telefonato ieri gli ho telefonato (gli ho)

(16) Non si pente mai di niente non si pente

(17) I soldi ve li presto io ve li presto

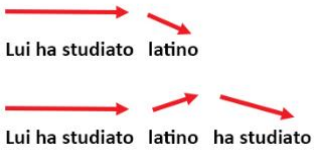
(18) Ce lo stanno dicendo ce lo stanno

(19) Ce l'ho in mente da qualche giorno ce l'ho in mente

(20) L'ha già detto a tutti l'ha già detto

Vediamo ora la funzione principale del costrutto.

Come si è visto, un'espressione con effetto eco è strutturata in tre segmenti, A+B+C, dove i segmenti A+B costituiscono una frase grammaticalmente standard (**A**: Lui ha studiato + **B**: latino) e i segmenti B+C costituiscono una frase marcata con oggetto anticipato sul verbo (**B**: latino + **C**: ha studiato). L'immissione dell'effetto eco con ripetizione del verbo in C (ha studiato) permette una differente focalizzazione dell'elemento B (latino) che viene marcato da una intonazione ascendente.



Collocando quindi il costrutto eco nel gruppo delle costruzioni marcate delle frasi italiane alternative al costrutto standard soggetto+verbo+oggetto potremmo sintetizzare:

1) (Lui) **ha studiato il latino** (*costruzione standard*)

2) (Lui) **Il latino l'ha studiato**: se ha studiato altro non lo so, ma il latino sì. (*Frase affermativa con dislocazione a sinistra*)

3) **L'ha studiato il latino (?)**: (*dislocazione a sinistra frequente in frasi interrogative*)

4**) È il latino che ha studiato**: poveretto, è ovvio che di matematica non ne sappia molto! (*Frase scissa*)

5) **Il latino ha studiato!!!** Incredibile! (*Frase esclamativa con anticipazione dell'oggetto*)

6) **Ha studiato il latino ha studiato**, altroché! (*Costrutto eco*)

In sostanza sembra che il costrutto eco da un lato condivida con l'anacoluto o con le frasi a tema sospeso la facoltà di autorizzare il parlante a modificare in corso la sintassi del costrutto, non tanto per un cambiamento di volontà comunicativa quanto per una rimodulazione del focus: si comincia con la formulazione standard (1) e si devia verso la frase esclamativa (5). Dall'altro l'eco potrebbe anche dipendere dalla volontà di attenuare la frase esclamativa, tanto più nelle parlate in cui il verbo alla fine è più consueto (*Montalbano sono!*, ripete il personaggio di Camilleri), normalizzandola con un avvio standard (come dire: *sono Montalbano sono!*).

Il ruolo dell'intonazione (Lepschy 1978, 275-292; Voghera, 1992), importante in tutte le costruzioni

marcate, assume un peso particolare nei costrutti eco, laddove la ripetizione verbale ha un valore assolutamente di grado zero dal punto di vista semantico. Tant'è vero che, come osserva Beccaria (2006, 354), in romanesco e in napoletano la ripetizione può riguardare anche solo una parte del verbo stesso o esclusivamente i pronomi clitici combinati (*mi ci costringi mici*, dice Totò) così da ottenere oltre al solito risultato di mettere il focus sull'elemento che precede l'eco anche un innegabile effetto comico. Chi scrive, da romano, può testimoniare di aver del resto sentito perfino *hai capito haica*, *ha bevuto habbe*, *se ne frega sene* e espressioni simili, quasi sempre con una certa preferenza per la ripresa eco di un elemento bisillabico, accentato sulla prima sillaba, sia esso pronome combinato sia una neo-formazione pronome clitico + prima sillaba del verbo. Del resto, seppure rarissime nello scritto, riprese eco simili possono apparire per esempio in vignette umoristiche come questa di Makkox (2019) dove, oltre a un effetto eco senza verbo (*scusa un cazzo scusa*) caratteristico anche di espressioni come *beato te beato!*, compare la frase romanesca *io te le tajo ste mano tele!* (io te le taglio queste mani tele):

L'intento ironico del costrutto-eco è d'altra parte frequente anche nelle sue forme meno bizzarre e più diffuse. Sempre nel giusto contesto e con la giusta intonazione, a chi è saccente possiamo *dire è arrivato il genio è arrivato!*, di chi mangia molto possiamo dire *mangia come un passerotto mangia!*, a chi ha commesso un'ingenuità possiamo dire *sei furbo sei!*: in ciascuna di queste espressioni l'effetto eco esalta l'efficacia dell'antifrasi, la figura retorica per cui si dice una cosa intendendo, ironicamente, il suo contrario.

Infine un accenno alla distribuzione geografica del fenomeno.

Il costrutto eco mostra tutta la sua vitalità nel centro-sud. Gran parte degli esempi riportati da Dovicchi (2010) sono raccolti da uno specifico informatore meridionale. A questi si aggiunge una serie corposa di occorrenze di costrutti eco tratti dalle *Baruffe Chiozzotte* di Goldoni che garantirebbero diffusione del fenomeno anche in area veneta. Oltre alla nota frequenza del fenomeno a Roma, abbiamo constatato con qualche sondaggio occasionale la presenza del costrutto anche in area brianzola e in Trentino. Il prof. Toso dell'Università di Sassari ha poi sopportato pazientemente le nostre bizzarre domande per confermarci che il costrutto eco è presente in Liguria (segnalandoci espressioni dialettali del tipo *Te l'aiva dito, te l'aiva; ghe l'ò scrito, ghe l'ò!* e perfino un *"Provateci un po' voi, provateci un po', a tradurre…"* scritto da persona definita "ferocemente lericina, anzi di San Terenzo"). Naturalmente, ferma restando la necessità di un'indagine più articolata sulla diffusione regionale dei costrutti eco, si può tuttavia accennare a una questione più generale: è stato osservato infatti che negli ultimi anni "le nuove generazioni in particolare presentino un italiano spesso difficile da caratterizzare nei termini di una singola, specifica varietà regionale, un italiano che tende a costituirsi di tratti provenienti da varietà regionali diverse". Questa commistione di elementi fonetici e fonologici, morfologici e lessicali, porta a pensare a un italiano composito in cui "tratti tipicamente ascritti a varietà regionali specifiche abbiano in realtà estensione interregionale e possibilmente epicentri diversi, a causa di tendenze strutturali comuni, talvolta indipendenti dall'interferenza del dialetto, tratti, oltretutto, che sono oggi in via di standardizzazione ma che erano generalmente presenti già nel fondo toscano dell'italiano" (Cerruti, 2013, 3-5).

Per questo ci è parso di ritenere che il costrutto eco, al di là della sua concreta diffusione geografica, possa comunque annoverarsi fra quegli elementi fortemente caratterizzanti l'italiano parlato e che, forse anche per via della diffusione sovraregionale del romanesco, sia almeno dal punto di vista della competenza passiva ben percepibile nel suo significato da gran parte dei madrelingua. Che poi invece sia una delle strutture profonde dell'italiano, magari molto frequente nel parlato in passato e poi ridimensionato progressivamente con l'alfa-betizzazione dei parlanti e con una sorta di

autocensura connessa al diffondersi dell'italiano scritto è cosa pure possibile.

Conclusione

Nel parlato la costruzione soggetto+verbo+oggetto, viene spesso sostituita da costruzioni marcate che focalizzano all'inizio di frase un elemento diverso dal soggetto. L'italiano, con il suo sistema verbale che segnala morfologicamente la persona attraverso la coniugazione e con la sua ricchezza di clitici che permettono la ripresa, è particolarmente ricco di queste formule espressive (dislocazioni e frasi scisse in particolare) che peraltro non mancano certo neanche nelle lingue straniere.

Non ci siamo preoccupati in questa breve ricognizione di classificare gli elementi linguistici analizzati all'interno delle definizioni di italiano standard, italiano substandard, italiano neostandard o italiano popolare né di soffermarci su quel che va considerato variante diastratica, diafasica, diatopica o diamesica: l'obiettivo era solo quello di segnalare elementi morfosintattici e lessicali perlopiù sovraregionali, ad alta frequenza d'uso nel parlato colloquiale e che, poco illustrati o totalmente assenti nei manuali d'italiano per stranieri, meritano a nostro avviso un maggior rilievo nella didattica della lingua. Troppo spesso capita infatti di sentire studenti stranieri che, al di là di maggiore o minore accuratezza morfologico-grammaticale, si esprimono "come un libro stampato" utilizzando nel parlato stilemi che un madrelingua userebbe con cautela (o magari con vanità) anche in uno scritto formale; dal punto di vista lessicale invece non è nemmeno infrequente che per via di una imprecisa acquisizione di termini colloquiali, lo studente straniero inserisca parole improprie in uno scritto o in un discorso che vorrebbe essere invece formale: insomma si può dire "In città è tutto un casino!", ma non si può scrivere "Firenze, ai tempi di Dante Alighieri era una città piena di casini politici".

L'attenzione al parlato infine esalta il ruolo semantico dell'intonazione, dalla quale dipende a volte il fatto che alcune cose che ci sembrano normali quando sono dette ci appaiano come stramberie quando sono scritte. Se è vero come è vero che un testo autentico è quello prodotto da nativi per nativi è perciò anche vero che nessun testo sarà mai autentico una volta portato *tout court* nella "realtà-classe" in cui l'autenticità del detto o del letto è garantita solo dall'autenticità scenica (e prosodica!) dell'insegnante che almeno per questo dovrà prima o poi riappropriarsi della sua "centralità" (, dovrà).

Roberto Tartaglione

SCUDIT Roma

Indicazioni bibliografiche e sitografia

Beccaria G.L. (2006*), Per difesa e per amore. La lingua italiana oggi*, Garzanti, Milano

Berruto G. (1985), "Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica?", in HOLTUS G., RADTKE E. (a cura di), Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart, Narr, Tübingen

Calaresu E. (2005), "Quando lo scritto si finge parlato", in HŐLKER K., MAASS C., Aspetti dell'Italiano Parlato, Eds., LIT, Münster

Caviglia F. (2005), "Divergenze tra parlato filmico e sottotitoli per non udenti: una finestra sulla variazione diamesica in italiano", in Lingua, cultura e intercultura: l'italiano e le altre lingue, Atti dell'VIII convegno della Società internazionale di linguistica e filologia (Copenaghen, 22-26 giugno 2004), a cura di I. Korzen, København, Samfunslitteratur Press.

Cerruti M. (2013), "Varietà dell'italiano", in Iannaccaro G. (a cura di 2003), La linguistica all'alba del terzo millennio, 1997-2010, Bulzoni, Roma

Colombo M. (2012), "La sintassi del parlato nel Fermo e Lucia di Manzoni", in Aevum, anno 86, fasc.3 (settembre-dicembre)

Cortelazzo Michele A. (2001), "L'italiano e le sue varietà, una situazione in movimento", Lingua e Stile, a.34, n.2

D'Achille P. (1990), *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*, Roma, Bonacci 1990

De Martino E. (1949), "Intorno a una società del mondo popolare subalterno", in "Società" 5/3; cito da Sanga G., L'imbarbarimento dell'italiano, in "La Ricerca Folklorica" n. 3, Antropologia Visiva, Il Cinema (apr. 1981)

De Mauro T. et al. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETAS libri, Milano.

Dovicchi F. (2010), *Costrutti eco nell'italiano parlato*, da 'ripetizione' a 'cardinalità', Narr, Tübingen.

Garzonio J. (2008), "Dislocazioni a sinistra e clitici di ripresa obbligatori", in Annali online di Ferrara – Lettere, Vol II

Giavazzi S. (2009), "La dislocazione a destra nella didattica dell'italiano L2/LS: riflessioni e proposte didattiche", supplemento alla rivista EL,LE, giugno, in https://www.itals.it/la-dislocazione-destra-nella-didattica-dell'-italiano-l2ls-riflessioni-e-proposte-didattiche

Lepschy G. (1978), "Appunti sull'intonazione italiana", in Annali della Scuola Superiore Normale di Pisa, Classe di Lettere e Filosofia, Classe III, Vol 8, n. 1, pp. 275-292

Marani T. (2016), "Didattica del congiuntivo e (neo-)purismo linguistico", in AggiornaMenti, Rivista dell'Associazione dei docenti di italiano in Germania, n. 9, https://adi-germania.org/it/aggiornamenti-092016/

Nencioni G. (1976), "Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato", in Strumenti critici 29

Novelli S., Marani T., Tartaglione R. (2019), *Italiano bene comune, grammatica per la cittadinanza linguistica*, Laterza, Bari 2019, rubrica "Si dice, non si dice, dipende"

Roggia C.E. (2008), "Frasi scisse in italiano e in francese orale: evidenze dal C-ORAL-ROM", in Cuadernos de filologìa italiana 15: 9-29

Rohlfs G. (1966-1969), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, 3 voll., Einaudi, Torino, Vol. Sintassi e formazione delle parole

Roncaglia A. (1965-1969*), Le origini, in Storia della letteratura italiana*, diretta da Cecchi E. e Sapegno N., Milano, Garzanti, 1965-1969, 9 voll., vol. 1° (Le origini e il Duecento)

Serianni L. (1989), Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria, UTET, Torino

Serianni L. (1997), "Percezione di lingua e dialetto nei viaggiatori in Italia fra Sette e Ottocento", in Italianistica, Rivista di Letteratura Italiana, vol 26, n. 3 (settembre-dicembre)

Tartaglione R. (1997), *Grammatica italiana, regole ed esempi d'uso*, Alma Edizioni, Firenze

Treccani E. (2013), *Le frasi scisse nel romanzo "La ragazza di Bube"*, tesi di laurea, Università di Bergamo.

Voghera M. (1992), *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Il Mulino, Bologna, 1992

Weinrich H. (1985*), Wege der Sprachkultur, Deutsche Verlag – Anstalt, Stuttgart*; ed. Italiana *Vie della Cultura linguistica*, Il Mulino, Bologna, 1989

"Il teatro in classe!" per comunicare, esprimersi, interagire.

Maurizio Masella

Una ricerca-azione fra teatro e glottodidattica

Il teatro e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e come lingua "straniera": due campi d'azione che hanno visto il sottoscritto impegnato in prima linea per diversi anni, sempre nel cosiddetto campo della ricerca.
E' stato proprio un percorso di ricerca-azione, fatto di teorie, esperienze e prassi didattiche, a condurmi nel tempo a quella metodologia personale che ho deciso di chiamare "Il teatro in classe!", nome in verità suggeritomi anni fa da una mia cara collega del Centro Linguistico Ateneo dell'Università di Roma in occasione del laboratorio di formazione da me tenuto per i colleghi dello stesso CLA sull'utilizzo delle tecniche teatrali nella classe di italiano L2.
Nel corso degli anni ho avuto molte volte modo di interrogarmi sui meccanismi comuni all'apprendimento del teatro e a quello delle lingue ed è di queste domande che si è nutrita nel tempo la mia personale ricerca.

Imparare imitando

Come siamo in grado di decidere se un'opera d'arte è bella o brutta? Oppure di valutare se un quadro o una scultura ci piace o meno? E soprattutto: perché davanti a un'opera d'arte proviamo una sensazione di trasporto, un'emozione profonda? Le prime risposte scientifiche sono arrivate da un'eccellenza italiana, un gruppo di ri-cercatori dell'Università degli Studi di Parma, guidati dal prof. Giacomo Rizzolatti, con la scoperta dei neuroni specchio.

E' partendo da questa fondamentale scoperta, che ci illumina sul funzionamento del nostro cervello, in particolare dell'area che pertiene alla comunicazione tra le persone, che si sono ottenute importanti informazioni su come il cervello stesso risponda alla bellezza e alla bellezza dell'opera d'arte.

Vilayanur S. Ramachandra: "*I neuroni specchio saranno per la psicologia quello che il DNA è stato per la biologia*".
Queste cellule nervose si attivano per imitazione, quando vedono qualcun altro compiere un gesto. Neuroni che riflettono, come uno specchio, quello che "vedono" nel cervello altrui. Cento miliardi di neuroni che come delle piante particolari che si attivano nell'osservazione del comportamento degli altri, se innaffiate da acqua pulita, cioè da gesti positivi o dal bello, attivano comportamenti positivi. Risulta così scientificamente provato per la prima volta che

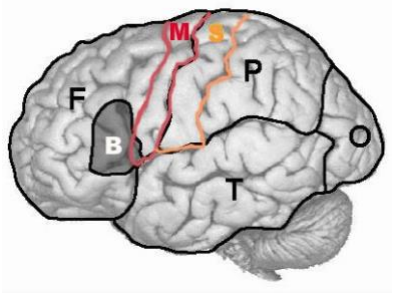
esiste una sincronia fra azione e osservazione e che le opere d'arte attivano quelle aree emozionali dove ci sono i neuroni specchio dell'empatia (dal greco: sentire dentro). Il bravo artista riesce in qualche modo, con la sua opera d'arte, a muovere i centri emozionali.

L'arte rende più forte l'empatia di chi la guarda, può mettere in moto processi imitativi e quindi la bellezza genera altra bellezza. Quante belle notizie, anche per noi insegnanti!

Sì, perché attraverso il *sistema specchio* che si *accende* sia quando facciamo in prima persona, sia quando osserviamo (o ascoltiamo) un'altra persona fare o dire, siamo in grado di imparare imitando e di capire e di interpretare cosa fanno gli altri e perché agiscono e si comportano in un certo modo. Attraverso l'osservazione si possono *leggere* e *vivere* gli aspetti visibili del comportamento degli altri, vale a dire le espressioni, i gesti, le azioni, e – fatto ancor più interessante per la nostra ricerca – gli stati emotivi associati.

Nietzche, in un passo tratto da *Aurora*, scrive: "*Per comprendere l'altro, cioè per imitare i suoi sentimenti in noi stessi, noi ci mettiamo in una prospettiva di imitazione interna che in qualche modo fa sorgere, fa sgorgare dei sentimenti in noi analoghi, in virtù di un'antica associazione tra movimento e sensazione*"…

I neuroni specchio si trovano numerosi in una parte del lobo frontale del cervello denominata "area di Broca", la quale è responsabile della produzione del discorso; la presenza dei neuroni specchio in questa regione indica che essi sono molto probabilmente coinvolti nel riconoscimento non solo delle azioni, ma anche dei gesti del nostro apparato fonatorio e dei suoni da esso prodotti. (Gallese, Fadiga, Fogassi, Rizzolatti 1996).



È partendo da queste illuminanti scoperte che la mia personale prassi didattica si è andata definendo, mediante l'applicazione delle tecniche teatrali all'insegnamento delle lingue, e nella fattispecie dell'italiano agli stranieri. Infatti, traendo insegnamento dalla mia esperienza attoriale e utilizzando comuni tecniche teatrali come l'esercizio dello specchio nei laboratori di formazione – quelli in cui gli insegnanti di altri Paesi europei erano chiamati a coprire il doppio ruolo di insegnanti (spesso di altre lingue) e di studenti di italiano (spesso principianti assoluti) – ho avuto modo di mettere in pratica le scoperte dell'equipe di Rizzolatti.

L'attività dello specchio, quella in cui ci si mette uno di fronte all'altro e, dopo aver deciso chi è a guidare, si cerca di muoversi in sincrono, si è rivelata un'ottima risorsa per l'apprendimento linguistico.

Già, perché, se come affermano gli studiosi dell'"antropologia teatrale" Eugenio Barba e Nicola Savarese, il nostro è un corpo-mente che agisce nello spazio, diventa difficile se non impossibile scindere quello che diciamo da come ci muoviamo, quello che sentiamo da quello che vediamo e così via. Così, se i neuroni specchio sono molto probabilmente coinvolti nel riconoscimento sia delle azioni del nostro apparato fonatorio che dei suoni da esso prodotti, come hanno affermato gli scienziati dell'Università di Parma negli anni novanta del secolo scorso, allora l'attività dello specchio diventa fondamentale nell'apprendimento dei suoni che produciamo e di conseguenza del linguaggio.

> *"Mirror neurons might be the neurological substrate of social interaction, a mechanism that allows us to understand the others' actions and intentions in order to build that common frame that is social cognition: I know what another person is doing because I share the same knowledge and knowledge is based on meaning."*
> *(I neuroni specchio potrebbero essere il substrato neurologico dell'interazione sociale, un meccanismo che ci permette di capire le azioni e le intenzioni degli altri per costruire quella cornice comune che è la cognizione sociale:*

so cosa sta facendo un'altra persona perché condivido la stessa conoscenza e la conoscenza sibasa sul significato.)

Maria Simona Morosin1

Il laboratorio linguistico-teatrale

Da quanto su esposto non c'è dubbio quindi che, quando si parla di linguaggio, si parla di azioni complesse che derivano dalla volontà di fare o dire qualcosa.
Lo studente che si avvicina al metodo teatrale quindi partirà da un'osservazione attenta e passerà consapevolmente attraverso le fasi riconoscimento, comprensione del significato condiviso e inter-pretazione per arrivare alla produzione.
L'insegnante deve sempre tener ben presente l'assunto per cui una reale acquisizione linguistica e il suo consolidamento sono strettamente correlate a una comunicazione totale: linguistica, paralingui-stica, non-verbale. In particolare durante i primi incontri, è importante sottolineare il ruolo decisivo dell'imitazione e del saper imitare: una semplice imitazione – ancor prima di divenire caricatura – mette in gioco molte abilità, prima fra tutte quella del saper osservare. L'imitazione è perciò la prima abilità su cui far esercitare e giocare i nostri studenti, la prima produzione di cui gli faremo richiesta.

Il fondamentale ruolo delle emozioni

Non era una novità per Stephen Krashen e per gli altri teorici dell'apprendimento naturale quanto il processo di reale acquisizione dei contenuti da parte dei discenti dipendesse in maniera preponderante dai fattori emotivi ad esso associati; allo stesso modo non costituisce una novità per gli insegnanti di italiano come lingua seconda o lingua straniera e in generale per quelli di lingue l'importanza di stabilire un clima favorevole alla creazione di un buono spi-rito di gruppo e di lavorare da subito su attività rompighiacchio per abbassare il filtro emotivo del gruppo classe.

Nel laboratorio teatrale è perciò di fondamentale importanza la costruzione di un reale spirito di gruppo. Tutti i partecipanti sono chiamati a collaborare ad una singola improvvisazione o performance sempre in un'ottica di cooperazione o di project work. La partecipazione come pubblico è parte della performance stessa: ciò che accade nello spazio scenico – spazio dell'aula scelto per l'azione teatrale – ha bisogno di essere sostenuto e difeso dal resto del gruppo classe. Per quanto possibile, nessun partecipante deve sentirsi inibito dalla paura di essere giudicato o aver timore di entrare nel gioco del teatro, neanche quando esso diventa serio...

Esiste un'ampia letteratura sul ruolo delle emozioni nell'apprendimento e nell'apprendimento linguistico, da Piaget a Vygotskij, fino ad arrivare alle dimostrazioni scientifiche dei neuroscienziati della Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati (SISSA) di Trieste, i quali, "fotografando" il cervello di alcuni volontari, hanno provato che un contesto emotivo influenza i sistemi neurali deputati al controllo dei movimenti, favorendo l'identificazione con un'altra persona e la riproduzione delle sue azioni.

Per ciò che concerne il nostro campo d'interesse, si tratta di indagare praticamente sull'efficacia dell'uso del corpo-mente a trecentosessanta gradi nell'apprendimento linguistico e di far lavorare i partecipanti, attraverso i loro strumenti – corpo e voce - sulle emozioni di un personaggio, fosse anche improvvisato. La prassi didattica mi ha ancora una volta confermato che la maschera di un personaggio protegge e permette di esporsi: in altre parole ciò che funziona in teatro, sulle tavole di un palcoscenico, nell'interpretazione di un personaggio, funziona ugualmente in un laboratorio teatrale finalizzato all'apprendimento linguistico.

L'esperienza teatrale

Può capitare di avere tra i partecipanti al laboratorio linguistico-teatrale degli attori professionisti o semi-professionisti, il che è si-curamente un valore aggiunto, ma non rappresenta assolutamente una *conditio sine qua non* per i partecipanti al fine di ottenere buoni risultati dal lavoro laboratoriale, il cui obiettivo è formare "attori sociali" e non certo attori professionisti. Ciò che conta al fine di un buon grado di soddisfazione da parte di tutti i componenti del gruppo è la disponibilità ad affidarsi al "gioco" del teatro, anche quando si fa serio e coinvolge emozioni toccando in profondità, senza

1Maria Simona Morosin: MIRROR NEURONS, MEANING AND IMITATION:FACTS AND SPECULATIONS ON LANGUAGE ACQUISITION, Università Ca' Foscari, Venezia.

però mai sconfinare nello psicodramma! L'importante è perciò affidarsi al lavoro del gruppo, alle indicazioni dell'insegnante/tutor/regista – che a seconda dello stile di conduzione sarà più l'uno o l'altro – superando resistenze, imbarazzi, sovrastrutture e cercando di recuperare il più possibile la spontaneità e l'apertura dei bambini.

La parola d'ordine quindi, per insegnanti e allievi, è "disponibilità": a lavorare su di sé e sul proprio corpo-mente, sui propri strumenti ossia corpo e voce, sull'interazione anche fisica con gli altri, sulla propria creatività - anche e soprattutto se si pensa di non averne – e sulla propria immaginazione.

Per ciò che riguarda nello specifico l'interazione e la cooperazione degli studenti all'interno del gruppo e il clima positivo come necessarie premesse di un percorso pedagogico costruttivo (e nel nostro caso creativo) si rimanda, tra le altre, ancora alla teoria che già negli anni Trenta del Novecento Vygotskij aveva sviluppato riguardo una partecipazione *attiva*, *cooperativa* e *metacognitiva* da parte di ogni elemento del gruppo. Ogni singola performance, che si tratti di una "semplice" improvvisazione oppure della messa in scena di un testo proposto al gruppo classe, va considerata il risultato di un processo, in un'ottica di *project work*.

La "tecnica" del teatro per la costruzione di un *alter ego*

Le attività di laboratorio teatrale come quella basilare dello "specchio" saranno fondamentali nel corso degli incontri, assolvendo a diverse funzioni. Un training/riscaldamento mirato, mai scollegato con quelli che saranno i contenuti linguistici e comunicativi su cui andranno a vertere i diversi incontri, ha infatti molteplici scopi, primo tra i quali creare la giusta atmosfera e costruire un vero spirito di gruppo, incontro dopo incontro.

Il lavoro tecnico, in realtà mai solamente tecnico, sul corpo e sulla voce, sta alla base di una necessaria conoscenza dei propri "strumenti" comunicativi ed espressivi e di una gestione ed utilizzo consapevoli di essi. La giusta respirazione così come l'uso del gesto consapevole andranno a nutrire nuove possibilità espressive, attraverso l'interazione costante nel gruppo.

La tecnica attoriale sarà perciò, in un'ottica di CLIL, essa stessa volta all'acquisizione di naturalezza, sicurezza espressiva e facilità d'interazione con *altri* modi di fare, di parlare, di gesticolare, di relazionarsi, modi diversi dai propri e da acquisire.

Obiettivo dell'esperienza didattica sarà liberare i bisogni comunicativi personali dello studente, consentendogli un accesso non solo autentico ma creativo all'universo sociale della nuova lingua e ac-compagnandolo – in una prospettiva di *scaffolding* – nella costruzione di una nuova identità, di un alter ego che lo studente si andrà costruendo, in particolare nel caso di apprendimento in un con-testo di L2, attraverso l'osservazione e l'imitazione della realtà che lo circonda. Nella fattispecie gli studenti stranieri in Italia, sottoposti a moltissimi stimoli, si troveranno, magari senza accorgersene, a gesticolare "come un italiano" quando parlano, ad usare espressioni facciali prima inesplorate, ad utilizzare il proprio apparato fonatorio in modo diverso, e lo faranno in modo consapevole se ac-compagnati in tal senso in questo percorso. In particolare l'attenzione al linguaggio non verbale, nel laboratorio teatrale, sarà finalizzata ad ampliare la conoscenza e la comprensione delle culture altre.

Si svilupperà una sorta di *alter ego* italiano che, di pari passo con l'interlingua degli studenti, andrà orientandosi verso uno specifico modello socio-culturale fatto di sguardi, atteggiamenti, gesticolazione, gesti, intonazioni, abitudini prossemiche e vestemiche, diverse intensità vocali, diversi modi di interagire, di gestire le pause nelle comunicazioni e così via.

In tutte le varie fasi del laboratorio linguistico-teatrale, dal riscaldamento alla messa in scena fino alla riflessione linguistica e/o alla produzione scritta, è fondamentale stimolare l'immaginazione e la creatività dei partecipanti.

Pur avendo avuto ottimi riscontri nel rapido miglioramento delle abilità orali da parte degli studenti, i metodi teatrali, e così "Il teatro in classe!", non vogliono certo porsi come metodologie adatte solamente a migliorare le *oral skills*.

Nel caso della metodologia in questione, seppur con un qualche ritardo rispetto ai primi esaltanti risultati concernenti lo sviluppo delle abilità orali – in

alcuni casi in confronto a classi portate avanti con metodi più "tradizionali" - sono arrivati buoni riscontri anche sul fronte delle abilità scritte. A tal fine si è reso necessario nel tempo concentrarsi maggiormente sulle produzioni scritte di mono-loghi, racconti, dialoghi o scene di più personaggi, mediante l'utilizzo di semplici tecniche e processi di scrittura creativa. Anche in questo caso, quindi, le strutture della lingua e la loro acquisizione vengono sollecitate, messe in gioco ed utilizzate dagli studenti stessi, a seconda dei loro bisogni comunicativi.

In conclusione, si tratta di quell'importante concetto dell'insegnamento/apprendimento del "saper fare" con la lingua che è andato ad articolarsi e tradursi – nella prassi didattica del laboratorio lin-guistico-teatrale de "Il teatro in classe!" - in un:

saper osservare, saper imitare, saper interagire, saper giocare/recitare, sapersi esprimere, sapersi aprire, … saper essere.).

Maurizio Masella

Università Roma tre

Indicazioni bibliografiche e sitografia

Aglioti S. M. e Fabbro F., 2006, *Neuropsicologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna;

Arbib M.A., 2006, *Action to Language via the Mirror Neuror System*, Cambridge University Press, NY;

Asher J.J. 1977, *Learning Another Language through Action: the Complete Teacher's Book*, Sky Oaks, Los Gatos;

Austin J. (1962) *How to do Things with Words*, Oxford University Press, Oxford;

Balboni P. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino;

Barba E. e Savarese N 1996., *L'arte segreta dell'attore. Dizionario di Antropologia Teatrale*, Argo, Lecce;

Caon F., Rutka S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia;

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

Chomsky N., *Il linguaggio e la mente*, Bollati Boringhieri.

Di Pietro R.J. (1987), *Strategic Interaction. Learning languages through Scenarios*, Cambridge University Press, New York;

Gallarini C., 1992, *Palcoscenico e dintorni. Manuale di esercizi teatrali*, Mursia, Milano;

Kao S.M. e O'Neill C., (1998), *Words into Worlds: Learning a Second Language through Process Drama*, London, Ablex Publishing Corporation;

Krashen, Stephen M. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford;

La Prova A. (2008), *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Erickson, Gardolo (TN);

Mastromarco A., 2005 (cur.), *Imparare l'italiano con il metodo TPR*, Giunti, Firenze;

Morosin M.S.: MIRROR NEURONS, MEANING AND IMITATION:FACTS AND SPECULATIONS ON LANGUAGE ACQUISITION*,* Università Ca' Foscari, Venezia;

Nofri, Drago, Masella, Stracci: *Manuale pratico del Glottodrama*, Edizioni Novacultur (e-book);

Owens A. e Barbers K. 2005, *Mapping Drama*. Melbourne, Phoenix Educaton;

Rizzolati G. e Sinigaglia C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina Editore, Milano;

Pease A. (1993), *Leggere il linguaggio del corpo*, Arnoldo Mondadori, Milano;

Piazzoli E., Embodying Language in Action – *The Artistry of Process Drama in Second Language Education*, Palgrave Macmillian 2018;

Prabhu N. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford;

Sabotano C., 2004, *Come si forma la memoria*, Carocci, Roma;

Stanislavskij K., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Laterza, Bari;

Stanislavskij K., *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, Laterza, Bari.

Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari.

www.neuroetica.sissa.it

www.glottodrama.eu

https://dramaresource.com

giannellachannel.info/2013/09/28/neuroni-specchio-parma-perche-bello-e-buono-accendono-cervello/

http://247.libero.it/focus/19650785/4/salute-emozioni-vive-aiutano-apprendimento-per-imitazione/

http://it.notizie.yahoo.com/salute-emozioni-vive-aiutano-apprendimento-per-imitazione-124400865.html

Gli studenti con plusdotazione e il ruolo del docente.

Alberta Novello

La didattica per discenti plusdotati necessita di competenze specifiche da parte dei docenti, essendo l'acquisizione di questi studenti sostanzialmente diversa da quella dei pari. Essere formati, anche nel campo dell'educazione linguistica, sulle caratteristiche e le necessità di questa tipologia di studenti diventa fondamentale al fine di garantire un percorso efficace a tutti i discenti. Nel seguente articolo vengono presentate le caratteristiche principali degli studenti con plusdotazione e le competenze che il docente deve possedere per una gestione efficace del loro apprendimento.

La recente attenzione nel campo dell'educazione linguistica verso gli studenti con plusdotazione sta portando ad una serie di riflessioni e proposte che, indubbiamente, potranno migliorare l'esperienza di apprendimento di questa tipologia di discenti.

Parlando di plusdotazione ci riferiamo a quella categoria di discenti che, oltre ad un Quoziente Intellettivo molto superiore alla media, manifestano una serie di abilità correlate a capacità cognitive avanzate. Non esiste una definizione di plusdotazione, essendo una condizione variabile tra gli individui con numerose e diverse caratteristiche, ma negli anni sono state proposte diverse teorie e modelli con il tentativo di delinearne i fattori principali (Renzulli 1994; Stenberg 2003, 2005; Gagnè 2004; Tannenbaum 1986; Feldman 1992, 2000; Dai 2010; Sawyer 2012; Kaufman 2013). Le ultime teorie concordano sulla visione della plusdotazione come sistema che racchiude fattori personali e ambientali, evidenziando come il Quoziente Intellettivo non sia sufficiente come criterio per l'identificazione dello studente gifted, ma sia fondamentale considerare altri elementi legati alle opportunità di sviluppo delle potenzialità dello studente (per approfondimenti Novello 2018).

Tra gli studiosi che si occupano di plusdotazione Song e Porath (2005), Strip e Hirsh (2011) e Leavitt (2017) hanno individuato una serie di caratteristiche generalmente comuni negli studenti gifted che possono orientare insegnanti, psicologi, esperti e genitori. Elenchiamo di seguito alcune delle peculiarità individuate (queste e altre sono riportate in alcune pubblicazioni in uscita dell'autrice) al fine di comprendere maggiormente la specificità dello studente:

- velocità di apprendimento
- processi di ragionamento precoci e avanzati
- memoria eccellente
- alta capacità di concentrazione e attenzione
- capacità di formulare domande a scopo di indagine
- ampiezza inusuale di vocabolario e formulazione di strutture complesse rispetto all'età
- pensiero astratto complesso
- comprensione avanzata di sfumature di significato, metafore e idee astratte

- coinvolgimento nella risoluzione di problemi (in particolar modo logici e matematici)
- passione per la sperimentazione, anche secondo modelli non convenzionali
- attenzione all'organizzazione, anche attraverso schemi complessi
- vasta gamma di interessi
- forte curiosità
- tendenza alla leadership
- intensità di sentimenti e reazioni
- forte sensibilità
- profonda empatia
- senso di giustizia e possesso di ideali in giovanissima età
- preoccupazione verso problemi sociali e politici
- associazione non usuali di idee
- particolare senso dell'umorismo
- fervida immaginazione.

Naturalmente queste rappresentano solamente una parte delle caratteristiche che si possono riscontrare negli studenti con plusdotazione, ma conoscerle si rivela senz'altro utile per la gestione delle attività didattiche, oltre che ad indirizzare, eventualmente, la famiglia o chi per essa ad una valutazione di un esperto. Ricordiamo, a questo proposito, che non spetta al docente la valutazione di una eventuale plusdotazione, ma alla figura professionale dello psicologo o del neuropsicologo. Le caratteristiche elencate, inoltre, non sono distintive di tutti gli studenti, anche se comuni possono essere riscontrate solo in parte.

Nel campo dell'educazione linguistica è fondamentale essere a conoscenza, poi, dei tratti distintivi che lo studente gifted manifesta nell'apprendimento delle lingue straniere e seconde al fine di poter progettare dei percorsi formativi efficaci.

Anche a questo riguardo alcuni studiosi, in particolare Lowe (2002), Sousa (2003), Deveau (2006), Duchovicova (2007, 2009, 2010), hanno individuato degli aspetti che emergono frequentemente nell'acquisizione linguistica degli studenti con plusdotazione (anche per questi ed altri aspetti rimandiamo a Novello 2018 e in uscita), nello specifico viene riscontrato:

- padronanza della L1
- avanzate abilità comunicative
- curiosità sul funzionamento della lingua
- riconoscimento di modelli grammaticali e della funzione del lessico nella frase
- interesse e capacità di acquisire, richiamare e manipolare lessico e concetti grammaticali avanzati
- abilità di ricordare parole e frasi in lingua straniera
- consapevolezza linguistica avanzata
- uso di un vocabolario specialistico per descrivere la lingua
- capacità di estrapolare significati, fare inferenze e transfer in maniera creativa
- abilità nell'identificare, memorizzare e riprodurre i suoni
- deduzione di regole da esempi
- capacità di analisi contrastiva
- abilità di sintetizzare creativamente tutti gli elementi linguistici imparati
- comprensione della lingua come un sistema olistico e identificazione delle relazioni di causa effetto
- capacità di stabilire connessione tra il noto e il nuovo
- abilità di *code switching*

- abilità nell'assimilare i *chunks*
- attenzione per i dettagli (produzione di una lingua accurata)
- utilizzo creativo della lingua
- apertura ed empatia verso altre culture
- apprezzamento dell'importante ruolo interculturale che svolge la lingua in un mondo interconnesso.

Risulta subito palese come il tipo di apprendimento che caratterizza lo studente con plusdotazione differisca da quello dei pari e per questo necessiti di interventi mirati. Come noto (Delisle, Galbraith 2002; Webb, Gore 2012; Winebrenner 2012; Leavitt 2017; Zanetti 2017; Brazzolotto 2019) se l'ambiente educativo in cui è inserito uno studente gifted non risponde ai suoi bisogni, il rischio di basso rendimento, noia, frustrazione e rifiuto delle attività diventa molto alto. Lo studente, difatti, che non viene coinvolto in sfide didattiche cognitivamente adatte al suo livello e a cui è richiesto di raggiungere obiettivi noti e troppo semplici va incontro ad una disaffezione del mondo scolastico che si manifesta, spesso, anche con il non riconoscimento dell'autorità dell'insegnante. È basilare, per cui, che i docenti siano in grado di gestire in maniera efficace il loro ruolo ad interno di una classe orientata all'inclusione.

Da quanto esplicitato finora emerge chiaramente la necessità di creare un ambiente di apprendimento adatto ad accogliere le esigenze di uno studente con plusdotazione, come, naturalmente, anche quelle di studenti con caratteristiche diverse. Il ruolo dell'insegnante diventa, per cui, fondamentale. La sua funzione di regista consapevole all'interno di un ambiente inclusivo è la chiave per la buona riuscita delle proposte didattiche.

Nel caso della presenza di studenti gifted è chiaro che la formazione degli insegnanti è il primo passo per la costruzione di una progettazione efficace. Il docente necessita di essere formato sulle caratteristiche dello studente con plusdotazione, sui comportamenti che può manifestare, sulle criticità che possono insorgere in caso di mancato riconoscimento e/o proposte didattiche inadeguate e, soprattutto sulle modalità di progettazione e sulle attività che si possono proporre. Ovviamente l'insegnante deve mostrare sensibilità sia nell'osservazione dei propri studenti, al fine di coglierne le caratteristiche peculiari, sia nell'accettare modalità di apprendimento non comuni e che, spesso, possono mettere in difficoltà proprio chi si occupa di gestire l'apprendimento.

Considerando che spesso questi studenti vengono erroneamente identificati come iperattivi, con difficoltà di concentrazione e altri disturbi, è fondamentale che il docente riesca a riconoscere i segnali della plusdotazione in modo da poter predisporre un percorso adeguato per lo studente, oltre che indirizzare ad un esperto per la valutazione.

La formazione dei docenti sul tema è, quindi, fondamentale.

L'insegnante, inoltre, deve essere in grado di creare una progettazione inclusiva adatta anche allo studente gifted, nella quale tenere conto di quelle che sono le indicazioni fondamentali per la creazione di percorsi adatti a questa tipologia di studenti.

Come riportato in Brazzolotto (2019) che riprende Cross, Dobbs (1987), Feldhusen, Hansen (1988) e Mills (2003), gli insegnanti degli studenti con plusdotazione necessitano di:

- essere informati sui bisogni specifici dei gifted
- fornire collegamenti tra discipline, andando oltre il programma prestabilito
- sviluppare tecniche creative di problem solving
- arricchire il curriculum
- promuovere le abilità necessarie per condurre autonomamente una ricerca
- dimostrare una modalità aperta e flessibile
- possedere una profonda conoscenza dei contenuti che si insegnano.

Prendendo spunto da quanto affermato da Hymer, Whitehead e Huxtable (2009) e inserendo nuove riflessioni, possiamo suggerire alcune domande

che possono accompagnare il lavoro dell'insegnante di studenti con plusdotazione:

- come posso aumentare la mia sensibilità verso un ambiente educativo inclusivo e una relazione inclusiva con lo studente?
- In che modo posso creare un ambiente di apprendimento adatto?
- Come posso motivare lo studente?
- Come posso soddisfare la sua curiosità educativa?
- Quali sfide didattiche posso proporre per osservare e stimolare le sue abilità?
- In che modo posso creare attività didattiche adatte?
- Come posso valorizzare il suo contributo al proprio ed altrui apprendimento?
- Come posso supportare e valutare i suoi sforzi per sviluppare il talento?
- Che possibilità offro allo studente di esprimere la sua responsabilità educativa verso se stessi e gli altri?

Porsi questi e altri interrogativi può essere d'aiuto per l'insegnante al fine di intraprendere un percorso proficuo con i propri studenti. Prestare attenzione ad alcuni punti fondamentali, come quelli inclusi nelle domande, permette al docente di stabilire quali possano essere le azioni prioritarie da intraprendere per la creazione di un ambiente inclusivo in cui tutti gli studenti, compreso lo studente gifted, possano trovare soddisfazione e motivazione.

Una riflessione che parta dall'osservazione delle caratteristiche dello studente e che prosegua con una consapevole progettazione e valutazione delle attività legate all'acquisizione di una lingua, diventa la strada più efficace da percorrere per sviluppare le potenzialità dello studente e per fare in modo che raggiunga gli obiettivi pensati sulle sue capacità, le quali, appunto, dovranno essere sostenute e non negate. In questo modo il docente, grazie alla sua attenzione, sensibilità e preparazione, sarà in grado di proporre un percorso di acquisizione linguistica efficace e soddisfacente, evitando le criticità precedentemente descritte e valorizzando le capacità.

Alberta Novello

Università di Padova

Indicazioni bibliografiche e sitografia

Brazzolotto, Martina (2019). *La didattica per lo sviluppo dei talenti. Teorie, riflessioni e metodologie*. Bologna: Pitagora Editrice.

Clark, Barbara (2002). *Growing up Gifted*. Columbus: Merril/Prentice Hall.

Dai, David Yun (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: a new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press.

Dai, David Yun (2018). «A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes». Pfeiffer Steven (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children*. Cham: Springer.

Davis, Gary; Rimm, Sylvia; Siegle, Del (2011). *Education of the Gifted and Talented*. New York: Pearson.

Delisle, Jim, Galbraith, Judy (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis: MN, Free Spirit.

Deveau, Todd (2006) «Strategies for gifted second language learners*», Academic Exchange Quarterly*, March 22.

Duchovicová, Jana (2007). *Aspekty diferenciácie v edukácií nadaných žiakov*. Nitra: UKF.

Duchovičová, Jana (2009). *«Jazykové nadanie a jeho pedagogicko-psychosociálny aspect»*. Pokrivčáková, S. (a cura di), Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole. Brno: PF MU, 43-71.

Duchovičová, Jana; Babulicová, Z. (2010). «Podpora nadania dieťaťa v predškolskom veku». Šimoník, O. (a cura di), Vzdelávání nadaných žáků. Brno: PF MU, 155-173.

Feldman, David (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood, NJ: Ablex.

Feldman, David (2003). «A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness». Borland, James (a cura di), *Rethinking gifted education*. New York: Teachers College, Columbia University.

Gagné, Francois (1993). «Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities». Heller, Kurt; Mönks, Franz; Passow, Harry (a cura di), International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon Press, 63–85.

Gagnè, Francois (2004) «Transforming gift into talents», *High Ability Studies*, n.15, 2. https://doi.org/10.1080/1359813042000314682

Galbraith, Judy (2012). «Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?». *Gifted Education Communicator*, n. 43, 2.

Hymer, Barry; Whitehead, Jack; Huxtable, Marie (2009). *Gifts, Talents and Education: a living theory approach*. Chichester, Oxford: Wiley-Blackwell.

Kaufman, Scott Barry (2013*). Ungifted: Intelligence Redefined*. New York: Basic books.

Leavitt, Monica (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47638-4

Lowe, Hilary (2002). «Modern Foreign Languages». Eyre, Deborah; Lowe, Hilary (a cura di), *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publisher.

Novello, Alberta (2016). «Insegnare le lingue a studenti gifted. Strategie didattiche per la plusdotazione». *Romanica Cracoviensia*, n.16-2.

Novello, Alberta (2017). «Didattica per discenti plusdotati nella CAD». Caon Fabio (a cura di*), Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci Editore, 89-98.

Novello, Alberta; Brazzolotto, Martina (2018). «L'apprendimento della lingua inglese in studenti con plusdotazione». Rila, n.1, 97-114.

Novello, Alberta (2018). «Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *ELLE*, 7,3, 391-412. https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2018/03/003

Renzulli, Joseph (1994). «New directions for the schoolwide enrichment model». Katzko, Michael; Monks, Franz (a cura di), *Nurturing Talent; Individual Needs and Social Ability*. Assen: Van Gorcum.

Sawyer, Keith (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Song, Kwang Han; Porath, Marion (2005). «Common and domain-specific cognitive characteristics of gifted students: an integrated model of human abilities». *High Ability Studies*, 16, 229-246. https://doi.org/10.1080/13598130600618256

Sousa, David (2003). *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Strip, Carol; Hirsh, Gretchen (2011). *Helping gifted children soar: a practical guide for parents and teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.

Tannenbaum, Abraham (1986). «Gifted: A psychological approach». Sternberg, Robert; Davidson, Janet (a cura di), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Webb, James; Gore Janeth (2012). «How do we find gifted children? ». *Gifted Education Communicator*, n. 43, 2.

Winebrenner, Susan (2012*). Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*. Minneapolis: Free Spirit-Brown.

Zanetti, Maria Assunta (2017) (a cura di). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale*. Roma: Carrocci Faber.

suggerimenti

Indice

“Casa delle lingue: Al dente su BlinkLearning” **45**

“Edilingua: Storia italiana per stranieri” **47**

“Edilingua: Via delle preposizioni e dei pronomi” **48**

“Hueber: Chiaro! Nuova edizione” **49**

“Hueber: Universale! Universatile! UniversItalia 2.0!” **50**

“Klett: Con piacere nuovo – Neubearbeitung” **51**

“Klett: Con piacere nuovo – Grammatik” **52**

“Loescher Editore: In classe con Tommy” **53**

“Bonacci editore: Un nuovo giorno in Italia” **55**

Al dente
su BlinkLearning

NOVITÀ

EDIZIONI C casa delle lingue

DISTRIBUTORE UFFICIALE IN AUSTRIA, GERMANIA E SVIZZERA:

Klett
klett-sprachen.de

Manuale digitale interattivo

Tutti i livelli di Al dente in formato digitale interattivo con la possibilità di riprodurre direttamente gli audio e i video, evidenziare, scrivere, cercare parole nel testo e aggiungere note.

Materiali proiettabili e scaricabili

Guida per l'insegnante, **Test di verifica** e **Palestra di lessico e grammatica**, schede proiettabili e attività extra per le nuvole di parole, glossari in diverse lingue, soluzioni e trascrizioni.

Esercizi autocorrettivi

Più di 200 esercizi autocorrettivi per volume che gli studenti possono svolgere autonomamente o che possono venire assegnati dall'insegnante.

Sei insegnante e vuoi usare Al dente su BlinkLearning?
Scrivi a casadellelingue@cdl-edizioni.com

Livello	Titolo	Al dente edizione Premium	Al dente solo digitale
A1	Al dente 1	978-3-12-525394-0	978-84-17710-93-4
A2	Al dente 2	978-3-12-525395-7	978-84-17710-94-1
B1	Al dente 3	978-3-12-525396-4	978-84-17710-95-8
B2	Al dente 4	978-3-12-525397-1	978-84-17710-96-5

*I numerosi punti di forza di **Al Dente** vengono potenziati grazie alla piattaforma **BlinkLearning**. In classe si possono proiettare i contenuti sullo schermo, ingrandirli, scriverci sopra, cliccare su un'icona per le attività di ascolto, e così via. L'insegnante può inoltre creare gruppi classe e interagire con gli studenti, nonché inviare loro compiti e messaggi, e seguire il loro progresso a distanza. Gli studenti possono infatti fare gli esercizi online e ricevere feedback immediato. La ciliegina sulla torta è che si può accedere ai contenuti digitali in qualunque momento attraverso il computer, lo smartphone o il tablet.*

Silvia Bertoni
Trinity College Dublin
Dublino, Irlanda

EDIZIONI C casa delle lingue

DISTRIBUTORE UFFICIALE IN AUSTRIA, GERMANIA E SVIZZERA:

Klett
klett-sprachen.de

Gestione dell'apprendimento

Con BlinkLearning è possibile **creare gruppi classe**, **inviare messaggi e compiti** ai singoli studenti e all'intera classe, valutare gli esercizi svolti e **seguire i progressi degli studenti**.

Flessibilità e facilità d'uso

Piattaforma accessibile online e offline e compatibile con PC, MAC, Tablet e Smartphone. Possibilità di integrazione con Google e Microsoft.

Libertà di scegliere tra due edizioni

- **Edizione Premium**: libro cartaceo e codice di accesso della durata di un anno ad **Al dente** sulla piattaforma BlinkLearning
- **Edizione solo digitale**: codice di accesso della durata di un anno ad **Al dente** sulla piattaforma BlinkLearning

EDILINGUA

l'italiano nel mondo... da insegnanti a insegnanti

STORIA ITALIANA PER STRANIERI

Dall'antica Roma ai giorni nostri

- Si rivolge a studenti di livello B2-C2.
- 9 "Moduli" legati ad altrettanti periodi storici.
- Ogni due pagine una linea del tempo con avvenimenti, date, nomi permette allo studente di avere sempre sotto gli occhi la mappa temporale sotto gli occhi.
- Materiali disponibili online:
  - *Testi di approfondimento*
  - *Test di autovalutazione*

Il volume non vuole essere una raccolta sterile di nomi e date. Al contrario, mira ad essere un viaggio nel tempo e nello spazio per capire l'Italia e gli italiani del XXI secolo alla luce degli avvenimenti degli ultimi 2500 anni.

Per agevolare lo studente, in ogni sottocapitolo viene presentata la scheda *Le parole della storia* in cui sono raccolti e spiegati in modo semplice e chiaro alcuni termini specifici, strettamente legati e usati al periodo in questione.

Nelle ultime pagine del volume è possibile consultare anche l'indice del *Glossario* con tutte queste parole raccolte e messe in ordine.

Storia italiana per stranieri è il secondo volume della *Collana cultura italiana* del prof. Balboni, un progetto di Edilingua che include anche testi di letteratura, geografia, storia dell'arte, della musica, del cinema, nonché un'interpretazione della cucina come espressione culturale.

Suggerimenti

VIA DELLE PREPOSIZIONI E DEI PRONOMI A1-A2

Attività per esercitarsi sull'uso delle preposizioni e dei pronomi

- Si rivolge ad adolescenti e adulti, principianti o falsi principianti.
- Volume interamente a colori.
- Approccio comunicativo: presentazione di esempi concreti tratti dalla lingua viva - analisi stimolante - scoperta delle regole.
- Procedimento a spirale: ripresa ciclica di argomenti già trattati.
- Attività variegate e ludiche.
- Presenta la lingua usata e parlata tutti i giorni da un madrelingua italiano.
- Il volume consta di tre sezioni:
  - *Le preposizioni*: 25 capitoli + 7 test di progresso per monitorare il percorso di apprendimento. Vengono trattati gli usi e le funzioni usi più frequenti nelle situazioni comunicative principali (presentarsi, parlare di sé e delle abitudini quotidiane, raccontare viaggi ed esperienze, fare spese);
  - *I pronomi*: 12 capitoli + 3 test di progresso. Vengono trattate diverse funzioni, in contesti variegati (situazioni quotidiane, i negozi, la giornata, descrizioni di persone e di luoghi, la spesa, gusti e preferenze);
  - *InfoGramma*: tabelle grammaticali, di facile consultazione, sugli usi e le funzioni delle preposizioni e dei pronomi italiani + mini quiz per una consultazione più dinamica e attiva.

- L'insegnante può affiancare *Via delle preposizioni e dei pronomi* a qualsiasi corso di lingua straniera.
- Lo studente può utilizzare *Via delle preposizioni e dei pronomi* anche in autoapprendimento.
- Chiavi in appendice.

Chiaro!
Nuova edizione

Novità

Chiaro! è un corso d'italiano diviso in tre livelli (A1, A2, B1) che mira a sviluppare negli studenti la competenza comunicativa fin da subito.
Basato su un approccio didattico orientato all'azione questo manuale si caratterizza per una progressione graduale e una struttura regolare e trasparente.

La **nuova edizione** di ***Chiaro!*** presenta:

- una veste grafica moderna e vivace con foto e illustrazioni accattivanti;
- principi didattici e metodologici consolidati e al contempo rinnovati, con particolare attenzione all'aggiornamento del Quadro Comune Europeo di Riferimento (2018);
- input scritti e orali attualizzati;
- sequenze perfezionate (arricchite di passaggi intermedi o all'occorrenza snellite);
- ulteriori attività ludiche e di fissaggio;
- nuove attività per lo sviluppo dell'abilità di mediazione;
- sezioni dedicate alla riflessione interculturale aggiornate;
- video integrati nella rubrica "Ancora più chiaro".

Per ascoltare gli audio è possibile scaricare gratuitamente la *App in Realtà Aumentata* (AR) dall'App Store o Google Play. Gli ascolti sono anche acquistabili in formato CD.

Il manuale (con audio e video) è inoltre disponibile in versione digitale (www.hueber.de/digitale-lehrwerke).

Sul sito www.hueber.de/chiaro è possibile scaricare gratuitamente gli mp3 degli ascolti, la guida per l'insegnante, i video con le attività e tanto altro ancora.

A1 Chiaro! A1 – Nuova edizione
Kurs- und Arbeitsbuch mit Audios und Videos online
264 Seiten
€ 26,50 •
ISBN 978-3-19-275427-2

A2 Chiaro! A2 – Nuova edizione
Kurs- und Arbeitsbuch mit Audios und Videos online
248 Seiten
€ 26,50 •
ISBN 978-3-19-275449-4

Hueber Freude an Sprachen

Universale! Universatile! UniversItalia 2.0!

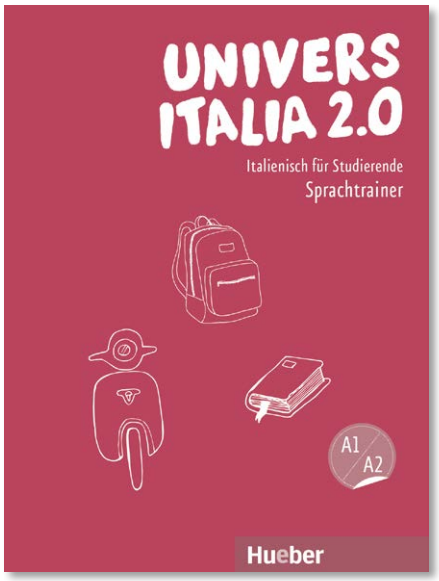
Questo **eserciziario** si rivolge agli utenti di **UniversItalia 2.0 A1/A2**. La scansione degli esercizi, infatti, segue l'andamento delle corrispondenti 8 unità del manuale.

Le attività sono pensate per un lavoro individuale, ma possono essere utilizzate anche in classe durante la lezione.

I numerosi esercizi proposti appartengono a varie tipologie e hanno come obiettivo il consolidamento e l'approfondimento di quanto appreso nel corso della relativa lezione del manuale.

- **L'eserciziario offre attività di:**
  - grammatica,
  - lessico,
  - funzioni comunicative.
- **Particolare attenzione è dedicata a compiti di:**
  - comprensione orale,
  - comprensione scritta,
  - produzione scritta.

Le soluzioni riportate in appendice permettono, in un contesto di autoapprendimento, di verificare l'esattezza delle risposte fornite.
Gli audio (in formato mp3), utili per svolgere i compiti di comprensione orale, sono reperibili sul sito:
www.hueber.de/universitalia-2.0



A1 bis A2 UniversItalia 2.0
Sprachtrainer mit Audios online
96 Seiten
ISBN 978-3-19-145463-0

Hueber Freude an Sprachen

Con piacere nuovo – Neubearbeitung!

Kurs- und Übungsbuch + MP3-CD
Klett Augmented

Kurs- und Übungsbuch + MP3-CD
Klett Augmented

Kurs- und Übungsbuch + MP3-CD
Klett Augmented

NEU im Juni 2020

Corso di italiano con esercizi
Klett Augmented

Con piacere nuovo B1+ / B2:

- Sechs Lektionen mit aktuellen Themen (z. B. Hypertourismus, Nachhaltigkeit, Europa)
- Förderung der kommunikativen Kompetenz
- Einführung der Grundgrammatik B2 und Vertiefung der wichtigsten Grammatikstrukturen aus A1, A2 und B1

Die Lehrwerksreihe bietet:

- Authentisches Italienbild durch aktuelle Texte und Fotos
- Modernes und frisches Layout
- Lebensnahe Sprache und gut aufbereitetes Hör- und Lesematerial

www.klett-sprachen.de/conpiacere-nuovo

Sprachen fürs Leben!

Klett

Con piacere nuovo – authentisch, modern und lebendig!

Con piacere nuovo Grammatik A1 – B1
978-3-12-525218-9

Die Con piacere nuovo Grammatik enthält:

- Zusammenstellung aller Grammatikinhalte von Con piacere nuovo A1 – B1
- Darstellung der Formen und ihres Gebrauchs
- Beispielsätze aus dem Alltag mit Übersetzung ins Deutsche
- Verbtabelle mit regelmäßigen und unregelmäßigen Formen

www.klett-sprachen.de/conpiacere-nuovo

Z34876

Sprachen fürs Leben!

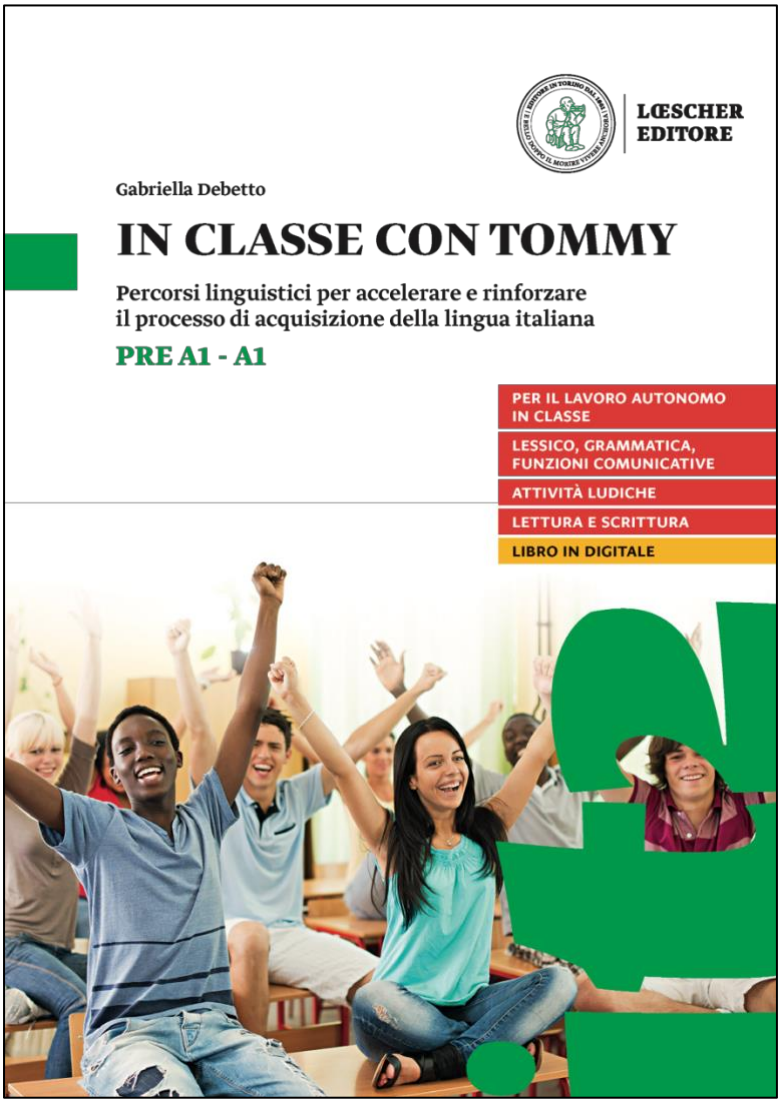
Klett

IN CLASSE CON TOMMY

Percorsi linguistici per accelerare e rinforzare il processo di acquisizione della lingua italiana PRE A1 - A1

Gabriella Debetto

Loescher Editore



In classe con Tommy è rivolto a ragazzi stranieri alle prime armi con l'italiano (livello Pre A1 - A1) che frequentano la scuola secondaria italiana o classi corrispondenti all'estero.

Il percorso linguistico ha l'obiettivo di **accelerare e rinforzare il processo di acquisizione della lingua italiana** e di affiancare le attività della classe. Può essere utilmente usato in varie situazioni di apprendimento:

- in modo autonomo come supporto allo studio personale
- in laboratori di lingua italiana organizzati dalla scuola in un tempo extracurricolare
- in percorsi di lingua italiana organizzati nell'ambito di iniziative di volontariato a supporto del lavoro scolastico
- in classi di lingua italiana all'estero.

Il volume si suddivide in **16 unità** raggruppate in 3 blocchi che gradualmente accompagnano lo studente nell'apprendimento di una lingua sempre più articolata e complessa indispensabile per interagire in ambiente italofono.

- Le prime sei unità (1-6) riguardano **ambiti di esperienza legati alla lingua della quotidianità** necessaria per comunicare contenuti di base elementari.

- Altre sei unità (7-12) ampliano il raggio d'azione dello studente verso situazioni che riguardano **il tempo libero, le relazioni amicali, gli hobby**.

- Seguono tre unità (13-15) che introducono, sempre partendo da esperienze personali, un primo esempio di **linguaggio disciplinare**, in particolare quello della geografia.

- L'ultima unità (16) riprende i fili di tutto il percorso. Attraverso un'attività ludica rimette in gioco tutta la lingua attivata nelle unità precedenti e stimola nello studente la suggestione a **raccontare e raccontarsi**.

I gruppi di unità di lavoro sono intervallati da due **pagine di verifica** («Fai il punto») per rendere lo studente consapevole del percorso che sta compiendo.

In fondo al volume c'è una pagina di **glossario plurilingue** (in inglese, francese, spagnolo, cinese, arabo, albanese e russo) che riguarda la lingua della classe e le principali consegne delle attività del testo.

LŒSCHER EDITORE

UN *NUOVO* GIORNO IN ITALIA

Percorso narrativo di italiano per stranieri
A1-B2
4 volumi

Loredana Chiappini, Nuccia De Filippo

Bonacci Editore

Un nuovo giorno in Italia si articola in quattro manuali (A1, A2, B1, B2) che si caratterizzano per un originale impianto narrativo. Rispetto alla precedente edizione, il corso è **completamente rinnovato**, sia nei contenuti sia nella grafica.

Il quarto volume, che completa il **corso con il livello B2**, è corredato da originali **illustrazioni** e contiene **una storia** che si sviluppa attraverso vari luoghi e situazioni in cui si incontrano persone di tutte le età che interagiscono tra loro e che rappresentano uno spaccato socioculturale dell'Italia di oggi.

In ogni episodio, ai **testi della narrazione** si affiancano **testi scritti e orali** tratti da varie fonti che accompagnano lo studente in una progressione di contenuti funzionali, culturali, morfosintattici e lessicali in cui trovano ampio spazio attività comunicative piacevoli e motivanti, che si integrano armoniosamente agli esercizi grammaticali.

Il **testo** costituisce il nucleo centrale da cui si diramano le tappe di un percorso di apprendimento finalizzato alla **comunicazione** e alla **consapevolezza linguistica**.

L'obiettivo di questo quarto volume è il raggiungimento di una **sempre maggiore scorrevolezza e accuratezza della lingua** che permetta allo studente di affinare le sue capacità comunicative in contesti d'uso sempre più ampi.

Suggerimenti

Il corso presenta:

- uno **scenario narrativo** che apre ogni episodio;
- una vasta gamma di **testi scritti e orali** che si legano ai contenuti culturali, tematici e funzionali presentati,
- una chiara progressione dei contenuti grammaticali introdotti in ogni episodio, nella sezione **Facciamo grammatica**;
- una chiara progressione dei contenuti funzionali e un costante approfondimento degli ambiti lessicali.

Bonacci editore