

TECNICHE DIDATTICHE PER LO SVILUPPO DELLE ABILITA' RICETTIVE E PRODUTTIVE

di Barbara D'Annunzio

**LABORATORIO ITALS – DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL
LINGUAGGIO
UNIVERSITA' CA' FOSCARI - VENEZIA**

LE TECNICHE DIDATTICHE PER LO SVILUPPO DELLE ABILITA' RICETTIVE E PRODUTTIVE

Barbara D'Annunzio

PARTE A

LE TECNICHE E LE ABILITA': NOZIONI GENERALI

1 Le mete glottodidattiche e le tecniche didattiche per raggiungerle

- 1.1 Attività o esercizi?
- 1.2 Quali parametri di valutazione per le diverse tecniche didattiche?
- 1.3 Saper fare lingua: le abilità
 - 1.3.1 Abilità ricettive: la comprensione
 - 1.3.2 La lettura e la comprensione dei testi
 - 1.3.3 Le abilità di produzione
- 1.4 Sapere la lingua: la competenza linguistica
- 1.5 Saper integrare linguaggi verbali e non verbali
- 1.6 Saper fare con la lingua: la competenza socio-pragmatica

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

PARTE B

IL POSTO E IL PESO DELLE TECNICHE GLOTTODIDATTICHE: ALCUNE QUESTIONI PRELIMINARI

2 Tecniche e fasi dell'apprendimento linguistico

3 Efficacia, appropriatezza, fluenza e accuratezza

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

PARTE C

LE TECNICHE: NOZIONI GENERALI

4 Lo sviluppo delle abilità di comprensione

- 4.1 Tecniche per il loro sviluppo cognitivo
- 4.2 Tecniche per guidare l'attività di comprensione in classe

5 Lo sviluppo delle abilità di produzione e delle abilità integrate

- 5.1 Tecniche per il lo sviluppo delle abilità produttive
- 5.2 Le abilità integrate
- 5.3 Saper dialogare
- 5.4 Saper scrivere sotto dettatura

5.5 Saper prendere appunti

5.6 Saper tradurre

6 Tecniche per lo sviluppo della competenza sociopragmatica

6.1 Saper dialogare

7 Tecniche per lo sviluppo della competenza linguistica

7.1 Tecniche per la scoperta, la fissazione e la sistematizzazione delle regole

8. Tecniche ludiche

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

PARTE A

LE TECNICHE: NOZIONI GENERALI

1 Le mete glottodidattiche e le tecniche didattiche per raggiungerle

Le attività proposte in un curriculum di educazione linguistica si inseriscono in una prospettiva molto più ampia di educazione tout court e quindi si riferiscono alle tre mete classiche dell'educazione generale: la **culturizzazione**, che rende possibile la **socializzazione**, che a sua volta pone le condizioni per l'**autopromozione**.

L'educazione linguistica inoltre individua peculiari **mete glottodidattiche** che costituite dalle varie componenti della competenza comunicativa.

La competenza comunicativa secondo la visione di Hymes che sviluppa e reinterpreta la definizione chomskiana, si può definire come la capacità di usare codici verbali e/o non verbali al fine di raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo. Questa definizione e il concetto di competenza comunicativa che essa vuole presentare sviluppato e condiviso nell'ambito della ricerca sociolinguistica sono stati invece allargati in ambito glottodidattico.

Il concetto di competenza comunicativa in glottodidattica può essere definito attraverso un SAPER+VERBO+COMPLEMENTO:

1- **“sapere la lingua”** quindi la dimensione legata ai codici linguistici ed extra-linguistici
2- **“saper fare con la lingua”** l'uso dei codici in situazione (dimensione strategica, socio-pragmatica e culturale)

3- **“saper fare lingua”**, ovvero la padronanza di quei processi cognitivi e linguistici che sottostanno alle abilità linguistiche. Le mete qui presentate possono essere scomposte in obiettivi più circoscritti e si possono raggiungere attraverso l'uso di attività ed esercizi, che nel loro insieme si definiscono **tecniche glottodidattiche** e che saranno oggetto della trattazione in questo modulo. Ci occuperemo, dunque della dimensione operativa presentando metodologie e risorse concrete che ci sembrano particolarmente vantaggiose per il raggiungimento degli obiettivi ai quali sono riconducibili le mete glottodidattiche presentate.

4 Alla base di questa nostra sintetica rassegna poniamo la convinzione che non esiste a priori una metodologia più efficace di un'altra e che l'efficacia di un intervento è di frequente il risultato di una valutazione attenta e consapevole delle specificità insite nell'ambiente in cui si opera, del contesto in cui l'intervento si inserisce, delle risorse che si hanno a disposizione dei bisogni formativi, di tipo linguistico, contenutistico, cognitivo e sociale, degli studenti a cui l'intervento è rivolto. A partire da un'attenta analisi della contesto in cui si opera, si dovranno quindi selezionare ed eventualmente adattare strategie, metodologie e tecniche glottodidattiche.

5 Ci occuperemo pertanto di presentare e descrivere le tecniche glottodidattiche, cioè le attività di classe, gli esercizi, i giochi che si possono realizzare per:

6

1a. favorire l'acquisizione delle abilità linguistiche di base, di quelle integrate e di quelle specifiche per l'attività di studio;

2b. favorire la comprensione e l'acquisizione delle “regole” dell'italiano, cioè dei meccanismi di funzionamento della lingua;

3c. sviluppare l'abilità di riflessione sulla dimensione non verbale della comunicazione;

1.1 Attività o esercizi?

Le tecniche didattiche attraverso le quali si mira a raggiungere le competenze glottodidattiche sono categorizzabili in due grandi insiemi, “attività” ed “esercizi”.

La **attività glottodidattiche sono quelle in cui si usa la lingua**, sebbene in maniera spesso limitata, per raggiungere uno scopo comunicativo, cioè fare qualcosa con la lingua: ad esempio scambiarsi informazioni, colmare dei vuoti di informazione, partecipare o vincere in un gioco, convincere qualcuno a fare qualcosa, e così via.

Gli **esercizi**, come dice la parola stessa, **servono per esercitarsi**, grazie agli esercizi **ci si addestra**: sono tecniche che non hanno uno scopo comunicativo, ma finalizzate alla fissazione, alla manipolazione della lingua stessa.

E' evidente dunque che si possano definire “attività” i roleplay, le simulazioni di vario tipo, i giochi; sono al contrario “esercizi” i compiti strutturali, le trasformazioni dal singolare al plurale o dal presente al passato, le trasformazioni da un registro all'altro, e così via. Tra le due famiglie di tecniche la distinzione spesso è sottile: nella simulazione, ad esempio, abbiamo sia “attività” (come nel caso dei roleplay, in cui si gioca un ruolo creativo, si ha uno scopo da raggiungere attraverso l'uso finalizzato della lingua) sia “esercizi”, come ad esempio la drammatizzazione, in cui lo studente deve limitarsi a leggere o al massimo a recitare a memoria un canovaccio già scritto rispetto al quale non può essere creativo in alcun modo. Lo studente in questo caso sa già cosa deve dire e deve limitarsi a riprodurre un modello dato.

La distinzione anche se sottile è particolarmente importante perché **le attività** sono motivanti e riescono a coinvolgere entrambi gli emisferi del cervello (quello globale, intuitivo, destro; quello analitico, verbale, sinistro), **gli esercizi** al contrario sono poco motivanti, coinvolgono esclusivamente l'emisfero sinistro del cervello e possono addirittura risultare demotivanti e noiosi se reiterati senza variazioni.

E' possibile rendere gli esercizi più motivanti e soprattutto risonanti rispetto agli interessi e al vissuto degli studenti se si dà spazio alla creatività degli stessi studenti. Se ad esempio, una drammatizzazione si svolge su testi elaborati e selezionati dagli stessi studenti, essi vengono coinvolti nella regia della drammatizzazione, allora anche una drammatizzazione può coinvolgere lo studente come “persona che apprende” e può così trasformarsi in attività; allo stesso modo, molti altri esercizi come ad esempio, il cloze, le tecniche di incastro, il riempimento possono diventare delle attività se sono elaborate come attività sfidanti, se mettono cioè lo studente nella condizione di dover sostenere una sfida con le proprie capacità cognitive. Le attività sfidanti si trasformano così in attività ludiche: e il gioco è la massima espressione delle attività didattiche.

1.2 Quali parametri di valutazione per le diverse tecniche didattiche?

Le tecniche didattiche non sono valutabili come *buone/cattive* o in relazione alla storia della glottodidattica come *tradizionaliste/innovative*, ma sono valutabili esclusivamente in termini di

1- **coerenza/ non coerenza con l'approccio**

2- **efficacia/ inefficacia rispetto agli obiettivi prefissati o nel produrre l'effetto desiderato.**

3L'**approccio**, si può inscrivere all'interno di una dimensione filosofica, così come il **metodo** che deve realizzare l'approccio in termini di progettazione curricolare ed organizzazione didattica ed è per questo che sono valutabili a differenza delle tecniche. Le tecniche sono strumenti e come ogni strumento, possono essere utilizzati per scopi diversi. La tecnica quindi non può essere sottoposta a valutazione ma è **l'uso della tecnica che può essere valutato**. Si può valutare quindi, l'efficacia o l'inefficacia di una tecnica a partire dell'uso che se ne fa. Ci riferiremo dunque alle diverse tecniche definendole coerenti/incoerenti rispetto ad un approccio o efficaci/inefficaci rispetto ad uno scopo. Infatti, come sostiene Balboni (Balboni 1998: 3), una tecnica è per la sua stessa natura neutra. Ha delle caratteristiche sue proprie, coinvolge alcuni processi cognitivi e alcuni particolari processi linguistici, implica un certo modo di condurre e gestire la classe, concede maggiore o minore autonomia agli apprendenti, ma non è né buona né cattiva né moderna né tradizionalista: una tecnica è solo più o meno efficace nel raggiungimento di determinati obiettivi e può presentare maggiore o minore coerenza e armonia con le premesse dell'approccio e della teoria dell'educazione linguistica a cui si fa riferimento.

1.3 Saper fare lingua: le abilità

Secondo un'abitudine ormai consolidata in glottodidattica, per ragioni di sintesi, solitamente si descrive l'intero quadro delle abilità che soggiacciono alla competenza linguistico-comunicativa e che risultano essere molto più complesse, con uno schema quadripolare di questo tipo:

ABILITÀ RICETTIVE	ABILITÀ PRODUTTIVE
Leggere	Parlare
Ascoltare	Scrivere

Il diffuso e agile modello basato sulle quattro macro-abilità, è per forza di cose riduttivo anche se costituisce mezzo di schematizzazione molto efficace e pratico per la descrizione del complesso quadro delle abilità di base e di quelle integrate.

Sapere una lingua ovviamente corrisponde al saper padroneggiare le quattro abilità indicate nello schema ma allo stesso tempo corrisponde a saper utilizzare la lingua per attività come il dialogo, lo studio, la scrittura di appunti sulla base di un ascolto, la verbalizzazione durante un'interrogazione, e così via.

E' evidente che le attività appena descritte non possano quasi mai essere ricondotte ad un'unica macro-abilità né ovviamente alla somma di diverse abilità. Dal punto di vista teorico, una trattazione più accurata e attenta dovrebbe tener conto anche della abilità integrate come parafrasare, dialogare, prendere appunti, scrivere sotto dettatura, parlare su traccia, riassumere.

Tuttavia il modello sintetico della quattro macro-abilità consente una immediata distinzione tra abilità ricettive e abilità produttive. Tale distinzione nell'apprendimento della Ls è senza dubbio fondamentale sia sul piano della programmazione sia in sede di valutazione.

Nella programmazione del sillabo ad esempio, è necessario sempre operare una distinzione tra input per la ricezione ed input per la produzione. Quali input il docente dovrà fornire per lo sviluppo delle abilità ricettive? Quali invece per lo sviluppo della abilità produttive? Quali abilità dovrà privilegiare?

Senza dubbio, possiamo affermare che le abilità ricettive vanno trattate come prioritarie rispetto a quelle produttive. Le abilità ricettive sono primarie sia perché si sviluppano prima sia perché è stato ampiamente dimostrato come l'input possa comparire nella produzione dello studente solo dopo essere stato acquisito in ricezione, quindi solo se lo stesso input è stato compreso.

Non c'è acquisizione né produzione senza precedente comprensione, il fattore primo dell'acquisizione di una lingua è l'**input reso comprensibile**: se non c'è comprensione, per quanto minima, non c'è acquisizione. (Krashen).

L'input inoltre per essere significativo ed essere facilmente e positivamente acquisito dallo studente deve essere il più possibile arricchito e variato dal docente che dovrà saper fornire lo stesso input in più modelli, in più contesti.

E' chiaro che al di là del sintetico modello quadripolare delle macro-abilità la realtà è assai più complessa perché ad esempio:

1a. "parlare" viene spesso utilizzato con l'accezione di "dialogare", il che è un'interpretazione arbitraria: se si parla di abilità primarie, pure, non integrate (e l'attività del dialogo integra fase di ascolto e di produzione orale), allora "parlare" va tradotto con "monologare" – ad esempio rispondere a un'interrogazione (che non è un dialogo ma la richiesta di un monologo sul tema assegnato dall'insegnante), oppure raccontare un evento, una favola cinese, una barzelletta, descrivere i fiumi in Cina, e così via;

2b. le abilità di studio ovviamente non corrispondono al semplice leggere e scrivere. L'attività di insegnamento dell'italiano Ls, per queste ragioni, dovrà necessariamente articolarsi su un modello più complesso di abilità linguistiche. Solo per ragioni di comodità e nel rispetto di una modalità piuttosto consolidata in glottodidattica, per ogni esercizio e per ogni attività presa in esame, indicheremo il canale privilegiato (scritto o orale) e le abilità coinvolte nello svolgimento dello specifico esercizio o attività.

Alla luce delle riflessioni fin qui proposte, abbiamo scelto di presentare in questo modulo, le diverse tecniche che possono essere utilizzate per l'insegnamento dell'italiano come Ls e per ogni tecnica di illustrare le caratteristiche principali, gli

aspetti cognitivi, linguistici e pragmatici coinvolti indicandone la coerenza di impiego rispetto alle diverse fasi dell'apprendimento, in relazione agli utenti e rispetto agli obiettivi da perseguire. Sarà, inoltre utile di volta in volta indicare quali possono essere le tecniche più o meno efficaci per lo sviluppo della competenza comunicativa o della competenza linguistica, o ancora della competenza culturale.

1.3.1 Abilità ricettive: la comprensione

Ascolto e lettura sono tradizionalmente le abilità di comprensione, ma la comprensione è alla base di molte delle abilità integrate: il dialogo, ad esempio, si costruisce grazie ad un'alternanza di fasi di ascolto e produzione; allo stesso modo attività come il riassunto, la parafrasi, la traduzione, la scrittura sotto dettatura, la stesura di appunti muovono dalla comprensione.

La comprensione (orale, scritta, audiovisiva) si basa essenzialmente su tre fattori:

1a. la **capacità di previsione**, di anticipazione di quello che si andrà ad ascoltare, leggere, vedere, la capacità di pre-selezionare e attivare nella mente aree semantiche, pragmatiche, grammaticali che probabilmente compariranno nell'input; un allievo Questo processo mentale che viene definito *expectancy grammar* si può attivare solo in presenza di prenoscenze.

2

3b. la possibilità e la capacità di **recuperare e riattivare l'enciclopedia**, quella **conoscenza del mondo condivisa** tra i parlanti. Ci riferiamo ad esempio a:

1- degli *script*, cioè dei **copioni di comportamento tipici di molte situazioni** che definiscono delle routine comunicative che si ripetono sempre simili se non identiche nello stesso contesto.

2- dei **campi lessicali prevedibili**, in un determinato contesto o in una determinata situazione. Queste previsioni ovviamente si basano sulla personale esperienza di quel contesto, di quella data situazione. Sulla base delle nostre "enciclopedia" di esperienze e conoscenze riusciamo a capire, talvolta, messaggi fortemente disturbati, come quando in una stazione basta cogliere una sillaba per avere conferma del fatto che il treno che attendiamo sta arrivando.

c. **alla competenza comunicativa nella lingua del testo.**

Insegnare a comprendere l'italiano significa anzitutto attivare e potenziare le strategie di comprensione, i processi cognitivi che governano la *expectancy grammar* e sviluppare nello studente consapevolezza rispetto a tali meccanismi spesso per propria natura inconsapevoli.

1.3.2 La lettura e la comprensione dei testi

La lettura è un'attività complessa che richiede un significativo sforzo cognitivo in ricezione e quindi possiamo affermare che può essere fuorviante includerla tra le abilità "passive". Leggere e ascoltare sono abilità esigenti, sul piano dello sforzo mentale e si distinguono significativamente dal parlare e scrivere: chi parla o scrive può operare una scelta rispetto all'argomento che vuole trattare, può scegliere di utilizzare solo alcune forme linguistiche, ad esempio quelle che conosce meglio senza

avventurarsi in forme o strutture sconosciute, può decidere a con quale velocità parlare o scrivere, può utilizzare strategie comunicative non verbali o creative.

Chi legge al contrario è in balia di chi scrive che sceglie il ritmo, le parole, le forme grammaticali; chi legge spesso non sa, all'inizio, neppure di cosa si parlerà, quindi non ha strumenti per fare delle previsioni sul contenuto del testo.

L'abilità di "lettura in ricezione" è condizionata da molteplici fattori:

- a. la comprensibilità della lingua del testo
- b. la familiarità (per il lettore) del contenuto del testo
- c. l'atteggiamento che il lettore ha nei confronti del testo: può essere favorito nella lettura da un' atteggiamento di tipo strategico (riesce ad individuare le porzioni significative del testo sulle quali concentrarsi e riesce a dedurre il significato dal contesto) o al contrario può essere ostacolato da un atteggiamento analitico (il lettore legge parola per parola e si blocca ad ogni termine sconosciuto. I termini sconosciuti ostacolano totalmente la sua comprensione)
- d. la capacità strategica di crearsi anticipazioni sul contenuto del testo (il lettore fa ricorso ad esempio a note, figure, riquadri, diagrammi, per fare anticipazioni sul contenuto)
- e. l'attivazione, il recupero e l'utilizzo strategico di un' enciclopedia di conoscenze pregresse
- f. la chiarezza dello scopo legato all'attività di lettura (il lettore individua spontaneamente uno scopo di lettura o il docente esplicita uno scopo di lettura)
- g. il potere da parte del testo e delle attività ad esso legate di essere risonanti rispetto al vissuto degli studenti e di essere quindi motivanti e sfidanti.
- h. La capacità di mantenere costante la concentrazione, la possibilità di prolungare l'attenzione nella lettura
- i. L'abitudine ad utilizzare il dizionario o altre risorse per la comprensione in maniera ragionata e strategica

Per le ragioni appena esposte, è fondamentale saper padroneggiare alcune tecniche che mirano a sviluppare le abilità di comprensione e di lettura selettiva/globale in Ls, come ad esempio il cloze, il riordino di sequenze, l'incastro tra paragrafi.

13.3 Le abilità di produzione

Allo studente che studia la nostra lingua come Ls chiediamo sostanzialmente due forme di produzione del testo in cui è lui che parla o scrive, il monologo e la composizione scritta. La produzione orale e scritta si svolge secondo un percorso abbastanza lineare che possiamo scomporre in tre fasi:

a. **Concettualizzazione**

È la fase di reperimento delle idee; in questa fase si può procedere individualmente o in gruppo e grazie all'utilizzo di tecniche come il diagramma a ragnolo oppure il brainstorming.

Nel primo caso l'insegnante indica una parola che, scritta e cerchiata al centro di un foglio o della lavagna, costituisce il centro di un diagramma a forma di ragnolo: la parola base rappresenta il corpo e le varie 'zampe' sono altre parole, unite con una

linea alla prima, che da essa emergono per associazione di idee oppure per conseguenza logica; ogni parola nuova può proseguire in una ulteriore stringa di parole oppure creare a sua volta una nuova costellazione, che altro non è che una forma strutturata di brainstorming e come questo serve per individuare possibili linee di sviluppo, per generare metafore, e così via.

Il diagramma a ragnò e il brainstorming possono essere presentati come esercizio-gioco, condotto alla lavagna o come gara a squadre, per lavorare sul lessico.

b. **Progettazione del testo**

In questa fase si procede a trasformare le idee, le associazioni, le metafore individuate nella fase precedente attraverso il brainstorming o lo spidergram in una scaletta, in un flowchart, una struttura concettuale che darà coerenza al discorso o che dovrà sorreggere il testo.

c. **Realizzazione del testo**

le due precedenti fasi possono generare un testo orale (monologo libero o su traccia) o scritto (composizione libera o su traccia).

1.4 Sapere la lingua: la competenza linguistica

La competenza linguistica come sottocomponente della competenza comunicativa serve per esprimere la padronanza nell'utilizzo di componenti prettamente linguistiche come la morfosintassi, la testualità, i meccanismi fonologici, il lessico ecc. Nella tradizione, la padronanza esplicita delle grammatica e quindi di conseguenza la correttezza formale era il primo parametro di valutazione.

Con l'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue il ruolo della competenza linguistica è stato ridefinito come *una* delle competenze necessarie.

Nella percezione comune, la grammatica di una lingua è costituita da un'insieme di "regole", ed è quindi necessario riflettere sulla loro natura prima di procedere a vedere le procedure per la loro scoperta, la loro fissazione e la loro sistematizzazione. Con il termine "regole" non vogliamo dare un sinonimo di norme ma invece, intendere **delle regolarità di funzionamento** a livello morfosintattico, testuale, extra- socio- e pragma-linguistico.

Le regole, nel loro complesso, costituiscono una grammatica.

Esiste una grammatica mentale ("competenza") che raccoglie le regole e ne governa l'uso; esiste una grammatica descrittiva, che si occupa di illustrare, catalogare, descrivere le regole di una data lingua; esiste una grammatica pedagogica che teorizza il modo in cui organizzare le regole in modo da graduarle, di far sì che una persona le acquisisca (si crei cioè una grammatica mentale, una competenza) e le usi – e se possibile ci ragioni su ("metacompetenza") (Balboni, 1998)

Da trent'anni studiosi e teorici ricercatori concordano sul fatto che l'insegnamento delle "regole" di una lingua, deve portare anzitutto alla **conoscenza linguistica implicita**, all'acquisizione, cioè a una competenza linguistica in grado di generare comprensione e produzione linguistica; tuttavia non si ignorare il fatto che la **conoscenza esplicita** svolga un'importante funzione di "monitor" cioè di controllo, e che agisca da base per l'analisi e l'interiorizzazione del nuovo input. Recentemente la ricerca ha dimostrato che la focalizzazione esplicita su alcuni elementi o strutture

grammaticali può farli risaltare nella grande massa di forme che compaiono nell'input e che quindi possa facilitarne l'acquisizione.

Ciò si dovrebbe tradurre nel mirare sia alla competenza *d'uso* sia a quella *sull'uso* della lingua, con la consapevolezza che la globalità precede sempre l'analisi, e **la competenza precede la metacompetenza**.

Una seconda riflessione riguarda la natura delle regole. Sulle basi della psicologia cognitiva le conoscenze si possono suddividere in tre tipi fondamentali:

0- le conoscenze *dichiarative*: come quelle di natura fonologica, grafemica, semantica e morfologica

1- le conoscenze *procedurali*, come ad esempio le conoscenze sintattiche e testuali che si basano sul paradigma “se... allora...” (“se il soggetto è maschile plurale allora si userà *tutti*”)

2- le *rappresentazioni mentali*, che raccolgono una serie di dichiarazioni e procedure in un sistema più complesso. Le rappresentazioni possono essere implicite, generate spontaneamente dal parlante, o possono essere indotte in ambito didattico come “metacompetenza”.

2Lo sviluppo delle diverse conoscenze richiede tecniche didattiche particolari, basate sui meccanismi di funzionamento del *Language Acquisition Device*

1.4 Saper integrare linguaggi verbali e non verbali

Per comunicare è necessario non solo aver sviluppato la competenza linguistica ma poter padroneggiare un altro gruppo di grammatiche, cioè aver sviluppato la *competenza extralinguistica*, cioè quel complesso di codici che vengono usati insieme alla lingua per modificarne o sottolinearne alcuni significati oppure, in alcuni casi, in sostituzione della lingua verbale.

Abbiamo individuato 5 tipi principali di competenze extralinguistiche che sono:

- 0a. la *competenza cinesica*,
- 1b. la *competenza prossemica*,
- 2c. la *competenza olfattiva*,
- 3d. la *competenza vestemica*,
- 4e. la *competenza oggettuale*.

1.6 Saper fare con la lingua: la competenza socio-pragmatica

Questa componente della competenza comunicativa può essere definita come

- 1a. la capacità pragmatica di **raggiungere i propri scopi attraverso la comunicazione** realizzando le diverse funzioni della lingua attraverso atti linguistici (Balboni 1998)
- 2b. la capacità sociale di **usare modalità comunicative adeguate al contesto** in termini sociolinguistici, relazionali, culturali. (Balboni 1998)

Uno studente mostra di aver sviluppato competenza socio-pragmatica se riesce a ottenere quello che desidera e a raggiungere lo scopo della sua comunicazione utilizzando la nostra lingua in maniera adeguata al contesto, alla situazione e

all'interlocutore con cui avviene lo scambio comunicativo. Abilità principale nella quale si realizza la competenza sociopragmatica è il "saper dialogare". Si tratta di un'abilità complessa che presuppone diverse conoscenze e capacità prerequisite. Per dialogare lo studente deve:

- 3- conoscere i "**copioni situazionali**"
- 4- saper **definire il proprio ruolo** all'interno dell'evento comunicativo
- 5- utilizzare la propria **competenza strategica** per prepararsi in anticipo a comunicare le proprie intenzioni e a perseguire i propri obiettivi nel corso dell'evento comunicativo
- 6- riuscire ad **interpretare le intenzioni** esplicite o non esplicite degli interlocutori
- 7- **negoziare i significati** quando non sono espliciti o chiari

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE DI RIFLESSIONE

A partire dalla sua esperienza quando è possibile dire che una persona possiede una buona competenza socio-pragmatica?

Sempre a partire dalla sua esperienza di docente o di studente, quali sono le abilità privilegiate comunemente nella classe di lingua?

PARTE B

IL POSTO E IL PESO DELLE TECNICHE GLOTTODIDATTICHE: QUESTIONI PRELIMINARI

2 Tecniche e fasi dell'apprendimento linguistico

Le tecniche come abbiamo già ricordato, sono meri strumenti che possono risultare utili ed efficaci solo se utilizzate con consapevolezza ed esperienza. Ogni tecnica può essere più o meno adatta allo sviluppo di un'abilità e allo stesso tempo, ogni tecnica può essere più o meno adattata ad una certa fase dell'apprendimento linguistico e dello sviluppo di determinate abilità.

In particolare, per quanto riguarda le tecniche che possono contribuire allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa e per una corretta progressione ed un uso efficace delle stesse potrà essere

necessario ricordare le fasi fondamentali che lo studente attraversa nel tentativo di comprendere e acquisire la lingua italiana.

Lo studente dovrà in ordine:

- notare una struttura, una regola
- analizzarla, comprenderla
- cimentarsi ed esercitarsi nell'utilizzarla in contesti familiari, controllati
- utilizzare, infine la struttura in maniera creativa trasferendone l'uso in contesti non familiari e non controllati, quindi spontanei

Allo stesso modo, i processi di insegnamento e quindi le relative tecniche dovrebbero rispettare la progressione sopradescritta.

Le tecniche scelte inizialmente dovrebbero mirare a favorire l'osservazione spontanea o meglio a ancora dovrebbero mirare a guidare l'osservazione. Alcune tecniche che favoriscono l'osservazione sono ad esempio:

- l'evidenziazione dell'input (attraverso l'utilizzo del grassetto, dei colori, ecc)
- l'inondazione (che si ottiene inserendo l'input in maniera ridondante nel testo e inserendolo in ogni porzione di testo, cioè dall'inizio alla fine di un testo, di un ascolto, di un video)
- il collegamento tra strutture o parti del discorso presenti nel testo (ad esempio tra nomi di tempo e passato del verbo per favorire la comprensione)
- il cloze

Si può poi, in una seconda fase passare a tecniche che favoriscono la pratica, l'esercizio pur se ancora limitato: come la combinazione, l'accoppiamento di lingua e immagine, di didascalia e immagine, gli esercizi di collocazione per lo sviluppo del lessico.

Si può poi procedere a proporre tecniche che sono di fatto esercizi ma che richiedono pratiche più complesse come: gli esercizi di sostituzione, la produzione guidata, ecc.

Infine, lo studente potrà anche affrontare attività di produzione creativa, libera, spontanea (temi, composizioni)

3 Efficacia, appropriatezza, fluenza e accuratezza

Sia in sede di programmazione, sia soprattutto in sede di valutazione, occorre operare una distinzione tra attività, esercizi e tecniche che mirano allo sviluppo dell'accuratezza e dell'appropriatezza e attività o esercizi che mirano invece allo sviluppo della fluenza o dell'efficacia comunicativa.

Nella tradizione scolastica il metro di valutazione applicato è generalmente dicotomico: lo studente è corretto o scorretto. In realtà, occorre aver bene in mente sia

in sede di programmazione sia in sede di valutazione qual è la distinzione tra accuratezza/fluenza/efficacia/appropriatezza.

Una persona si può definire fluente in una lingua se :

- a) sa parlare velocemente in quella lingua e lo fa senza particolare sforzo
- b) utilizza la lingua in maniera espressiva
- c) è in grado di aprire, alimentare, sostenere e chiudere una conversazione.
- d) comprende interlocutori diversi in situazioni molto differenti fra loro.

L'efficacia, riguarda la capacità di raggiungere i propri scopi sociali usando la lingua e gli altri linguaggi. Ne consegue che l'efficacia rappresenta uno dei principali criteri di padronanza dell'italiano, anche se essa non può essere disgiunta dall'appropriatezza alla situazione e dalla correttezza formale

Saper cogliere e padroneggiare la varietà dei registri costituisce invece, un secondo parametro per valutare la competenza sociopragmatica: l'**appropriatezza o adeguatezza dell'espressione linguistica rispetto al contesto situazionale**.

Si può valutare invece l'accuratezza e la correttezza dello studente in base alla sua capacità di:

- capacità di produrre lingua rispettando le “regole” della Ls
- produrre lingua senza fare un numero elevato di errori

Per obiettivi linguistici di natura così diversa si dovranno individuare tecniche coerenti e riconducibili direttamente a precisi bisogni.

Per favorire la fluenza si dovranno scegliere tecniche che favoriscono la produzione spontanea, quindi ad esempio task comunicativi di natura extralinguistica (descrizione di storie per immagini, descrizioni di immagini, attività ludiche) e ancora tecniche che aumentano il tempo-parola degli studenti perché per sviluppare la fluenza bisogna parlare molto e fare possibilmente pratica in contesti naturali, spontanei. Per poter conquistare la fluenza, inoltre bisogna anche poter ascoltare molto ma soprattutto essere rilassati quindi parlare senza inserire la funzione di “monitor”. Anche per questa ragione i task extralinguistici favoriscono lo sviluppo della fluenza: lo studente non dovrebbe sentirsi sotto esame ma al contrario immergersi totalmente nell'attività concentrandosi sul raggiungimento del compito di natura non linguistica (per esempio vincere nel gioco, concentrarsi sulla sfida, ecc.). Per le ragioni fin qui esposte, il docente dovrebbe evitare di correggere direttamente lo studente se sostenendo attività di questo tipo dovesse commettere errori di forma. Per una persona che sta apprendo una Ls essere simultaneamente accurata, appropriato e fluente è un compito assai complesso cognitivamente.

Per sviluppare l'accuratezza al contrario bisogna favorire le tecniche che portano lo studente alla concentrazione. Per essere accurati bisogna essere concentrati, esercitarsi molto e riflettere sui meccanismi di funzionamento della lingua anche a partire da confronti, ipotesi e verifiche delle stesse. Infine, per diventare accurati c'è bisogno di ricevere un modello, bisogna quindi farsi correggere.

Nei primi mesi di studio della lingua il docente dovrà necessariamente privilegiare l'efficacia ed un inizio di appropriatezza, ma la socializzazione reale in contesti naturali e spontanei (in Italia o con italiani) sarà possibile solo se oltre a questi due

parametri lo studente potrà raggiungere un buon livello nella **correttezza formale**, dal livello testuale a quello morfosintattico, dalla padronanza lessicale alla pronuncia. E' un parametro fondamentale, ma è **un punto d'arrivo**, non soddisfatto neppure nella maggior parte dei parlanti italiani.

1

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE DI RIFLESSIONE

Quali pensa siano gli elementi che determinano la correttezza formale in un apprendente non madrelingua? Cioè in base a quali parametri valterebbe corretto o scorretto uno studente?

PARTE C

LE TECNICHE: TIPOLOGIA E LORO DESCRIZIONE

4 Lo sviluppo delle abilità di comprensione

Presenteremo anzitutto un insieme di tecniche adatte allo sviluppo delle abilità di comprensione.

4.1 Tecniche per il loro sviluppo delle abilità cognitive

Le principali tecniche per sviluppare la *expectancy grammar* nelle abilità di ascolto e lettura sono:

- Cloze
- Accoppiamento lingua-immagine
- Incastro tra battute di un dialogo
- Incastro tra fumetti
- Incastro tra paragrafi
- Incastro tra testi

a) la procedura **cloze** consiste (per lo studente) nell'inserire le parole mancanti in un testo: il docente che predispone il cloze dovrà lasciare integre le righe iniziali del testo, per consentire una prima contestualizzazione ed una prima attivazione del lessico di riferimento, e poi all'interno del testo elimina ogni settima parola.

L'allievo dovrà inserire una parola appropriata nello spazio dove è stata cancellata la parola, anche se non si tratta di quella effettivamente cancellata: per farlo deve necessariamente cercare di avere una visione globale del testo, o almeno del periodo o della frase, e su tale base immaginare che cosa può essere stato detto o scritto nella parola cancellata. Il criterio di cancellazione della parola è in fatti casuale, ogni sette parole per ragioni legate ai meccanismi di comprensione (e a dati statistici che ci suggeriscono di cancellare una parola ogni sette) ma il docente non può scegliere l'elemento che verrà cancellato: può trattarsi di un nome come di un verbo, come di un aggettivo. Lo scopo di questa tecnica è di mettere in moto i processi di comprensione non di analizzare precise parti del discorso.

Ci sono diverse varianti del testo cloze:

0- *cloze "a crescere"*, in cui si inizia eliminando ogni settima parola, per poi cancellare ogni sesta o anche ogni quinta parola

1- *cloze facilitato*, che presenta in calce le parole da inserire (spesso con l'aggiunta di una parola intrusa che è la variante ludica della tecnica cloze)

2- per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire, in corsi avanzati dei *cloze orali* inserendo una pausa: lo studente cerca di immaginare non tanto la parola quanto la frase o il concetto che seguiranno;

2- *cloze* alternativi : ad esempio testi dai quali scompare un centimetro di testo a sinistra o a destra, oppure un testo su cui si incolla una strisciolina di carta longitudinalmente

prima di procedere alla fotocopiatura, creando quindi un vuoto casuale di porzioni di testo che vanno ricostruite.

E' una tecnica non ansiogena che aiuta ad abbattere il filtro affettivo e favorisce la correzione collettiva.

b) Nell'**accoppiamento lingua-immagine**: si presentano una serie di immagini agli studenti.

Le immagini possono essere di qualsiasi tipo e qualsiasi dimensione. Ogni immagine è contrassegnata da una lettera. Gli allievi esplorano le immagini, poi ascoltano o leggono brevi testi descrittivi o dialogati che si riferiscono alle immagini; i testi sono contrassegnati invece con dei numeri. L'attività che viene loro richiesta consiste nell'accoppiare un numero con una lettera. Una variante più complessa utilizza due gruppi di immagini da correlare seguendo le indicazioni linguistiche. Ad esempio, si può presentare il disegno che riproduce l'interno di una stanza vuota; accanto vengono disegnati i vari elementi dell'arredamento (sedia, telefono, tavolo, vaso di fiori, poltrona, ecc.): il testo descrive la stanza arredata e l'allievo traccia delle frecce 'collocando' ogni elemento al punto giusto. Si lavora così sulle abilità di comprensione globale e analitica.

Se si vuole affinare negli allievi l'attenzione ai dettagli sarà sufficiente utilizzare immagini simili che differiscono tra loro solo per alcuni dettagli.

c) **incastro tra battute di un dialogo**:

Questa forma di "incastro" si presenta secondo più varianti, caratterizzate da un grado crescente di difficoltà.

Di norma si ha un dialogo in cui le battute di un personaggio sono presentate nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono stampate (oppure fatte ascoltare) secondo un ordine casuale: gli studenti devono inserire nel punto corretto del dialogo il numero della battuta. Ciò costringe lo studente ad avere una visione globale della dinamica situazionale prima di analizzare la funzione delle singole battute che legge o che sente, per poterla inserire.

Gli incastri possono essere programmati sul computer, che consente di spostare facilmente blocchi di testo.

d) **incastro tra fumetti**

Si possono realizzare più varianti di questo tipo di incastro. In un primo caso, le vignette vengono presentate nell'ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'allievo deve riportare nel fumetto il numero corrispondente ad ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia.

In una seconda versione, le vignette includenti le battute sono ritagliate e poste in ordine casuale. Ogni vignetta è contrassegnata da un numero. L'allievo deve indicare la successione corretta delle vignette, cioè la sequenza dei numeri. Una terza versione, assai complessa, presenta in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da

collegare con linee oppure accoppiando le lettere che indicano le vignette ai numeri che corrispondono alle battute ("A5", "C4", ecc.).

Anche in questo caso la *expectancy grammar* viene attivata dalla considerazione globale della dinamica situazionale e poi viene guidata dai legami di coesione e coerenza testuale e dalla sintassi.

e) **incastro tra paragrafi**

1

Si utilizza un testo scritto, usualmente in prosa, disponendo i paragrafi del testo in ordine casuale; lo studente deve numerare i vari paragrafi in ordine di sequenza. E' una tecnica specifica per lavorare sia sulla coerenza testuale sia sugli indicatori metacomunicativi ("in primo luogo", "inoltre", "infine", ecc.) e può essere utilizzata anche per il testing.

Per la profondità del lavoro richiesto in termini di comprensione prima globale e poi analitica, questa tecnica sviluppa i processi di comprensione e rappresenta un valido strumento di recupero individuale per gli allievi che risultano carenti a livello di processi.

1f) **incastro tra testi**

Si presentano allo studente dei testi autonomi ma correlati tra di loro: uno scambio di corrispondenza, la sequenza tra una legge, la notifica della sua contravvenzione, il sollecito di pagamento, l'attestato di avvenuto pagamento, ecc. Gli allievi devono indicare la corretta sequenza dei vari testi.

Questa tecnica attiva i principi di comprensione della successione logica e/o temporale, e ciò mette in moto l'intero processo di comprensione testuale a livello di evento comunicativo, non solo di singolo testo.

Tutte queste tecniche si basano su un'applicazione rigida ed implicazionale della sequenza globalità > analisi e mirano a sviluppare la capacità di prevedere (su basi situazionali, semantiche, formali) quello che può succedere ad un certo punto all'interno di un evento comunicativo o in un testo (cfr. Balboni 1998).

Si tratta di attività che risultano solitamente motivanti e sfidanti per gli studenti.



4.2 Tecniche per guidare l'attività di comprensione in classe

Oltre alle tecniche di carattere cognitivo, ci sono anche delle tecniche più utili in classe per guidare e verificare l'attività di comprensione; possono servire per esercitare in situazioni particolari la capacità di ascolto o lettura.

Si tratta di tecniche "tradizionali" per guidare la comprensione (quindi vanno assegnare prima di affrontare un testo) o per verificarla dopo aver letto, ascoltato o visto il testo.

- Domanda aperta
- Griglia



- Scelta multipla
- Transcodificazione

a) **la domanda aperta:** E' la tecnica più nota e più diretta, ma in realtà essa si basa su un falso pragmatico (nella vita si chiedono le cose che non si sanno, ma a scuola l'insegnante chiede ciò che già sa) accentua il ruolo gerarchico insegnante/studente, e di conseguenza, favorisce l'innescarsi del filtro affettivo.

Infine, la domanda verifica la comprensione per mezzo della produzione, complicando il compito dello studente che deve dimostrare non solo di aver compreso ma anche di saper utilizzare la lingua per rispondere al quesito che gli è stato posto.

Quindi ci pare che alla domanda possa essere riservata a stimolare riflessioni abbastanza complesse, conclusive di un lavoro, ma come guida e verifica della comprensione conviene procedere con tecniche più mirate come ad esempio quelle che vengono qui di seguito presentate.

b) **La griglia:** Questa tecnica di guida-verifica della comprensione si basa su una griglia, una tabella, uno schema, creati come un piano cartesiano su cui si pongono pochi elementi essenziali: mettendo, ad esempio, in verticale una tipologia di ambienti (campagna, mare, montagna, città ecc.) e in orizzontale una serie di azioni ben caratterizzate (nuotare, andare in barca, seminare il campo, raccogliere la frutta, prendere la metropolitana, ecc.) si può, in questo modo, guidare bene la comprensione di un testo sulle caratteristiche che differenziano i vari ambienti, e altrettanto bene la si verifica.

Spesso, per la compilazione della griglia, non è richiesta alcuna forma di scrittura al di fuori di una crocetta.

c) **La scelta multipla:** Si hanno più varietà di scelta multipla. La più semplice è costituita dalle domande che possono avere risposta "sì" o "no", oppure dalle frasi che possono essere vere o false. In altri casi si hanno frasi o domande che su un tronco comune innestano tre o quattro possibili conclusioni, una sola delle quali è corretta.

La scelta multipla è una tecnica estremamente precisa: se la si usa per guidare o verificare la comprensione essa consente infatti di concentrare l'attenzione esattamente su un elemento focus.

La scelta multipla non richiede produzione scritta ed è rapidamente correggibile, permettendo anche una riflessione sulle ragioni per cui qualcuno ha scelto risposte sbagliate: ripercorrendo il processo che ha portato all'errore si trasforma quest'ultimo in un'occasione proficua di miglioramento.

d) La forma più tipica di **transcodificazione** (cioè di passaggio da un codice a un altro) si ha con l'ascolto-lettura di un testo e l'esecuzione di disegni basati sulle informazioni contenute nel testo: ad esempio, si deve raggiungere Piazza San Marco leggendo o ascoltando le istruzioni e segnando il percorso su una piantina di Venezia; oppure si deve fare un disegno sulla base delle indicazioni offerte dall'insegnante o da un compagno ("dettato Picasso") (cfr. Balboni 1998); allo stesso modo si possono mimare delle azioni o seguire le istruzioni dettate da un compagno per arredare una stanza vuota (lo studente A detta le istruzioni per arredare la stanza e lo studente B arreda, disegnando sulla piantina di una stanza vuota).

La transcodificazione è una delle tecniche fondamentali per guidare-verificare la comprensione perché non richiede produzione scritta. In termini valutativi, tutte le varianti di questa tecnica hanno il pregio di garantire una chiara indicazione pragmatica ("ha capito" / "non ha capito"), ma hanno il difetto di non consentire una analisi fine, cioè di non permettere di individuare chiaramente dove si colloca il problema nel caso di una comprensione mancata o imperfetta.

5 Lo sviluppo delle abilità di produzione e delle abilità integrate

Ci occuperemo in questo paragrafo della fase di produzione linguistica creativa, cioè non guidata, non strutturata. E' la fase in cui si chiede allo studente di dare forma alle idee precedenti organizzate e di produrre un testo orale o scritto. Ci occuperemo, poi nei paragrafi successivi delle tecniche utili allo sviluppo delle abilità integrate.

5.1 Tecniche per il lo sviluppo delle abilità produttive

a) **Monologo** Il monologo in italiano è una (breve) produzione orale su un tema precedentemente assegnato ed analizzato in classe. E' fondamentale infatti, che lo studente nel momento in cui deve cimentarsi con la produzione di un monologo non debba porsi il problema del "cosa" dire ma possa concentrarsi invece, esclusivamente sul "come", sul modo in cui dire, argomentare, cioè sull'aspetto linguistico.

Il monologo presenta un notevole problema operativo: solo in gruppi poco numerosi è infatti possibile mantenere costante la motivazione e l'attenzione dei compagni mentre uno studente parla; in gruppi più numerosi è necessario che il monologo diventi un'attività di ascolto di tutti i compagni: si può ad esempio trasformarlo in una serie di monologhi successivi creando una *detective story* collettiva (un allievo è il poliziotto, tutti i compagni sono testimoni di un crimine e, interrogati, narrano la loro versione dei fatti: ogni allievo deve ascoltare gli altri per evitare di contraddirli e di divenire sospetto), facendo descrivere un fumetto in successione (inizia un allievo; dopo due o tre vignette, l'insegnante passa la parola ad un compagno, e così via) (cfr. Balboni 1998).

b) **Composizione scritta**

Nella versione più tradizionale della composizione è il classico "tema" ma esistono altre forme di composizione adatte ai vari generi testuali scritti:

- 1- *la descrizione*, che richiedono un'elevata accuratezza lessicale e attenzione alle nozioni spaziali;
- 2- *la relazione* su eventi, che sposta il focus sulla funzione dei verbi e sulla struttura temporale del testo;
- 3- *la narrazione* che sposta il focus ancora sui verbi ma anche sulla consecutio e sui connettori della lingua;
- 4- *la lettera*, attraverso la quale si può ad esempio lavorare sui registri;
- 5- Il testo *regolativo*, come le istruzioni per l'uso di un elettrodomestico, le spiegazioni di un gioco, il "codice di comportamento" della classe, o della scuola;

La composizione scritta è una prova complessa che si basa su tre elementi: una componente cognitiva, il possesso di specifiche informazioni e la padronanza linguistica. Per facilitare il compito dello studente e spostare la sua attenzione solo sulla forma del testo e della lingua è necessario discutere in anticipo l'*argomento* e lo *scopo* della composizione (informare, argomentare, speculare, persuadere, contrastare, dimostrare).

5.2 Le abilità integrate

Sono definite “integrate”, perché fanno interagire abilità ricettive e produttive o orali e scritte, esempi di abilità integrate sono: la capacità di dialogare, scrivere sotto dettatura e prendere appunti.

5.3 Saper dialogare

L'abilità di interazione orale (normalmente detta “saper parlare” o “dialogare”) è quella più rilevante, insieme alla lettura, nel mondo contemporaneo.

E' l'abilità più complessa e difficile da sviluppare e padroneggiare, perché richiede l'integrazione in tempo reale delle abilità di comprensione e di produzione orale.

Per dialogare è necessario:

- 0- **conoscere gli script** o “copioni situazionali” cioè delle routine comunicative che si realizzano attraverso sequenze prevedibili e fisse di atti e mosse comunicativi;
- 1- saper **definire il proprio ruolo** all'interno della situazione sociale in cui avviene il dialogo: anche in questo caso la componente culturale gioca un ruolo fondamentale
- 2- possedere una “**competenza strategica**” che permette al parlante di organizzare il discorso in modo da raggiungere i propri fini pragmatici.
- 3- cercare di **interpretare le intenzioni**, per capire se è possibile individuare un punto di accordo attraverso il quale entrambi gli interlocutori possano raggiungere i propri scopi
 - **negoziare i significati** se non sono chiari.

5.4 Saper scrivere sotto dettatura

Solitamente si pensa a questa attività come ad una tecnica utile a sviluppare le conoscenze ortografiche in una lingua, ma in realtà è utile anche per rafforzare la comprensione.

Affinché il dettato produca acquisizione è necessario che venga presentato come un'attività non ansiogena e per evitare che insorga il filtro affettivo (dovuto alla paura di sbagliare, all'ansia per la rapidità in cui avviene il dettato) si può proporre l'**autocorrezione** e soprattutto evitare la correzione collettiva degli errori dei singoli studenti.

Tra le varianti del dettato segnaliamo il **dettato-cloze**, in cui l'allievo deve scrivere solo le parole mancanti in un testo dato in fotocopia e l' **autodettato** è utile ai fini del recupero: ascoltando la cassetta che contiene testi registrati e introducendo una pausa dopo ogni battuta, lo studente riscrive il testo e alla fine lo confronta con l'originale.

5.5 Saper prendere appunti

Esistono essenzialmente due formati, caratterizzati dalla presenza o dall'assenza di una guida. Gli **appunti sono guidati** se all'allievo si chiede di lavorare a partire da uno schema: se ad esempio il testo è un'autopresentazione registrata su nastro, l'allievo ha un facsimile di carta di identità o una griglia da compilare. Esiste poi un formato **di appunti liberi, non guidati** e in questo caso all'allievo si chiede di prendere appunti da un testo orale o scritto e, a distanza di qualche giorno, deve cercare di ricostruire oralmente o per iscritto il contenuto del testo di partenza.

Nella sua versione guidata la raccolta di appunti si basa sul meccanismo di *scanning*, cioè sull'ascolto o sulla lettura mirati all'identificazione di alcuni dettagli.

Nel formato libero, l'attività permette di concentrare l'attenzione dello studente sui nuclei informativi di un testo.

5.6 Saper tradurre

La traduzione è un'attività estremamente complessa e non può essere annoverata tra le tecniche adatte ad apprendere lingua. Deve essere considerata una abilità d'arrivo.

Il suo ruolo va quindi ripensato nell'Italiano L2: dato un testo nella sua lingua d'origine, l'allievo deve produrre un testo *equivalente* in italiano, eventualmente con l'ausilio di dizionari o di altre risorse: glossari, materiali, immagini, mappe, atlanti. Se si hanno due o tre traduzioni, ad esempio, della stessa favola cinese fatte individualmente da vari allievi cinesi, quello che risulta produttivo è il confronto tra le varie versioni.

Ricordiamo che la traduzione ha come unità minima il periodo, non la frase o la parola, la traduzione, infatti può avere il grande vantaggio di portare gli studenti a scoprire che non si può tradurre parola per parola, ma si deve in un certo senso "parafrasare" in italiano

6 Tecniche per lo sviluppo della competenza sociopragmatica

La competenza sociopragmatica è una delle componenti della competenza comunicativa e può essere definita come

- 8a. la capacità pragmatica di **raggiungere i propri scopi attraverso** la realizzazione di diverse funzioni della lingua e degli atti linguistic ad esse riconducibili;
- b. la capacità sociale di **usare modalità comunicative adeguate al contesto** in termini sociolinguistici, relazionali, culturali

6.1 Saper dialogare

Dialogare in lingua seconda è un'abilità che si può sviluppare a diversi gradi di difficoltà. In ordine crescente di autonomia e quindi di difficoltà abbiamo:

a. Drammatizzazione

Si tratta di una forma di simulazione non creativa, perché si tratta di far recitare un testo già predisposto allo studente.

Il suo scopo è quello di fissare le espressioni che realizzano i principali atti comunicativi. Tra i vantaggi di questa tecnica emerge la possibilità di favorire la memorizzazione del lessico e di molti atti comunicativi routinari e frequenti.

b. Dialogo a catena

Uno studente (o l'insegnante) inizia un dialogo (ad esempio: "Qual è il tuo piatto preferito?") ed un suo compagno risponde e poi rilancia la domanda ad un altro ("la pizza. E il tuo?") e così via. Questa tecnica è utile per esercitare e fissare atti comunicativi e strutture fisse della lingua.

c. Dialogo aperto

Si presentano le battute di un personaggio e l'allievo deve dire quelle dell'altro personaggio, tenendo conto della coerenza globale del testo e della coesione con le battute precedenti e seguenti.

Nella sua versione orale, l'attività è estremamente complessa, va preparata su un copione scritto. Prima di iniziare ad inserire le sue battute l'allievo deve scorrere le battute del suo 'interlocutore', in modo da avere chiaro il contesto prima di completare il dialogo.

Questa tecnica, utile per lo sviluppo della competenza socio-pragmatica e anche della competenza testuale, è difficile e ansiogena.

Registrare un dialogo aperto può risultare utile per tutto il gruppo classe perché permette di analizzarlo in un'attività collettiva.

d. Le simulazioni: role-taking, role-making, roleplay

Si tratta di tre attività simili che prevedono però diversi gradi di difficoltà e autonomia:

- *role-taking*: simulazione guidata attraverso un testo con le battute da seguire;
- *role-making*, in cui la creatività dell'allievo è presente in maniera più decisa, il docente assegna la situazione, il contesto comunicativo e il ruolo ma lo studente può interpretarlo con una buona dose di autonomia;
- *roleplay*, in cui si costruisce liberamente un dialogo sulla base di una situazione.

e. Telefonata

Bisogna in qualche misura ricreare il setting di una telefonata autentica: gli studenti sono seduti in direzione opposta e quindi non possano aiutarsi nella comunicazione con gesti ed espressioni del viso.

La telefonata è più complessa rispetto ad un roleplay in quanto non esiste contatto visivo tra gli allievi, per cui non è possibile ricorrere a gesti, suggerimenti, indicazioni visive, espressioni del viso tutto passa attraverso la verbalizzazione. La registrazione della telefonata è necessaria per la sua valutazione e consente la riflessione collettiva sulle differenti esecuzioni.

7 Tecniche per lo sviluppo della competenza linguistica

Le tecniche utili a favorire l'acquisizione e l'apprendimento delle regole dovrebbero tenere conto del meccanismo di acquisizione linguistica (LAD).

Tale meccanismo si articola in cinque fasi:

0a. *individuazione* delle strutture, delle regole. Una fase in cui si può proporre agli studenti di evidenziare, cerchiare, trascrivere elementi della lingua che vogliamo far notare.

1b. *creazione di ipotesi* sul funzionamento di quel dato meccanismo linguistico; In questa fase sono utili tecniche di natura induttiva;

2c. *fissazione delle regole* sia attraverso attività di natura comportamentistica, quindi abbastanza ripetitive, sia per mezzo di giochi che, pur condividendo la natura dei *pattern drills*, siano più motivanti;

3d. *reimpiego* via via più creativo, dapprima in esercizi di applicazione e poi in attività comunicative;

4e. *riflessione* esplicita, guidata dal docente e mirata alla creazione di una rappresentazione mentale e relativa trasformazione in schemi grafici, tabelle;

2Per compiere questo percorso si devono usare delle tecniche mirate, che rafforzino la padronanza delle cinque attività che abbiamo visto sopra: alcune di queste tecniche sono le attività di **inclusione** e di **esclusione**, le attività di **seriazione**, di **manipolazione** e di natura procedurale. Altri esercizi e attività utili allo sviluppo della competenza linguistica sono:

7.1 Tecniche per la scoperta, la fissazione e la sistematizzazione delle regole

La grande differenza tra l'**insegnamento della grammatica** e la **riflessioni sulla grammatica** è che la prima è “contro natura”, mentre la seconda segue un percorso naturale già sperimentato nell'acquisizione della lingua materna: nessuno infatti ha imparato prima le regole e poi l'uso della sua lingua. In questa prospettiva, dunque, **insegnare la grammatica significa far ragionare sulla grammatica e indurre gli studenti a raggiungere un certo grado di sistematizzazione, che verrà completato dall'insegnante** laddove le competenze dello studente non arrivano, sono incerte o addirittura errate.

E' fondamentale che prima o poi si crei lo schema di pronomi personali, affiancando su più colonne soggetti, oggetti diretti, indiretti, possessivi: ma va fatto dallo studente, insieme ai compagni, sotto la guida dell'insegnante. E poi ogni studente aggiungerà, in una logica comparativa, i pronomi personali nella sua lingua d'origine (e, in alcuni casi di bilingui, come i marocchini arabo-francesi o i ragazzi del Sri Lanka cingalese-inglesi, anche nell'altra lingua europea che conoscono).

In alcuni casi è chiaramente l'insegnante che deve intervenire (quanti, ad esempio, scoprono facilmente la differenza d'uso degli articolo “i / gli”?), ma può farlo suggerendo esempi, casi in cui l'opposizione risulta chiara, sostenendo il processo di scoperta e sistematizzazione, premiando con un encomio chi ce la fa.

In questo paragrafo verranno presentate alcune tecniche utili a sviluppare nello studente una competenza metalinguistica ed un'attenzione verso l'osservazione, l'analisi delle regole.

Tecniche specifiche per lavorare sull'accuratezza e anche sulla competenza grafemica sono:

0a. Le Coppie minime

Si tratta di proporre una lista di coppie di parole che si differenziano per un solo fonema: ad esempio, per l'opposizione tra consonante semplice e doppia o tra fonemi: possiamo avere ad esempio

Nina-ninna

nono-nonno

sono-sonno

vano-vanno

Fano-fanno

pane-panne

pena-penna

Si fa ascoltare prima la colonna con un fonema (*pena, pane...*), in modo da fissarlo, poi la serie con il secondo fonema (*penna, panne*), per concludere poi con le opposizioni binarie da riconoscere e da ripetere.

E' una tecnica che può essere ansiogena o ludica, dipende molto dalla modalità di presentazione.

1b. Ripetizione regressiva

E' una tecnica che serve per migliorare l'intonazione.

Lo studente ascolta e ripete una frase che è stata spezzata nei suoi sintagmi, i quali vengono proposti a partire dall'ultimo, come in questo esempio:

"con me?",

"al cinema con me?",

"vieni al cinema con me"

"vieni al cinema con me questa sera?"

Ad ogni nuova frase aggiunta, infatti, l'intonazione cambia.

Ripetendo invece l'enunciato a ritroso, la curva intonativa rimane costante.

L'aspetto grafemico della lingua italiana ha bisogno di una certa quantità di attività di fissazione. La copiatura non intesa come attività meccanica, rimane la principale tecnica per l'interiorizzazione di questa grammatica, si può proporre la lettura di un segmento della frase per poi riscriverlo "a memoria". L'ortografia può anche essere rafforzata con tutt'una serie di tecniche di natura ludica basata su varianti del **cruciverba**.

8. Attività ed esercizi ludici

Il ricorso al gioco in glottodidattica non consiste nell'uso dei giochi tout court come intervallo tra un'attività "seria" e un'altra.

La metodologia ludica, invece, usa il gioco come forma educativa e con un'organizzazione che non è episodica ma sistemica e sistematica.

Molte tecniche glottodidattiche possono essere rese più motivanti, e quindi più efficaci in termini acquisizionali, se inserite in un contesto di ludico. In altre parole, se si crea un ambiente ludico o almeno ludiforme lo studente, soprattutto quello più giovane, ha la sensazione di giocare anche in attività abbastanza strutturate.

La matrice ludica si realizza in varie tipologie di attività, come ad esempio

a. Attività di simulazione

b. Giochi basati sulla competizione

c. Giochi di memoria

d. Giochi basati sull'information gap (cfr Caon, Rutka 2003)

e. conte, filastrocche, canzoni sono attività ludiche utilissimi per la fissazione e memorizzazione

g. giochi di movimento e sport, la cui utilità socializzatrice è evidente, ma che possono avere interessanti risvolti linguistici

Per un approfondimento sulla didattica ludica e sulle tecniche ludiche cfr.

<http://venus.unive.it/~aliasve/moduli/caonrutka/caonrutka.html>

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE DI RIFLESSIONI

ATTIVITA'

Provi a creare una batteria di coppie minime giocando su un'altra opposizione (pensi anche a "p-b" per arabi e cinesi, "i-e" per arabi, "r-l" per cinesi, "s" sorda e sonora per ispanofoni)

Bibliografia di riferimento:

BALBONI P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria, 1998
CAON F. e S. RUTKA, *Insegnare l'italiano giocando: principi e materiali per una didattica ludica*, Perugia, Guerra, 200

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo <http://venus.unive.it/filim>

Tecnologie per l'apprendimento dell'italiano

Barbara D'Annunzio

Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive