

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo  
<http://venus.unive.it/filim>  
Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per  
stranieri  
Paola Begotti

**DIDATTIZZAZIONE DI MATERIALI AUTENTICI E  
ANALISI DEI MANUALI DI ITALIANO PER  
STRANIERI  
di Paola Begotti**

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

## **Introduzione**

### **PARTE A: I LIVELLI LINGUISTICI DEL *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK* E IL SILLABO DI ITALIANO A STRANIERI**

1. IL *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE* DEL CONSIGLIO D'EUROPA.
  - 1.1 **Le competenze definite dal CEF**
  - 1.2 **La struttura del CEF**
  - 1.3 **Il sillabo di italiano per stranieri**
  - 1.4 **Cosa s'intende per 'sillabo'?**
  - 1.5 **Sillabo vs curriculum**
  - 1.6 **Quale sillabo?**
  - 1.7 **Indicazioni desunte dal CEF per un sillabo di italiano**
  - 1.8 **Criteri di redazione di un sillabo**

### **PARTE B: LA DIDATTIZZAZIONE DI MATERIALE AUTENTICO**

2. DIDATTIZZARE MATERIALE AUTENTICO
  - 2.1 **Cosa s'intende per 'materiale autentico'?**
  - 2.2 **Tipologia di materiali autentici**
  - 2.3 **Il materiale autentico cartaceo**
  - 2.4 **Il materiale autentico video**
  - 2.5 **Il materiale autentico audio**
  - 2.6 **Il materiale autentico multimediale**
  - 2.7 **Elementi da considerare nella didattica di materiale autentico**
  - 2.8 **Le fasi dell'unità didattica nella didattica di materiale autentico**

### **PARTE C: ANALISI DEI MANUALI**

3. I MANUALI PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI
  - 3.1 **I domini e le tematiche ricorrenti**
  - 3.2 **I destinatari e il livello linguistico**
  - 3.3 **L'approccio adottato dall'autore e indicazioni di sillabo**
  - 3.4 **La suddivisione del manuale**
  - 3.5 **Le abilità esercitate**
  - 3.6 **Elementi che favoriscono l'apprendimento linguistico e la competenza interculturale**
  - 3.7 **Grammatica vs riflessione linguistica**
  - 3.8 **Tipologia di testi proposti**
  - 3.9 **Tipologia di attività proposte**
  - 3.10 **Materiale integrativo**
  - 3.11 **Elementi extralinguistici**
  - 3.12 **Ulteriori aspetti da valutare**

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo  
<http://venus.unive.it/filim>  
Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per  
stranieri  
Paola Begotti

### **3.13 Consigli operativi**

## **Introduzione**

Tra le competenze richieste ad un insegnante ritroviamo sicuramente la capacità di didattizzare materiali autentici per i propri studenti, nonché il saper valutare i manuali didattici in commercio.

Si ritiene quanto mai utile e opportuno, dunque, proporre una riflessione su alcuni aspetti importanti da tenere in considerazione nell'intraprendere tali attività, e nel caso dell'italiano come lingua straniera, in particolare, l'ottica con cui si compie tale operazione è in parte diversa perché tiene conto di elementi specifici di tale materia. Propedeutica a tali attività è la conoscenza delle proposte scaturite dal *Common European Framework* del Consiglio d'Europa riguardo ai livelli linguistici e alle competenze richieste per la lingua straniera in generale e le considerazioni sul syllabo di italiano per stranieri.

## **PARTE A: I LIVELLI LINGUISTICI DEL COMMON EUROPEAN FRAMEWORK E IL SILLABO DI ITALIANO A STRANIERI**

### **1. IL COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE DEL CONSIGLIO D'EUROPA.**

Il *Common European Framework of Reference* (Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue europee), d'ora in poi CEF, è stato ideato e definito da una commissione di esperti istituita dal Consiglio d'Europa a partire dal 1993 per rispondere all'esigenza di avere un quadro di riferimento che fosse comune a tutti i Paesi membri dell'Unione per l'apprendimento delle lingue straniere. Tale uniformità si è voluta ricercare in particolar modo riguardo alla denominazione dei corsi, agli obiettivi didattici e ai criteri di valutazione, in modo tale da fornire una base per l'elaborazione di programmi, linee guida curricolari, esami, libri di testo per le lingue straniere che utilizzino criteri condivisi in tutta Europa.

Il CEF supera il concetto di competenza linguistico-comunicativa monolingue inserendolo nella più ampia nozione di "competenza plurilingue e pluriculturale". L'accento è messo sul termine 'integrazione', nel senso di lingua e cultura, da un lato, ma anche integrazione di lingue e culture diverse dall'altro, in un intreccio di rapporti reciproci che interagiscono tra loro. Esso parte dalla constatazione che la diversità linguistica e culturale in Europa costituisce una preziosa risorsa comune che conviene salvaguardare e sviluppare, mentre le istituzioni educative hanno il compito di fare in modo che questa varietà, invece di costituire un ostacolo alla comunicazione, diventi una fonte di arricchimento e di comprensione reciproca.

Gli esperti concordano che il CEF deve essere il più possibile esaustivo, trasparente e coerente e per essere tale deve non solo cercare di specificare una gamma di conoscenze, abilità, e usi linguistici il più ampia

possibile (anche se necessariamente mai completa), ma deve essere costituito in modo da permettere che tutte le forme di apprendimento/insegnamento siano descrivibili al suo interno, cioè che qualsiasi utente possa descrivere i propri obiettivi, contenuti, materiali facendovi riferimento. Le caratteristiche peculiari del CEF si possono sintetizzare nei seguenti aggettivi attribuibili:

- Funzionale, ossia usabile per tutta la varietà di scopi previsti nel processo di insegnamento/apprendimento linguistico;
- Flessibile, cioè adattabile per circostanze diverse;
- Aperto, capace di ulteriori estensioni e perfezionamenti;
- Dinamico, ossia in continua evoluzione;
- *User-friendly*, facilmente usabile e comprensibile

Il CEF presenta un vasto repertorio di descrittori delle competenze linguistiche sviluppate durante il percorso di apprendimento da colui che studia una lingua straniera.

All'elaborazione dei descrittori che ne costituiscono il nucleo centrale hanno collaborato, con due ricerche condotte tra il 1993 e il 1996, più o meno 300 insegnanti, circa 2800 studenti di complessivamente circa 500 classi della scuola secondaria, inferiore e superiore, e dell'educazione per gli adulti.

Gli insegnanti hanno preso in esame descrittori di competenza linguistica, ne hanno valutato la chiarezza e la pertinenza, li hanno confrontati con prestazioni di allievi e li hanno messi in ordine di difficoltà. Con questa procedura hanno individuato i punti di cesura che hanno permesso di classificare la padronanza linguistica in sei livelli.

Sono individuati tre macroaree di competenza linguistica, il livello A, il livello B e il livello C ripartite ciascuna in due sottolivelli, ossia A1 e A2, B1 e B2 e C1 e C2, secondo lo schema seguente:

<b>A LIVELLO BASE</b>	<b>A1 INTRODUTTIVO O DI SCOPERTA</b> <b>A2 INTERMEDIO O DI SOPRAVVIVENZA</b>
<b>B LIVELLO AUTONOMO</b>	<b>B1 SOGLIA</b> <b>B2 INDIPENDENTE</b>
<b>C LIVELLO PADRONANZA</b>	<b>C1 AUTONOMO</b> <b>C2 PADRONANZA</b>

Quest'articolazione, risultata da un lavoro empirico, costituisce una sostanziale novità, perché considera che l'apprendimento di una lingua parte dalla sua totale ignoranza e procede progressivamente verso

traguardi di sempre maggiore autonomia. Lo studente di lingue indicato dal CEF è in evoluzione, è un apprendente e come tale è aiutato a sviluppare progressivamente la propria padronanza linguistica sia dall'uso che fa della lingua per riuscire a comunicare, sia dagli stimoli che gli vengono dal contesto.

Lo scopo principale del CEF è, dunque, di presentare una tassonomia che metta in luce i rapporti fra le categorie descrittive e le sottocategorie, facilitando la descrizione di: obiettivi e contenuti, risultati e livelli raggiunti, possibili connessioni fra gli elementi e gli stadi di un processo di apprendimento. Per questo motivo deve adempiere a una duplice funzione, facilitare gli utenti nelle loro scelte e assisterli nello scambio e condivisione di informazioni grazie a una base comune di riferimento.

Gli studenti, i formatori, coloro che progettano corsi o scrivono e preparano materiali possono situare e orientare le proprie scelte e spiegarle l'un l'altro solo se hanno degli strumenti comuni e compatibili per aiutarli a prendere coscienza e allo stesso tempo sfruttare questa diversità. Questo scambio di informazioni sarà di importanza vitale in un'Europa interattiva, collaborante e sempre più unita, per facilitare, fra l'altro, la mobilità delle persone nel campo dell'istruzione e della formazione professionale.

### **1.1 LE COMPETENZE DEFINITE DAL CEF**

Il CEF definisce le competenze che gli studenti devono raggiungere nei termini generali e di tipo comunicativo (di tipo linguistico, sociolinguistico, pragmatico) determinandole sempre in senso positivo, ad esempio si afferma che lo studente è *in grado, sa...*, ma focalizza anche le dimensioni non prettamente linguistiche, ad esempio la sensibilizzazione sugli aspetti socio-culturali, affettivi, stili e strategie d'apprendimento, ecc. Le competenze definite dal CEF sono quella **esistenziale** (*saper essere*), quella **dichiarativa** (*sapere*), **l'abilità** (*saper fare*) e **l'abilità di apprendere** e di **relazionarsi** all'altro.

L'abilità ad apprendere potrebbe essere parafrasata come "conoscere, o essere disposti, a scoprire l'alterità - un'altra lingua, un'altra cultura, un altro popolo o nuove aree del sapere". La dimensione culturale e sociolinguistica assume una dimensione decisiva nel contribuire alla competenza comunicativa. Infatti, attraverso le convenzioni sociali (regole di buona educazione, norme che regolano i rapporti fra gruppi generazionali, sociali, differenze di sesso, codificazioni linguistiche di certi rituali fondamentali, ecc.), la componente sociolinguistica influenza anche inavvertitamente tutte le comunicazioni linguistiche.

In sintesi il CEF offre una raccolta strutturata di materiali che suggeriscono modalità e pratiche d'insegnamento/apprendimento delle lingue e precisa la definizione delle competenze acquisibili dal discente nelle lingue comunitarie studiate tramite precisi descrittori.

Va notato, tuttavia, che esso non è un manuale, ma una cornice che offre diverse gamme di opzioni, non è volutamente regolativo, ma anzi invita a

riflettere e a identificare il proprio modo di insegnare la lingua per assumere le decisioni operative più opportune.

## **1.2LA STRUTTURA DEL CEF**

La prima versione del CEF come documento definitivo risale al 2001 (*Council of Europe, 2001*), è strutturato in nove capitoli, più alcune tabelle e materiale aggiuntivo in appendice.

Mentre il primo capitolo definisce il *background* storico del lavoro, ossia decisioni e raccomandazioni degli organi istituzionali europei che hanno concordato sulle finalità e obiettivi e funzioni del CEF alla luce della diversità linguistica e culturale nel campo dell'istruzione, il secondo capitolo spiega l'approccio adottato e individua già in una prima analisi i parametri necessari per la descrizione della lingua e dell'abilità dello studente/utente ad usare la lingua stessa. Questo capitolo in particolare focalizza che l'approccio adottato è basato sull'azione e prende, dunque, in considerazione le risorse cognitive ed emotive e un'ampia gamma di abilità specifiche applicate dall'individuo come agente sociale. L'uso e l'apprendimento della lingua sono due delle molte azioni eseguite da un agente sociale che, come individuo, ha a sua disposizione e sviluppa una gamma di competenze generali e in particolare competenze linguistiche. E' a queste competenze che attinge nei diversi tipi di attività linguistiche così da elaborare un testo in modo recettivo o produttivo in relazione a dei domini specifici, attivando le strategie migliori per eseguire dei compiti.

Il lavoro prosegue col terzo capitolo che illustra i criteri per i descrittori dei Livelli comuni di riferimento (come leggere le scale dei descrittori esemplificativi e come usarle) e fornisce una mappa dei domini, ossia gli ambiti tematici da affrontare con gli studenti, quello occupazionale, quello pubblico, il personale e l'educativo, e nel quarto capitolo vengono stabilite le categorie necessarie per descrivere l'uso della lingua e l'utente/studente di lingua secondo i parametri identificati. Nel successivo capitolo quinto si discute in modo molto dettagliato il ruolo dei compiti e del testo nell'apprendimento e nell'uso della lingua, e nel capitolo sesto vengono presi in considerazione i processi di apprendimento e di insegnamento della lingua e insiste sul principio che al momento non c'è un consenso scientificamente basato e sufficientemente forte per la scelta di un'unica teoria di apprendimento, quindi pone un richiamo alle posizioni più diffuse in glottodidattica.

Il CEF, nello stabilire parametri, categorie, criteri, ecc., vuole stimolare chi opera nel campo della lingua a considerare una gamma più ampia di opzioni e/o mettere in discussione degli elementi tipici di una tradizione e prassi fino a quel momento dati per scontati. Ciò non significa che tali presupposti fossero necessariamente sbagliati, ma che è molto importante un riesame della propria teoria e pratica, alla luce di quanto altri, in altri paesi Europei, hanno fatto e stanno facendo.

Un punto cruciale di questo capitolo è quando si consiglia di selezionare il lessico e le tipologie testuali, ma che l'acquisizione lessicale va sviluppata

organicamente, in modo ipertestuale e naturale, senza una pianificazione a tavolino che segue un'impostazione razionale e non spontanea.

Il settimo capitolo focalizza il significato del "compito", la sua esecuzione e le difficoltà che possono insorgere, e nel capitolo ottavo si sottolinea le implicazioni della diversificazione linguistica per la progettazione curricolare.

Il lavoro si conclude col nono capitolo in cui si discutono i diversi scopi della misurazione/valutazione con le relative tipologie di misurazione e valutazione.

L'appendice finale presenta un corpus ampio e dettagliato di tabelle illustrative dei descrittori per i parametri stabiliti nel capitolo quarto. Illustra le tipologie testuali e i criteri per selezionare i compiti.

Il CEF è consultabile sul sito del Consiglio d'Europa in lingua inglese e in altre lingue. Si può scaricare l'intero testo in inglese nel sito <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html> e in francese all'indirizzo <http://culture.coe.fr/lang/fr/fedu2.4.html>, mentre esiste una versione in italiano edita da La Nuova Italia, il cui capitolo 3 è scaricabile dal sito della casa editrice.

### **1.3 IL SILLABO DI ITALIANO PER STRANIERI**

L'analisi ed il confronto effettuato con gli standard internazionali, ha permesso di collocare i contenuti e gli obiettivi dei corsi esistenti nei parametri espressi dal CEF e di arrivare ad una ridefinizione della nomenclatura dei corsi per raggiungere una maggiore trasparenza ed uniformità con le nuove direttive europee, ma permane la necessità di definire un sillabo di italiano per stranieri che sia un punto di riferimento per i docenti, come avviene per le altre lingue straniere.

Dal momento che gli unici sillabi d'italiano per stranieri pubblicati sono il Livello Soglia (Nora Galli de Paratesi, 1981) e il Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio (Lo Duca, 2006), sorge la necessità che ciascun docente predisponga un sillabo che sia rispondente ai bisogni e alla motivazione dei propri studenti e che sia coerente con gli obiettivi didattici del corso.

### **1.4 COSA S'INTENDE PER 'SILLABO'?**

Qual è la definizione più corretta del termine Sillabo?

Il termine è stato ripreso e tradotto dall'accezione anglosassone *Syllabus*, e si riferisce all'elenco degli elementi che costituiscono la competenza linguistico-comunicativa che gli studenti dovranno aver acquisito al termine del processo d'insegnamento-apprendimento, elementi che devono essere suddivisi per livello linguistico. Si può definire, perciò, un modello operativo al quale il docente s'ispira per l'insegnamento della lingua straniera.

Il concetto di *Syllabus* spesso è presente tra gli studiosi di lingua italiana con il termine *Corpus* oppure *Corpora* al plurale, ma questa forma ingenera talvolta confusione perché viene utilizzato anche per indicare un



elenco di particolari testi o materiali linguistici. Per tale motivo, ci sembra più opportuno utilizzare in glottodidattica il termine *Sillabo*, in modo da mantenere chiarezza sui concetti esposti.

### **1.5 SILLABO VS CURRICOLO**

E' stato accertato che i due termini *Sillabo* e *Curricolo* vengono talvolta utilizzati impropriamente dai docenti come sinonimi, ma effettivamente fanno riferimento a due concetti e modelli operativi distinti e diversi di programmazione didattica.

Un *Curricolo* definisce un profilo formativo, individua e comprende le mete non soltanto linguistiche, ma anche educative, gli obiettivi, i contenuti e fa riferimento anche alla metodologia ed agli strumenti che l'insegnante intende utilizzare in classe, nonché ai criteri di verifica e di valutazione adottati, mentre un sillabo, come affermato precedentemente, è un elenco di contenuti.

In definitiva si può affermare che il sillabo sia parte integrante del curriculum, è uno dei suoi componenti, ma il curriculum è un concetto molto più vasto e complesso che fonde armoniosamente tutti gli elementi costitutivi l'azione didattica del docente.

### **1.6 QUALE SILLABO?**

Insegnare una lingua straniera non significa insegnare unicamente la grammatica, perciò ogni insegnante deve far riferimento a diversi tipi di sillabo per programmare l'azione didattica dei suoi corsi.

E' da notare, infatti, che esiste una varia tipologia di sillabi che il docente deve tener conto, tra cui possiamo elencare:

- quello morfosintattico;
- quello lessicale;
- quello fonologico;
- per situazioni comunicative;
- per funzioni;
- quello culturale...

E' opportuno, tuttavia, che il docente per i suoi corsi di lingua consideri almeno un sillabo di tipo morfosintattico, situazionale e funzionale, ma può far riferimento anche ad altri tipi, ad esempio degli elementi extralinguistici e culturali, delle tipologie e dei generi testuali e così via.

Privilegiare uno o due di questi sillabi rispetto agli altri, comporta uno sbilanciamento nell'acquisizione che si può ripercuotere nell'utilizzo - e nel successivo apprendimento - della lingua da parte dello studente. Definire un sillabo significa quindi stabilire, per ogni livello, quali sono gli argomenti peculiari e necessari ai propri studenti per raggiungere gli obiettivi finali prefissati e poter sostenere un test finale di livello.

Per quanto riguarda il sillabo morfosintattico, generalmente gli argomenti considerati riguardano i sostantivi, gli articoli, le preposizioni, gli aggettivi, i pronomi, gli avverbi, i tempi verbali, le congiunzioni, le

costruzioni verbali particolari e i vari tipi di frasi coordinate e subordinate. Il sillabo situazionale prevede invece i contesti in cui si verificano eventi comunicativi, quali tipi di situazioni gli studenti debbano essere in grado di affrontare per poter raggiungere un livello linguistico adeguato per le loro conoscenze. E' da sottolineare il fatto che le situazioni comunicative si possono considerare standard per i livelli più bassi (presentarsi, temi personali, chiedere/ordinare in negozio ecc.), mentre per i livelli più alti, laddove la conoscenza linguistica permette ampiamente di spaziare, le situazioni comunicative sono variabili perché dipendono dal tipo di studenti e dai loro interessi.

Il sillabo funzionale permette di stabilire quali siano le funzioni linguistiche da prendere in considerazione per ciascun livello. L'insegnante avrà cura di utilizzare le funzioni più appropriate e motivanti per il suo gruppo di allievi: sarebbe demotivante e poco produttivo, infatti, proporre a studenti principianti la funzione poetica, che prevede una conoscenza approfondita della lingua, oppure ad un gruppo di avanzati unicamente quella regolativa che abitualmente si utilizza con i livelli più bassi.

Il sillabo fonologico deve prevedere una compenetrazione di elementi fonetici e prosodici peculiari della lingua italiana. A tal fine sarà utile insistere su pronuncia e accentuazione nei corsi dei livelli più bassi, mentre ai livelli intermedi si presenteranno in modo particolareggiato soprattutto gli elementi prosodici, l'uso del tono della voce e della velocità dell'eloquio. Ai livelli avanzati, inoltre, verranno presentate le principali indicazioni paralinguistiche e le variazioni diatopiche relative alle varietà regionali, poiché maggiore è il grado di conoscenza della lingua da parte dello studente, e più dovrebbe aver acquisito la capacità di riconoscere la provenienza dell'interlocutore italiano.

Più problematica invece si presenta la definizione del sillabo lessicale. Esso consta nell'insieme delle parole (ma anche dei gruppi semantici che si riferiscono ai contesti d'uso) che dovranno essere conosciute ed usate da parte degli apprendenti alla fine del percorso didattico di ciascun livello. Essendo il lessico un sistema aperto e dinamico, in continua evoluzione e cambiamento, è descrivibile solo in parte e in un momento preciso: questo comporta che un sillabo lessicale dovrebbe essere continuamente rivisto e aggiornato da parte dell'insegnante. Dato che questo perenne aggiornamento è difficilmente attuabile, generalmente il docente predispone un sillabo selezionando il lessico dalle liste di frequenza, in base ai bisogni dei propri studenti e avvalendosi anche dei suggerimenti offerti dai manuali più aggiornati in campo glottodidattico, oppure per aree semantiche.

Le indicazioni quantitative sul lessico da apprendere nei vari livelli sono altamente variabili e soggettive: molti progetti indicano un numero meramente soggettivo di parole, non corrispondenti ai suggerimenti offerti da altre proposte. Nel *"Lessico di frequenza dell'Italiano parlato"*, De Mauro (De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera, 1993) e i suoi collaboratori fissano la soglia minima di parole da conoscere alla fine di un corso per

principianti (corrispondente al livello A1) in numero di 500, poiché questa quantità copre l'80% della produzione orale ed il 78% di quella scritta. Alla stessa stregua, viene fissato nel numero di 2000 parole – ed esattamente quelle corrispondenti al “*Dizionario di base della lingua italiana*” (De Mauro, Vedovelli, 1996) – il lessico da acquisire alla fine di un corso B1, equivalente al livello soglia, di autonomia della lingua.

In questi ultimi anni, tuttavia, in campo glottodidattico ci si è resi conto dell'importanza di avere come punto di riferimento per la didassi non tanto un sillabo, quanto un **multisillabo**, ossia un quadro sinottico di diversi sillabi relativi allo stesso livello linguistico e alla stessa tipologia di utenti. Nel multisillabo trovano posto, ad esempio, il sillabo morfosintattico e quello funzionale, il lessicale, quello per atti comunicativi, quello culturale e quello tematico, in una complementarietà di contenuti e d'intenti che rende la didassi più efficace e pianificata. Ne scaturisce uno strumento didattico completo, dinamico e insostituibile per la programmazione del docente e per le attività quotidiane in classe.

### **1.7 INDICAZIONI DESUNTE DAL CEF PER UN SILLABO DI ITALIANO**

Il CEF non propone un sillabo situazionale, funzionale, morfosintattico o lessicale preconfezionato, ma offre delle indicazioni di massima dalle quali l'insegnante può partire per la progettazione e redazione del sillabo più appropriato per i suoi corsi. Ad esempio, quando negli indicatori viene precisato che per un livello linguistico A1 riguardo l'abilità dell'ascolto lo studente “*deve essere in grado di capire semplici indicazioni come andare da A a B a piedi o con un mezzo di trasporto pubblico*”<sup>1</sup>, il CEF fornisce già indirettamente un'indicazione di tipo situazionale, ad esempio ricevere informazioni alla biglietteria della stazione, di tipo anche funzionale, perché si instaura un dialogo che fa riferimento alla funzione interpersonale e regolativo-strumentale, nonché di tipo lessicale, perché lo studente dovrà conoscere il lessico relativo ai trasporti pubblici. Quando, invece, il *Framework* puntualizza per l'abilità della lettura di un livello A2 che l'apprendente deve “*essere in grado di capire semplici istruzioni d'uso di apparecchi*”, è chiaro che si riferisce alla funzione regolativa, ma anche al genere testuale e alla conoscenza grammaticale dell'imperativo e lessicale delle parole collegate all'apparecchio in questione. Analogamente, se riferito all'abilità del parlare in un livello B1 il *Framework* indica che lo studente deve “*essere in grado di descrivere sogni, speranze e obiettivi*” oppure fornire le proprie opinioni, si può pensare ad indicazioni per il sillabo funzionale, la funzione personale, ma anche per quello morfosintattico, in quanto lo studente difficilmente può parlare di sogni e speranze senza conoscere il tempo condizionale, oppure delle proprie opinioni se non ha appreso il modo congiuntivo.

<sup>1</sup> Vedi lista di controllo per l'autovalutazione, reperibile nel sito internet

<http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html>

### **1.8 CRITERI DI REDAZIONE DI UN SILLABO**

La redazione di un sillabo prevede che siano presi in considerazione molti aspetti e varianti: la tipologia dei destinatari ed i loro peculiari bisogni linguistici, gli obiettivi didattici, il tipo lingua insegnata nel corso, i livelli di conoscenza linguistica. Si ritiene che tutti questi elementi siano interdipendenti tra loro, perciò al variare di uno, di conseguenza varia anche il sillabo. Appare evidente che il fulcro della progettazione dei sillabi è il destinatario ed i suoi precisi bisogni linguistici, non è possibile formulare una programmazione didattica senza tener ben conto di questo. È opportuno, prima di iniziare il processo didattico, che l'insegnante esplori quali sono gli interessi e i bisogni dei propri studenti per proporre temi e situazioni comunicative che siano ritenute interessanti ed utili dagli studenti. La motivazione potrebbe diminuire nel momento in cui si presenterà loro delle tematiche considerate di scarso interesse oppure, anche se il contenuto di un materiale può essere interessante, ciò che può renderlo demotivante è la difficoltà superiore alle competenze acquisite dallo studente.

Gli obiettivi didattici sono fondamentali per la redazione dei sillabi, essi saranno tesi a definire i processi necessari per realizzare l'acquisizione delle abilità di base e integrate, ma anche gli scopi specifici che l'insegnante si prefigge, nonché i processi della competenza glottomatetica, ossia dell'*imparare ad imparare*.

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo  
<http://venus.unive.it/filim>  
Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per  
stranieri  
Paola Begotti

#### ATTIVITA' PARTE A.

##### ATTIVITA' 1:

Rifletti:  
Chi sono i destinatari del CEF?

##### ATTIVITA' 2:

Rifletti:  
Quali sono, a tuo avviso, i sillabi fondamentali per l'insegnamento  
dell'italiano a stranieri di livello linguistico A1?

## **PARTE B: LA DIDATTIZZAZIONE DI MATERIALE AUTENTICO**

### **2. DIDATTIZZARE MATERIALE AUTENTICO**

Dopo aver indagato sui bisogni formativi dei propri studenti e aver stabilito un syllabo o un multisillabo su cui basare la didassi, il docente spesso sente l'esigenza di preparare dei materiali creati *ad hoc* per la propria classe utilizzando materiale autentico.

La didattizzazione è un processo arduo e complesso, per la realizzazione del quale non è sufficiente creare qualche esercizio in modo estemporaneo, ma è doveroso tener in considerazione molti aspetti, ad esempio la tipologia dei destinatari e la loro provenienza geografica, il livello linguistico, i loro bisogni, il metodo di apprendimento pregresso e gli stili cognitivi tipici di ciascun discente.

#### **2.1 COSA S'INTENDE PER 'MATERIALE AUTENTICO'?**

Si ritiene indispensabile fornire in primo luogo una definizione di 'materiale autentico'. Si considera 'materiale autentico' una tipologia di materiale creato per i madrelingua, quindi non a scopo didattico. In glottodidattica l'espressione è usata per la prima volta da Wilkins (1975) e negli anni successivi è divenuta il punto nodale su cui verte l'approccio comunicativo, tanto che nei manuali e nei corsi di lingua che seguono tale impianto scientifico è usata sovente come garanzia di pratica efficace perché rimanda alla realtà comunicativa. Gli studenti apprezzano e gradiscono l'utilizzo di materiale autentico, di qualsiasi natura esso sia, e frequentemente la proposta dell'insegnante di analizzare un evento comunicativo 'autentico' viene accolta dagli apprendenti con eccitazione e soddisfazione per l'occasione che viene offerta loro di mettersi alla prova con un tipo di comunicazione che possono ritrovare nella vita quotidiana e comprendere da soli con notevole difficoltà.

Il dibattito tuttora in corso sulla validità o meno dell'utilizzo di materiale autentico in una classe di lingua straniera pone il docente davanti all'ardua scelta se avvalersene o meno.

Per molti studiosi, infatti, un testo è da considerare rigorosamente 'autentico' solo nel suo contesto originario, quindi l'autenticità non è più considerata da molti una categoria di riferimento significativa e ciò implica una conseguente riflessione sull'artificialità o meno della lezione di lingua. Gli sviluppi più recenti di tale dibattito considerano il materiale autentico in relazione in modo specifico al suo contenuto culturale, e il concetto di autenticità è stato quindi rivisto e posto secondo l'ottica di autenticità culturale ed in tal senso la scelta e l'uso del materiale autentico acquista un significato nuovo. Secondo questo punto di vista, infatti, l'autenticità trae origine dalla corrispondenza di obiettivi tra l'autore ed il fruitore del testo, dalla condivisione di norme accettate di tipo socio-culturale che devono essere veicolate e illustrate dal docente di lingua straniera.

In conclusione, possiamo affermare che, mentre l'utilizzo *tout cour* di materiale autentico nell'insegnamento della lingua straniera potrebbe

dare origine a critiche, in realtà la sua didattizzazione ponderata da parte del docente si pone come efficace mediazione tra le due correnti di pensiero e mette in rilievo gli innegabili vantaggi del suo utilizzo in didattica.

## **2.2 TIPOLOGIA DI MATERIALI AUTENTICI**

I vantaggi della didattizzazione di materiale autentico per insegnare la lingua straniera sono visibili in primo luogo nell'alta motivazione da parte degli studenti: come si è affermato, quando il docente propone del materiale autentico in classe, in particolar modo se recente o vicino ai bisogni e interessi degli studenti, viene recepito positivamente e con grande entusiasmo.

Il materiale autentico presenta, inoltre, la lingua straniera in un contesto preciso, e ciò fa aumentare la comprensione del messaggio comunicativo e quindi innalza la motivazione, illustra diversi modelli di lingua orale e scritta e diverse variazioni sociolinguistiche secondo il mezzo utilizzato, il registro, la classe sociale e la provenienza geografica degli interlocutori.

Esso mostra, nel caso di immagini e video, anche una serie di componenti extralinguistiche importanti sia per la comprensione, sia per la conoscenza del variegato modello culturale italiano: tutti gli elementi di prossemica (distanza tra i corpi), cinesica (gestualità e mimica) e vestemica (l'utilizzo di oggetti e vestiti per inviare un messaggio di appartenenza culturale), ad esempio, possono essere veicolati attraverso l'uso di materiale autentico con la possibilità di reperire testi perennemente aggiornati e di altissima flessibilità didattica nel loro utilizzo.

Ma quali tipologie di materiali autentici si possono enumerare?

E' possibile suddividere tutto il materiale autentico utilizzando diversi criteri, ma in questa sede utilizzeremo una distribuzione in base al supporto di cui si avvale. Si può considerare, quindi:

- materiale cartaceo
- materiale video
- materiale audio
- materiale multimediale.

## **2.3 IL MATERIALE AUTENTICO CARTACEO**

Per quanto riguarda il materiale su supporto cartaceo, il più diffuso e ancora il più utilizzato dai docenti, possiamo pensare ai testi di letteratura, alla pubblicità delle riviste e dei quotidiani, ai cartelloni informativi o pubblicitari, agli articoli di giornale, alla letteratura 'grigia' della vita quotidiana, ad esempio opuscoli turistici, mappe geografiche, ricette di cucina, fotoromanzi, fumetti ecc.

Tutto questo materiale è diffusamente impiegato per economia e semplicità d'utilizzo perché facilmente reperibile, sia in Italia per l'insegnamento dell'italiano L2 sia all'estero come LS, è fotocopiabile e flessibile, si presta ad essere selezionato ed elaborato e non instaura generalmente un filtro affettivo nello studente perché bene accetto.



## 2.4 IL MATERIALE AUTENTICO VIDEO

Tra il materiale autentico video si possono elencare i programmi televisivi di diverso genere (talk show sociali e politici, documentari, telegiornali, previsioni del tempo, giochi e quiz televisivi, televendite, telecronache sportive), i programmi e i film in videocassetta VHS, PAL o in DVD, la pubblicità in video.

Gli audiovisivi sono di solito molto utilizzati nella classe di LS o L2 perché il cinema e la televisione offrono una grande quantità di materiali utilizzabili a scopo didattico. Il materiale video presenta una gamma vastissima di esempi di lingua (registri, dialetti, varietà regionali, stili, ecc.), di situazioni e tematiche utili per l'apprendimento della lingua, materiali con i quali è possibile elaborare attività didattiche motivanti ed estremamente utili.

L'aspetto linguistico del video può creare dei problemi allo studente che apprende l'italiano quando la lingua presente in un film differisce molto rispetto alla lingua standard, ma può anche contribuire all'acquisizione di una migliore competenza comunicativa, rafforzando la consapevolezza che la lingua che si sta imparando è una struttura complessa, che richiede strategie d'apprendimento particolari e mirate.

In particolare utilizzando delle scene di un film entrambe le categorie più forti della motivazione (ossia bisogno e piacere) possono venire incoraggiate e rinvigorite: la motivazione basata sui bisogni in quanto le situazioni filmiche consentono spesso di evidenziare e praticare con la massima efficacia le stesse funzioni, nozioni, lessico come avviene con i testi scritti o orali; la motivazione basata sul piacere perché al cinema viene naturalmente associata l'idea di svago e di interesse culturale.

L'ausilio delle immagini migliora la comprensione del messaggio linguistico da parte degli studenti, perché esso viene corredato da tutte quelle espressioni, dalla gestualità e dagli elementi extralinguistici che caratterizzano ciascuna cultura.

Com'è noto dagli studi più recenti di neurolinguistica, l'acquisizione della lingua attraverso un audiovisivo unisce le potenzialità dell'ascolto e quelle del video, stimolando entrambi gli emisferi cerebrali e facilitando l'acquisizione dei contenuti. Anche il *Common European Framework* del Consiglio d'Europa (CEF)<sup>2</sup> propone delle indicazioni nel capitolo 4: ad esempio al paragrafo 4.4.2.3 si parla di ricezione audiovisiva di input uditivo e visivo, al paragrafo 4.6.1 vengono citati vari tipi di media, mentre al paragrafo 4.6.2 sono elencati tipi di programmi. Da questo tipo di indicazioni del CEF si evince l'importanza e la frequenza dell'utilizzo in glottodidattica di tali materiali perché mostrano una lingua in contesto, quindi autentica. Guardare un video, dunque, consente non solo di esercitare la comprensione orale della lingua con tutto l'apparato paralinguistico di esitazioni, intonazioni particolari, velocità o

<sup>2</sup> E' possibile reperire l'intero testo del Framework del Consiglio d'Europa nel seguente sito <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html>



rallentamenti di eloquio, ma anche di osservare e apprendere alcuni aspetti non verbali della comunicazione come la cinesica, la prossemica e tutte le altre modalità basate sulla posizione, i movimenti, l'abbigliamento del corpo. Di conseguenza nell'insegnamento dell'italiano che lingua LS o L2 si ritiene fondamentale che la pellicola didattizzata sia italiana, con attori italiani che possano autenticamente trasmettere quegli elementi linguistici, paralinguistici, ma soprattutto extralinguistici, in particolar modo quegli aspetti di cinesica e di prossemica, che tanto sono radicati nella nostra cultura. Pare originale e inopportuno ai fini didattici, infatti, insegnare la lingua e la cultura italiana attraverso pellicole con attori doppiati in italiano perché di altra provenienza geografica, ma un attore straniero difficilmente può trasmettere la mimica, la gestualità, le espressioni facciali che sono peculiari della cultura italiana. Questa incongruenza traspare in modo evidente e rasenta momenti di comicità quando, ad esempio, assistiamo alla proiezione di pellicole americane doppiate in una lingua orientale o viceversa: sono due civiltà molto diverse tra loro e la distanza culturale si denota sia dal punto di vista linguistico e paralinguistico, sia gestuale, mimico, di postura.

Si considera, invece, opportuno utilizzare dei video stranieri, anche se doppiati, soltanto nel caso in cui il docente intenda intraprendere un percorso didattico di intercultura, poiché in questo modo si potrà procedere ad un confronto di modelli culturali diversi.

Un video, tuttavia, di per sé non è materiale didattico e addirittura può risultare demotivante quando l'input non è correttamente tarato sul livello linguistico dei destinatari e risulta troppo difficile per lo studente. Proporre un film come testo consente di sfruttare entrambi i tipi di motivazione, come abbiamo affermato, ma un film non è mai un prodotto glottodidattico costruito attorno a un sillabo, un curriculum e un programma: è compito del docente selezionarne alcuni segmenti quando risultano funzionali al programma che deve svolgere in un determinato momento del corso. Il docente di cultura italiana, quindi, dovrebbe avere l'obiettivo di selezionare alcune sequenze e di creare delle attività didattiche per gli studenti che frequentano i corsi di lingua partendo proprio dai film più richiesti e da loro stessi indicati. In ogni caso anche quelle scene selezionate non presentano mai situazioni "da manuale", dove, ad esempio, alla ricezione di un albergo si svolge un dialogo come quelli riportati nei manuali di lingua per il turismo; o in un colloquio di lavoro si svolge una conversazione come quelle dei manuali di lingua degli affari.

Da parte dell'insegnante, quindi, è necessario considerare alcuni aspetti fondamentali del video allo scopo di favorire la comprensione da parte dei discenti, come ad esempio il tipo di lingua "trasmessa", perché ad un certo tipo di video corrisponde un determinato "parlato", oppure il tipo di rapporto sonoro/immagini.

## 2.5 IL MATERIALE AUTENTICO AUDIO

Tra il materiale audio possiamo indicare i programmi, i telegiornali, i radiodrammi e la pubblicità radiofonica, la musica in audiocassetta oppure in Cdrom di cantanti italiani, agli audiolibri in audiocassetta o Cdrom (libri per bambini o di autori letterari importanti registrati solo in audio). Tale tipo di materiale non è sempre tenuto in sufficiente considerazione dai docenti e spesso utilizzato solo in forma di canzoni, ma le potenzialità del materiale autentico audio sono notevoli. Indubbi vantaggi per la motivazione si otterrebbe utilizzando audiolibri in classe e predisponendo delle attività di comparazione tra il testo scritto e quello letto, ma anche altri tipi di trasmissioni possono presentare benefici per la didattica. Anche il radiodramma, ad esempio, si presenta come il punto di incontro tra gli strumenti che utilizzano la vista, come il cinema o il teatro, e i mezzi della mente e dell'immaginazione (Pavan, 2004).

Dato che l'ascolto di un racconto è un evento intimo, come uno scambio tra due persone, esso non è sempre passivo, ma, anzi, può stimolare l'immaginazione e la creatività dell'ascoltatore. L'audiolibro oppure il radiodramma si prestano ad uno sfruttamento didattico di produzione creativa: il docente, ad esempio, può chiedere agli studenti di spiegare oralmente o per iscritto come immaginano i personaggi oppure i luoghi e poi procedere con un confronto delle produzioni, oppure si richiede di fare delle ipotesi sul finale del racconto.

## **2.6 IL MATERIALE AUTENTICO MULTIMEDIALE**

Infine, tra il materiale autentico multimediale possiamo includere tutti i file utilizzabili e scaricabili via internet, sia video che audio o in sola lettura, oppure utilizzabili tramite il computer e/o strumenti collegabili, come ad esempio i lettori MP3, gli Ipod, le macchine fotografiche digitali o i telefonini cellulari di ultima generazione.

E' da rilevare che l'utilizzo della posta elettronica, delle *chat line* e delle videoconferenze tramite *web cam* con persone madrelingua consentono allo studente straniero di venire a contatto con testi considerabili 'materiale autentico'.

L'utilizzo di Internet in didattica fornisce un infinito serbatoio di materiale autentico, ma va sottolineato che presenta anche degli svantaggi perché l'informazione spesso non è selezionata, i testi presentano di frequente errori di battitura, è spesso dispendioso in termini di tempo e finanziari, prevede conoscenze tecnologiche da parte del docente e dello studente, senza l'acquisizione delle quali si può instaurare una demotivazione e un abbondante filtro affettivo.

## **2.7 ELEMENTI DA CONSIDERARE NELLA DIDATTIZZAZIONE DI MATERIALE AUTENTICO**

Quali elementi deve tener conto il docente per la didattica di materiale autentico? Come deve ipotizzare un percorso didattico attraverso la didattica di materiale autentico? Quali aspetti deve focalizzare al fine di ottenere un'efficace azione didattica?

**Scelta del materiale autentico:**

Il materiale autentico può presentare, per la natura delle sue finalità, delle strutture linguistiche non del tutto rispondenti al sillabo di un livello linguistico oppure degli elementi paratestuali –titoletti, immagini, parti di testo – che mostrano un registro o una microlingua non conosciuta.

In tal caso il docente selezionerà solamente gli elementi testuali e paratestuali che possano essere compresi dai suoi studenti e su questi concentrerà la didattica.

Il docente, inoltre, avrà cura di selezionare del materiale che risponda ai bisogni e agli interessi dei propri studenti al fine di motivarli pienamente, inoltre esso dovrebbe essere il più possibile aggiornato e di diversa tipologia per cercare di rispondere ai più diversi interessi e stili cognitivi.

**Rispondenza con gli obiettivi didattici proposti:** il materiale didattizzato deve essere indirizzato ad un percorso didattico guidato dal docente, oppure potrebbe essere destinato all'autoapprendimento degli studenti. In entrambe i casi è importante tener presente le competenze che gli studenti devono aver già raggiunto a loro livello e chiarire i contenuti nuovi e gli obiettivi proposti.

**Presenza di varietà linguistiche:** un materiale autentico viene creato per un pubblico italiano e riproduce il parlato nelle sue molteplici sfaccettature, introducendo quindi spesso l'uso di varietà linguistiche. Per questo motivo, il materiale autentico può anch'esso diventare obsoleto e quindi il docente dovrà valutare questo aspetto segnalando eventualmente ai propri studenti le espressioni in disuso o regionali.

È questo il caso di gran parte dei film di produzione italiana. Per un pubblico di ragazzi stranieri questo può rappresentare una difficoltà in più nella comprensione della lingua, ma al contempo fornisce un arricchimento delle conoscenze culturali del paese, aiuta gli studenti ad affrontare la lingua reale che si sente parlare per strada, nei bar, nei luoghi di ritrovo, insegna a distinguere e riconoscere l'italiano standard dalle varietà linguistiche.

**Lessico:** è bene analizzare le difficoltà di comprensione che potrebbero essere causate dalla presenza di vocaboli troppo difficili. Ogni didattica dovrebbe essere provvista di un glossario riassuntivo dei vocaboli nuovi, di uso settoriale o, se presenti, che appartengano ad una varietà linguistica. Le attività finalizzate allo sviluppo della competenza lessicale dovranno naturalmente tener conto di questa selezione puntando su termini nuovi, ma utili agli obiettivi culturali, e obiettivi grammaticali da raggiungere.

**Possibilità di creare attività didattiche strutturate come un'unità:** il materiale autentico deve essere selezionato anche in modo da avere la possibilità di creare attività secondo le fasi dell'unità didattica, ma può essere utilizzato proficuamente anche in un'unità di apprendimento, ossia nell'ambito di un modello pedagogico che presenta una struttura più aperta alle diverse necessità, capacità e interessi degli studenti della classe. In un'unità di apprendimento, che può funzionare anche da

intervallo nella successione delle unità didattiche, il testo del materiale autentico può fungere da base o da spunto sia per il programma di apprendimento stabilito dall'insegnante, sia per ulteriori esplorazioni, approfondimenti, divagazioni, scoperte, che possono avvenire su iniziativa e secondo gli interessi e la curiosità degli studenti

**Cogliere le relazioni fra la forma tecnica e il contenuto del messaggio:** i diversi generi di materiale autentico presentano linguaggi specifici, ad esempio si confronti un telegiornale con un cartellone pubblicitario, oppure con una canzone.

Sfruttare questo linguaggio nell'attività didattica può essere molto utile soprattutto nella fase di comprensione globale, nell'introduzione di contenuti nuovi ai discenti, nonché nelle fasi di recupero-rinforzo. Inoltre si tenderà ad individuare e analizzare nei materiali autentici le forme linguistiche necessarie ad esprimere nei contesti dati gli atti e le intenzioni comunicative dei parlanti.

**Qualità del sonoro:** nel caso di materiale audiovisivo, il sonoro di un film è certamente di qualità migliore rispetto ad una registrazione in presa diretta, ma soprattutto per i livelli di apprendimento più bassi è bene porre attenzione anche a possibili fattori di disturbo, come, ad esempio, un parlato troppo veloce o troppi personaggi che intervengano insieme in una discussione, dialoghi e conversazioni interrotti e ripresi troppe volte. E' indubbio che una struttura narrativa semplice è preferibile per insegnare una lingua straniera.

**Problemi inerenti alla comprensibilità dell'input:** è bene scegliere del materiale autentico che sia vicino per argomento e contenuti socio-culturali agli interessi e alla realtà degli studenti, poiché un linguaggio troppo specifico, oppure una tematica troppo lontana dagli interessi degli studenti può addirittura disinteressarli e demotivarli.

**Selezionare con maggiore attenzione il materiale autentico per i livelli principiante ed elementare (da A1 ad A2):** molti studiosi affermano che per i livelli bassi di conoscenza linguistica non sia possibile utilizzare materiale autentico a scopo didattico, ma a nostro avviso ancor più per questi livelli è importante sfruttare tutta la potenzialità di tale materiale, in particolare in presenza di immagini e del codice visivo, facendo, ad esempio, guardare la scena di un film senza sonoro o proponendo dialoghi brevi, con un parlato chiaro e lento, con molte ripetizioni ed immagini complementari o ridondanti rispetto al parlato.

Con materiale audiovisivo si può sfruttare anche la possibilità del fermo-immagine su singoli fotogrammi che propongano dei messaggi, degli annunci, anche scritti, come ad esempio un cartello.

**Taratura delle didattizzazioni:** il lavoro non si conclude con la fine della didattizzazione, ma una volta testato con i discenti è necessario procedere alla fase di taratura del materiale. E' fondamentale, infatti, approntare una fase di sperimentazione, se possibile in classe o con alcuni studenti, per evidenziare i punti deboli e successivamente tarare il livello delle attività attraverso un feedback. Proporre delle strutture linguistiche non adeguate

al loro livello di competenza comunicativa comporta demotivazione e scoraggiamento se questa è troppo difficile, e noia se è troppo semplice. E' importante, quindi, graduare il materiale secondo il livello di apprendimento e verificarne l'efficacia e la correttezza.

## **2.8 LE FASI DELL'UNITA' DIDATTICA NELLA DIDATTIZZAZIONE DI MATERIALE AUTENTICO**

Si ritiene opportuno fornire alcune indicazioni utili per la creazione di un percorso in forma di Unità didattica.

Nella prima fase, la *Motivazione*, gli studenti di solito sono chiamati a fare ipotesi, inferenze e previsioni, perciò il docente presenterà il materiale focalizzando il paratesto, ossia le immagini presenti o il titolo al fine di far prevedere la tematica che si affronterà. Tali attività offrono la possibilità agli studenti di collegare le nuove informazioni con il sapere enciclopedico delle proprie preconoscenze, mentre sono utili al docente per verificare i prerequisiti cognitivi e linguistici e per costruire un percorso efficace.

La seconda fase, la *Globalità*, prevede che lo studente affronti il testo e lo comprenda in modo globale attraverso attività tese a questo scopo, ad esempio con una lettura veloce globale (*skimmimg*). Nel caso di materiale video, ad esempio, le domande dovranno tener conto anche dell'elemento visivo, quindi verrà testata la comprensione globale anche della situazione, dell'ambiente e dei ruoli dei personaggi.

Nella fase successiva, l'*Analisi*, gli studenti dovranno dimostrare una comprensione analitica, perciò il docente, attraverso una lettura scanning, farà ricercare singole e precise informazioni nel testo, determinati elementi morfosintattici o lessicali che andranno segnalati e riportati nelle attività. Durante questa fase si può attivare una riflessione linguistica di tipo grammaticale, lessicale e funzionale, per permettere allo studente di affrontare la lingua straniera in tutte le sue varianti e sfumature. Nell'utilizzo di materiale autentico in questa fase si focalizzerà l'attenzione sulle varianti della lingua, sulle espressioni collegate al modello culturale e sull'utilizzo dei registri e delle caratteristiche del supporto utilizzato per l'atto comunicativo.

Successivamente si passa alla fase di *Sintesi*, nella quale lo studente deve mettere in pratica ciò che ha appreso nelle fasi precedenti, eseguendo esercizi di fissazione e ripetizione e passando alla produzione orale e scritta delle strutture con esercizi di reimpiego e manipolazione dei testi.

La fase finale è quella di *Verifica*, in cui il docente deve verificare se lo studente ha appreso e sa riutilizzare le sue nuove conoscenze. In questa fase è importante che gli obiettivi delle attività siano coerenti con quelli dell'unità didattica e che le modalità utilizzate siano familiari agli studenti. Qualora la verifica finale non risultasse del tutto positiva, il docente predisporrà delle attività di *rinforzo* e *recupero* da utilizzare in caso di necessità.

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri

Paola Begotti

### ATTIVITA' PARTE B.

ATTIVITA' 1:

Rifletti:

Secondo il tuo parere si può utilizzare con studenti stranieri qualsiasi tipologia di materiale autentico?

ATTIVITA' 2:

Rifletti:

A quale livello linguistico proporresti del materiale autentico pubblicitario?



## PARTE C ANALISI DEI MANUALI DIDATTICI

### 3. I MANUALI PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI.

Il panorama editoriale offre attualmente una vasta scelta di manuali di italiano per stranieri indirizzati a diverse tipologie di studenti grazie all'accrescere dell'interesse verso la lingua italiana sia all'estero che in Italia: pensiamo al crescente numero di immigrati, di studenti universitari e di discendenti di Italiani all'estero che scelgono di venire nel nostro paese e, di conseguenza, al numero di corsi destinati agli stranieri in Italia e all'estero, in continuo aumento in questi ultimi anni.

Le case editrici si dimostrano sempre più interessate a questo tipo di utenza, che si dimostra quanto mai esigente verso i testi che acquista.

#### 3.1 I DOMINI E LE TEMATICHE RICORRENTI

Nel *Common European Framework of Reference* del Consiglio d'Europa vengono definiti con precisione i bisogni linguistici e i domini, cioè gli ambiti di esperienza, di saperi e di socialità nei quali l'apprendente si trova a svolgere la propria vita e a interagire comunicativamente.

Il termine 'dominio' utilizzato dalla sociolinguistica americana e ripreso dai documenti del Consiglio d'Europa, in particolare dal *Framework*, rimanda al concetto di macroarea, di macrosituazione comunicativa: a tali macroaree comunicative un buon manuale di LS o L2 dovrebbe rifarsi.

Nel testo del *Framework* vengono sintetizzati i domini nella tabella che troverete nei materiali: in tale tabella riscontrerete che l'unico dominio che differenzia l'azione didattica rivolta ad adulti rispetto ai bambini è quello occupazionale.

#### 3.2 I DESTINATARI E IL LIVELLO LINGUISTICO

Una valutazione di manuali non può prescindere da un'analisi esplicita dei destinatari e dei parametri usati per definire le loro caratteristiche linguistiche, culturali, professionali, di età.

Il docente, quindi, dovrà determinare a quale tipo di utenza è destinato il manuale osservando le tematiche, gli elementi linguistici e le attività proposte, considerando che essa può essere stata creata per bambini, ragazzi o adulti, e tra questi possono essere analfabeti, mediamente scolarizzati oppure altamente scolarizzati.

Esistono inoltre testi ideati per classi multilingue oppure per un gruppo monolingue, ed in tal caso il materiale presenterà le strutture linguistiche in modo contrastivo, come avviene spesso per i manuali destinati ad anglofoni, germanofoni od ispanofoni.

Il testo deve stabilire anche il livello linguistico dei destinatari, mantenendo sempre come riferimento il *Common European Framework* (CEF) del Consiglio d'Europa, ma è ancora molto frequente, tuttavia, che i manuali editi propongano una dicitura molto generica e vaga quale "livello elementare, intermedio e avanzato", nomenclature che rendono

difficoltoso il compito del docente che intenda definire con chiarezza e precisione i livelli linguistici dei testi.

In tale situazione, sarà ancor più importante avere come punto di riferimento i criteri e gli obiettivi linguistici stabiliti dal CEF per le sei aree linguistiche (v. tabella CEF con i criteri per l'autoapprendimento).

### **3.3 L'APPROCCIO ADOTTATO DALL'AUTORE E INDICAZIONI DI SILLABO**

Un ulteriore e fondamentale aspetto riguarda la valutazione del tipo di approccio glottodidattico e relativo metodo utilizzato da parte dell'autore.

Non è infrequente, infatti, che i manuali dichiarino di seguire le teorie glottodidattiche di moda nel momento di pubblicazione, ma ad un'attenta lettura del materiale si possono avere riscontri diversi accorgendosi che è stato adottato globalmente un tipo di approccio e alcune attività o singoli esercizi ne seguono uno diverso.

Tra gli approcci glottodidattici più utilizzati dagli autori di manuali negli ultimi anni, troviamo quello comunicativo, quello umanistico-affettivo e quello integrato, ma si può ritrovare anche quello suggestopedico, strutturalistico o grammaticale-traduttivo.

Ogni tipologia di utenza ha il tipo di approccio e metodo che gradisce maggiormente, e di questo il docente deve tener conto. Ad esempio, con i bambini è molto frequente l'utilizzo del *Total Physical Response (TPR)*, che prevede l'utilizzo del corpo da parte del bambino attraverso giochi e attività motorie, ma questo tipo di approccio non è sempre gradito allo studente adulto, il quale preferisce, ad esempio, quello grammaticale-traduttivo perchè abituato così a studiare da giovane.

Inoltre, emerge la necessità di osservare se vengono esplicitati gli obiettivi didattici e il sillabo soggiacente al materiale, e se è presente un semplice sillabo lessicale oppure anche uno funzionale, morfosintattico, per situazioni comunicative, culturale ecc..

A dire il vero il manuale (e il docente) non dovrebbe privilegiare uno soltanto dei settori che costituiscono una lingua: insegnare una lingua straniera, infatti, non significa solamente proporre un elenco di parole oppure una serie di strutture grammaticali, bensì elaborare una serie di sillabi che si integrano e si rimandano a vicenda, un multisillabo.

Considerando il caso di avere degli studenti adulti a cui insegnare l'italiano, e quindi non solo con un apprendimento pregresso, ma con bisogni ed esigenze ben precise di partecipazione al loro percorso formativo, tutti questi aspetti necessariamente andrebbero esplicitati nel manuale.

### **3.4 LA SUDDIVISIONE DEL MANUALE**

Il criterio di suddivisione del materiale, inoltre, appare strettamente collegato alla scelta del tipo di approccio glottodidattico.

I manuali più "attuali" dovrebbero suddividere il materiale in moduli oppure in Unità didattiche e Unità di apprendimento, ma il modello



operativo maggiormente utilizzato ancor oggi è l'Unità didattica e, talvolta, i capitoli.

E' interessante, inoltre, osservare se le UD si presentano per tematica, per strutture grammaticali o per abilità.

Molto spesso, tuttavia, le UD non paiono conformi ai principi teorici soggiacenti e molte fasi non vengono rispettate.

Molto importante, quindi, è verificare che nell'unità didattica avvenga o meno il rispetto della suddivisione nelle fasi di motivazione, analisi, sintesi, riflessione e verifica (rinforzo e recupero).

Frequentemente le pubblicazioni presentano delle UD che omettono la fase della verifica, momento fondamentale dell'azione didattica perché permette un *feedback* periodico dell'acquisizione linguistica, sebbene in alcuni manuali non viene inserita nel libro dello studente, ma in un eserciziario oppure nel libro dell'insegnante.

Anche la fase della motivazione spesso non compare esplicitamente e questo in parte può essere dovuto al fatto che l'autore è consapevole che comunque il docente predisporre attività per motivare i propri studenti, oppure perché si ritiene, erroneamente, che un adulto sia già motivato di per sé.

### **3.5 LE ABILITA' ESERCITATE**

Ulteriore compito dell'insegnante è la verifica di quali e quante abilità tra le quattro di base (comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale e produzione scritta) e quelle integrate (ad esempio il saper dialogare, prendere appunti, riassumere, il dettato...) sono presenti nel volume, segnalando eventuali squilibri a favore dell'una o dell'altra.

Si dovrà considerare anche la presenza di scelte didattiche che possono ritenersi opportune o meno: ad esempio, l'inserimento di esercizi di produzione scritta non guidata ad un livello iniziale di apprendimento non pare una scelta corretta, sarebbe preferibile privilegiare attività di ascolto e di lettura.

In particolare, per l'abilità di ascolto si dovrà segnalare se sono presenti registrazioni estrapolate da materiale autentico e se queste presentano una velocità di eloquio eccessiva per il livello a cui sono destinate, oppure rumori di sottofondo che possano compromettere la comprensione del messaggio.

Riguardo all'abilità di lettura, va valutata la lunghezza dei testi, i quali non devono essere troppo lunghi se si vuole favorire la comprensione, la presenza in essi di lessico microlinguistico, astratto o metaforico, la cui conoscenza non è prevista dal sillabo del livello dei destinatari, oppure l'omissione di esercizi di comprensione dei testi.

### **3.6 ELEMENTI CHE FAVORISCONO L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO E LA COMPETENZA INTERCULTURALE**

Tra i fattori ritenuti fondamentali per la valutazione di materiale didattico è la presenza o meno di elementi che hanno lo scopo di favorire la

didattica e la consapevolezza del percorso di apprendimento in atto, aspetto molto richiesto da un pubblico adulto.

Esemplificativi in tal senso sono, ad esempio, l'indicazione dei prerequisiti acquisiti dallo studente all'inizio della UD oppure un sommario alla fine, la suddivisione in sezioni (lessico, grammatica, civiltà, fonologia ecc.), la presenza delle chiavi degli esercizi, di giochi didattici, oppure riferimenti a siti internet di approfondimento, a cassette audio, video o CD-rom integrativi.

Un importante criterio per valutare un manuale è osservare anche le consegne e le indicazioni degli esercizi, stabilendo se esse appaiono sufficientemente chiare, comprensibili e coerenti con gli item successivi e con il livello linguistico degli studenti.

E' stato notato in diversi manuali, ad esempio, che si richiede nella consegna di rispondere se le affermazioni sono vere o false, ma poi gli item propongono la dicitura SI oppure NO, espressione che chiaramente non è coerente con il primo messaggio e genera confusione al discente.

Attenzione si deve porre, poi, alle forme idiomatiche della nostra lingua, le quali per noi sono chiare e di immediata comprensione, ma che possono disorientare uno straniero: la frase, ad esempio, "*ora tocca a te!*" che compare in molti manuali spesso risulta fuorviante perché lo studente che non conosce il suo uso idiomatico legge la frase traducendola in modo letterale e si domanda che cosa debba toccare...

### **3.7 GRAMMATICA VS RIFLESSIONE LINGUISTICA**

Un punto fondamentale per la valutazione di un manuale emerge dal tipo di approccio adottato per l'insegnamento delle strutture grammaticali.

E' molto importante che con gli adulti si insegni un linguaggio proponendo la riflessione sulla lingua piuttosto che descrivendo la grammatica in modo deduttivo.

La differenza tra i due principi è enorme: nell'insegnamento della grammatica il soggetto è l'insegnante, il quale riversa la sua conoscenza sullo studente che impara le regole attraverso attività di reimpiego e fissazione (schemi pieni forniti dal docente o dal manuale); nella riflessione sulla lingua, invece, il tipo di approccio induttivo prevede che il soggetto sia lo studente, il quale riflette sotto la guida dell'insegnante e arriva a capire ai meccanismi della lingua attraverso ipotesi e schemi aperti da completare.

Appare evidente, dunque, che la riflessione linguistica segue le teorie scientifiche di bimodalità e direzionalità di M. Danesi e produce acquisizione, mentre l'insegnamento della "*grammatica*" in modo deduttivo produce apprendimento, che è strutturato e lento da riutilizzare.

### **3.8 TIPOLOGIA DI TESTI PROPOSTI**

La presenza o meno di testi oppure di spezzoni audio/video *autentici* è un elemento importante da rilevare nell'analisi dei materiali.

Tuttavia, cosa s'intende per materiale autentico? Generalmente rientrano in questa categoria i materiali prodotti con fini non didattici, creati per i parlanti nativi, i quali possono facilmente comprendere le finalità dell'autore poiché ne condivide la cultura e le regole stilistiche.

Un testo autentico, per quanto molto difficile da selezionare da parte dell'insegnante o dall'autore del manuale, presenta però dei notevoli vantaggi dal punto di vista glottodidattico, poiché presenta la lingua inserita in un contesto autentico, in eventi comunicativi reali, e per questo motivo contenente un'ampia serie di variazioni linguistiche regionali e di classe sociale.

Riguardo la lingua orale in particolare, Rings (1986) rileva cinque livelli di autenticità, dal maggiore al minor livello, ed esattamente:

1. dialogo tra due nativi inconsapevoli di essere registrati;
2. dialogo in cui solo uno dei due è consapevole di essere registrato;
3. riproduzione di role-play (definita una situazione)
4. riproduzione di role-making (definiti i ruoli)
5. riproduzione di role-taking (definite le battute precise, il dialogo viene recitato a partire da un testo scritto).

In particolare il primo livello è il più difficile perché può presentare errori dovuti alla velocità dell'eloquio, ad interruzioni e a segmentazioni delle frasi che possono restare incomplete o interrotte.

Tener conto di questi livelli è importante da parte dell'autore del manuale al fine di poter selezionare in modo opportuno il materiale autentico e non incorrere nell'errore di proporre testi troppo difficili per il livello dei propri studenti, con il rischio che risultino demotivanti per l'apprendimento della lingua.

In particolare per i livelli più bassi, con i quali è più facile incorrere in errori di valutazione, i testi andranno corredati da attività molto semplici che richiedano unicamente una comprensione globale dei contenuti, senza richiedere informazioni troppo specifiche.

### **3.9 TIPOLOGIA DI ATTIVITA' PROPOSTE**

Tutti gli esercizi proposti dovrebbero seguire tipologie e generi diversi, quindi, anche per quanto dichiarato precedentemente, non unicamente dialoghi o racconti, ma anche canzoni, interviste, annunci, pubblicità, articoli di giornale, alternando in modo equilibrato attività operative, ludiche, di riflessione e di socializzazione.

La varietà di attività e testi, come del resto di strategie e abilità esercitate, tende a favorire l'apprendimento da parte di un numero maggiore di studenti dato che ciascuno di noi possiede uno stile cognitivo e delle predisposizioni diverse dagli altri, come sostiene Gardner in base alla sua teoria delle intelligenze multiple.

Oltretutto la varietà di attività e tipologia di materiale evita la monotonia di una struttura sempre uguale a sé stessa come avveniva nei manuali di alcuni decenni fa.

### **3.10 MATERIALE INTEGRATIVO**

Un dato rilevante è la presenza di materiale integrativo in supplemento al manuale, materiale che è molto motivante per lo studente e di conseguenza favorisce l'apprendimento.

Il materiale integrativo più frequente è una cassetta audio, ma è possibile anche una cassetta video, oppure, di uso recente, un Cdrom con file audio o video.

Alcuni manuali, inoltre, riportano riferimenti a siti internet che propongono testi autentici per approfondire la tematica, ma questa proposta, per quanto apprezzabile e lodevole, è tuttavia pericolosa per il rischio di segnalare siti che facilmente diventano obsoleti perché non aggiornati oppure perché non più disponibile.

Materiale integrativo molto richiesto da parte degli studenti sono le chiavi degli esercizi: sovente vengono inserite nella guida dell'insegnante, ma proprio per la consapevolezza del proprio percorso formativo da parte dello studente adulto, sarebbe auspicabile che nei manuali indirizzati a tale tipo di utenza le chiavi fossero disponibili, anche al fine di utilizzare il manuale in autoapprendimento.

Ulteriori proposte integrative possono essere considerati i test d'ingresso, oppure le indicazioni dei prerequisiti, oppure ancora attività ludiche ideate per gli adulti, quindi giochi linguistici o attività di problem solving in forma ludica.

### **3.11 ELEMENTI EXTRALINGUISTICI**

Un materiale didattico si può considerare molto valido ed efficace quando presenta anche elementi di tipo extralinguistico, i quali favoriscono l'acquisizione della competenza comunicativa di tipo interculturale. La lingua non si acquisisce a prescindere dalla cultura di una determinata civiltà, perciò per imparare un nuovo idioma è indispensabile apprendere anche i diversi aspetti extralinguistici, ad esempio della cronemica, prossemica, cinesica, vestemica relativi alla cultura italiana, ma dovrebbero essere presentati senza però scadere nello stereotipo oppure offrire caratteri ormai obsoleti.

A tal fine, come già accennato precedentemente, sono utilissime le immagini e i disegni presenti nei manuali, in quanto hanno la fondamentale funzione di veicolare tutti gli aspetti relativi alla cultura della lingua oggetto di studio, stimolando nello studente la motivazione e l'interesse per uno scambio di tipo interculturale.

### **3.12 ULTERIORI ASPETTI DA VALUTARE**

Da ultimo, ma non per importanza, anche la versione grafica deve essere attentamente valutata per verificare se si presenta in modo stimolante ed accattivante.

Infatti, un testo solo scritto, senza immagini, è molto triste e demotiva fin dall'inizio lo studente che lo deve utilizzare.

Le immagini hanno un ruolo fondamentale nella didattica, non hanno unicamente uno scopo ornamentale, ma sono funzionali, assolvono il compito, ad esempio, di motivare gli studenti e di veicolare la cultura della lingua di studio.

Le immagini fungono regolarmente da supporto alle attività didattiche e possono essere utilizzate in diverso modo: dalla semplice descrizione per esercitare la produzione orale o scritta (con identificazione di elementi culturali, anche stereotipati), ad attività di elicitazione, di transcodificazione, drammatizzazione ecc.

Con gli adulti si deve porre attenzione, tuttavia, ai disegni, perché questi ultimi sono spesso associati ad una didattica rivolta a bambini e, malgrado siano stati ideati appositamente per adulti, non sono bene accettati da studenti di alcune culture. Manuali, quindi, che propongono disegni tra i loro materiali spesso risultano demotivanti per discenti adulti.

Il tipo di carattere, infine, deve essere adeguato al tipo di utenza, perciò deve essere più grande per i bambini e meno per gli adulti, e non dovrebbe presentare testi scritti in corsivo che spesso agli stranieri risulta incomprensibile.

Ulteriori aspetti da valutare sono il peso, le dimensioni ed il costo che non deve essere eccessivo.

### **3.13 CONSIGLI OPERATIVI**

Per concludere, si ritiene di favorire una opportuna valutazione dei manuali fornendo alcuni brevi consigli di tipo operativo.

In primo luogo si consiglia di iniziare da una visione d'insieme: sfogliando anche velocemente le pagine del manuale si possono evincere elementi fondamentali, ad esempio il tipo di destinatari e il loro livello linguistico, il tipo di lingua per cui è stato creato e quale approccio glottodidattico l'autore ha voluto utilizzare, nonché se l'impostazione grafica è accattivante o meno.

Solamente in una seconda fase si suggerisce di procedere ad una visione analitica, pagina per pagina, allo scopo sia di verificare gli elementi già ipotizzati nella visione globale, sia di valutare ulteriori aspetti messi in evidenza solo da una dettagliata lettura, ad esempio la presenza di tutte le fasi della UD, di quale tipo di metodo l'autore ha utilizzato per la riflessione linguistica, l'equilibrio tra le abilità, la tipologia e i generi di esercizi, la presenza di riferimenti ad aspetti extralinguistici.

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo  
<http://venus.unive.it/filim>  
Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per  
stranieri  
Paola Begotti

### ATTIVITA' PARTE C.

#### ATTIVITA' 1:

Rifletti:

Secondo il tuo parere quali sono i requisiti fondamentali che un manuale di italiano per studenti stranieri deve possedere per poter essere definito valido?

#### ATTIVITA' 2:

Rifletti:

Quali sono gli elementi di cui generalmente sono più carenti i manuali di italiano per stranieri?