

**INSEGNARE ITALIANO A STRANIERI:
DALLA DIDATTIZZAZIONE DI MATERIALE AUTENTICO
ALL'ANALISI DEI MANUALI IN COMMERCIO**

Di Paola Begotti

Università Ca' Foscari di Venezia

Questo saggio intende focalizzare l'attenzione su due aspetti peculiari del lavoro di docente di lingua, la didattizzazione di materiale autentico e l'analisi dei manuali. Si cercherà di definire, quindi, il concetto di 'materiale autentico' e si illustrerà la complessità e le problematiche inerenti alla sua didattizzazione e al suo utilizzo nella classe di lingua, nonché si offriranno, nella seconda parte del saggio, delle linee-guida per effettuare un'accurata analisi dei manuali in commercio.

1. Didattizzare materiale autentico

L'ambito formativo da sempre è caratterizzato da una serie d'interazioni tra persone e cose, e principalmente le relazioni che il docente instaura con i propri studenti, il rapporto tra compagni stessi e tra studente e materiale didattico.

La relazione *materiali-studenti* può influenzare l'apprendimento di una lingua straniera sia in senso positivo, sia in negativo.

Spesso il docente, a causa dell'inadeguatezza o della non facile reperibilità dei manuali in commercio, sente l'esigenza di proporre alla propria classe del materiale ben preciso, che colleghi i bisogni linguistici degli studenti al syllabo progettato per un preciso livello linguistico.

1.1 La definizione di materiale autentico

Tra le diverse tipologie di materiali utilizzabili nella classe di lingua, è utile soffermarsi sulla contrapposizione tra materiale *didattico*, materiale *didattizzato* e materiale *autentico*.

Il materiale *didattico* è quello creato *ad hoc* dall'autore per gli studenti e proposto nei manuali di lingua: dialoghi, testi e video "costruiti" a tavolino spesso appaiono come poco

motivanti, discutibili perché poco autentici e in quanto tali rappresentano un falso pragmatico.

Si considera materiale *autentico*, invece, quello creato per individui madrelingua e per una finalità diversa da quello didattico. Termine usato per la prima volta da Wilkins (1975), tale materiale, di qualsiasi natura esso sia, viene comunemente apprezzato e gradito dagli studenti e generalmente la proposta dell'insegnante di analizzare un evento comunicativo 'autentico' viene accolta con entusiasmo.

Il materiale autentico, infatti, mette alla prova lo studente con un tipo di comunicazione che può ritrovare nella vita quotidiana, ma può ingenerare demotivazione e ansia nello studente che da solo si appresta ad affrontarlo per il livello linguistico o per i riferimenti a modelli culturali o a espressioni idiomatiche sconosciute.

Maggiormente efficace e vantaggioso è l'utilizzo di materiale *autentico didattizzato*, reso didattico dal docente dopo attenta riflessione e preparazione, materiale che diventa in tal modo un'efficace mediazione per guidare gli studenti alla comprensione.

A differenza del materiale *didattico*, generalmente allegato al manuale del corso di lingua o pubblicato separatamente, il materiale *autentico didattizzato* mette lo studente a contatto con gli aspetti che contraddistinguono la *vera* lingua straniera, vale a dire la velocità, l'intonazione, la pronuncia, i diversi registri e le varietà sociolinguistiche.

Il materiale autentico, inoltre, propone spesso delle attività di tipo multimediale che offrono maggiori stimoli all'apprendimento, rispetto al solo manuale monomediale. Lo studente non sempre accetta di buon grado di imparare una lingua attraverso un unico mezzo, sia perché ormai poco rispondente alle sollecitazioni cui normalmente è abituato nella vita quotidiana e sia perché appare limitato rispetto alla complessità degli aspetti linguistici da apprendere.

Il materiale ideale, per ottenere una relazione positiva con lo studente, deve proporre metodologie diversificate e stimoli multisensoriali al fine di sviluppare intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento diversi, stimolando l'acquisizione linguistica a livello conscio e inconscio.

1.2 Perché avvalersi di materiale autentico?

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.

1.3 Vantaggi legati all'utilizzo del materiale autentico in classe

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 tale contestualizzazione fa aumentare la comprensione del messaggio 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:

- a) cartaceo;
- b) audio;
- c) video;
- d) multimediale.

1.4 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 avvisi della scuola, agli articoli di giornale, alla *letteratura grigia*, vale a dire i testi che incontriamo nella vita quotidiana, come 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.

1.5 Il materiale autentico audio

Tra il materiale audio possiamo indicare i programmi radiofonici, i radiogiornali, i radiodrammi e la pubblicità radiofonica, la musica in audiocassetta oppure in Cdrom di cantanti italiani, agli audiolibri in audiocassetta o in 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 per “divertire” la classe, 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 un punto d’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 rappresenta 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, come pure 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.

1.6 Il materiale autentico in 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 generalmente 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 linguistico,

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 e di comprensione, 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, vale a dire *bisogno* e *piacere*, possono venire incoraggiate e rinvigorite.

La motivazione basata sui bisogni perché 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)¹ propone delle indicazioni nel capitolo 4: ad esempio nel paragrafo 4.4.2.3 si parla di ricezione audiovisiva di input uditivo e visivo, nel paragrafo 4.6.1 vengono citati vari tipi di media, mentre al paragrafo 4.6.2 sono elencati tipi di programmi. Da questo tipo d'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 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. Ne consegue che nell'insegnamento

¹ E' possibile reperire l'intero testo del Framework del Consiglio d'Europa nel seguente sito <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html>

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.

Appare singolare e quantomeno 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 talvolta momenti di comicità quando, ad esempio, assistiamo alla proiezione di pellicole di paesi occidentali 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 e 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 essere 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 ad un sillabo, un curriculum e un programma.

E' compito del docente, dunque, selezionarne alcuni spezzoni video quando risultano funzionali al programma che deve svolgere in un determinato momento del corso, ma a partire proprio dai film più richiesti dagli studenti e da loro stessi indicati.

Anche quelle scene selezionate non presentano mai situazioni "da manuale", e 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", un determinato "parlato", oppure il tipo di rapporto sonoro/immagini.

1.7 Il materiale autentico multimediale

Tra il materiale autentico multimediale, infine, 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.

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'.

Internet in ambito didattico 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 frequentemente errori ortografici di battitura o morfosintattici ed è spesso dispendioso in termini di tempo e finanze.

Tale utilizzo prevede, inoltre, buone conoscenze tecnologiche da parte del docente e dello studente, senza l'acquisizione delle quali si può instaurare demotivazione e notevole filtro affettivo.

1.8 Il processo di didattizzazione di materiale autentico

La didattizzazione, tuttavia, è un processo arduo e complesso, per la realizzazione del quale non è sufficiente creare qualche esercizio in modo estemporaneo, ma è doveroso che il docente tenga in considerazione molti aspetti, quali, 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.

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

Si cercherà di rispondere a queste domande ponendo l'accento sui punti nodali del processo di didattizzazione, i quali si possono sintetizzare in:

- a) **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 avrà cura di selezionare del materiale che risponda ai bisogni e agli interessi dei propri studenti per motivarli pienamente, che sia il più possibile aggiornato e di diversa tipologia per cercare di rispondere ai più diversi interessi e stili cognitivi degli studenti e proporrà solamente gli elementi testuali e paratestuali che possano essere compresi e su questi concentrerà la didattizzazione;

b) Rispondenza con gli obiettivi didattici proposti: il materiale didattizzato deve rientrare in 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;

c) Presenza di varietà linguistiche: un materiale autentico viene creato per un pubblico madrelingua e riproduce il parlato nelle sue molteplici sfaccettature, introducendo quindi spesso l'uso di varietà linguistiche diverse. Per questo motivo, può anch'esso diventare facilmente obsoleto e quindi il docente dovrà segnalare eventualmente ai propri studenti le espressioni in disuso. È questo il caso di gran parte dei film di produzione italiana. Per un pubblico di studenti stranieri questo può rappresentare una difficoltà in più nella comprensione della lingua, ma al contempo fornisce un arricchimento delle conoscenze culturali del paese e della sua evoluzione storico-sociale, 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;

d) Adeguatezza del lessico: è bene analizzare le difficoltà di comprensione che potrebbero essere causate dalla presenza di vocaboli troppo difficili. Ogni didattizzazione dovrebbe esser 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 grammaticali da raggiungere;

e) 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;

f) Relazione 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 questa diversità di stile e 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

g) 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;

h) 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;

i) Adeguamento della didattizzazione per i livelli linguistici iniziali (A1 e A2): molti studiosi affermano che per i livelli iniziali 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. 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 delle tematiche e del lessico, senza richiedere informazioni troppo specifiche. E' possibile, ad esempio, proporre di guardare la scena di un film senza sonoro o selezionare solo dialoghi brevi, con un parlato chiaro e lento, con molte ripetizioni ed immagini complementari o ridondanti rispetto al parlato. Con il 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;

j) Taratura finale delle didattizzazioni: il lavoro non termina con la conclusione della didattizzazione, ma 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 della didattizzazione e successivamente tarare il livello delle attività attraverso un *feedback*. Proporre delle strutture linguistiche non adeguate al livello di competenza comunicativa degli studenti comporta demotivazione e scoraggiamento, se 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.

1.9 Didattizzare seguendo le fasi dell'Unità Didattica

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

- a) *Motivazione:* nella prima fase 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 preconcoscenze, mentre sono utili al docente per verificare i prerequisiti cognitivi e linguistici e per costruire un percorso efficace.

- b) *Globalità*: la seconda fase 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 (*skimming*). Nel caso di materiale video 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.
- c) *Analisi*: nella fase successiva gli studenti dovranno dimostrare una comprensione analitica, perciò il docente, attraverso una lettura analitica (*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.
- d) *Sintesi*: successivamente 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.
- e) *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.

1.10 Considerazioni conclusive sulla didattizzazioni del materiale autentico

In conclusione è possibile affermare che, pur essendo necessaria la mediazione del docente per spiegare strutture e riferimenti al modello culturale legato alla lingua da apprendere, le

caratteristiche peculiari del materiale autentico rappresentano un vantaggio per la glottodidattica per i seguenti motivi:

- tale materiale è notevolmente ‘motivante’ per studenti di qualsiasi età, provenienza e livello linguistico perché legato strettamente alla vita reale e quindi motiva secondo il *bisogno*, il *dovere* e il *piacere* (Balboni, 2002: 38);
- rappresenta un evento comunicativo ‘completo’, perché mostra la lingua in un contesto ben preciso e spesso si avvale di immagini, quindi favorisce la leggibilità e la comprensibilità da parte dello studente;
- è materiale ‘dinamico’, vale a dire perennemente aggiornato e al passo coi tempi e quindi si presta ad essere utilizzato in classe;
- infine è ‘flessibile’, adattabile alle esigenze dei destinatari per tematica, strutture linguistiche, aspetti extralinguistici e culturali.

2. L'analisi dei manuali per l'insegnamento dell'italiano a stranieri

Accanto alla didattizzazione dei materiali autentici il docente di lingua deve saper effettuare un'analisi accurata dei manuali esistenti in commercio al fine di valutare l'adeguatezza per i destinatari, il contesto e la tipologia di corso di lingua.

Il crescente numero di immigrati, di studenti universitari e di discendenti di italiani all'estero che scelgono di venire nel nostro paese ha determinato in questi ultimi anni l'aumento del numero di corsi destinati agli stranieri in Italia e all'estero.

Il panorama editoriale, di conseguenza, si è adattato alla richiesta di pubblicazioni offrendo una vasta scelta di manuali d'italiano per stranieri indirizzati a diverse tipologie di studenti, i quali da parte loro si dimostrano sempre più esigenti verso i testi che acquistano.

2.1 Criteri di analisi: i destinatari

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 d'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 destinatari 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, secondo le tabelle allegate per l'autoapprendimento.

2.2 Criteri di analisi: la metodologia adottata e le indicazioni del sillabo

Un ulteriore e fondamentale aspetto che il docente deve tenere in considerazione riguarda l'individuazione del tipo di approccio, metodo o metodologia che l'autore ha posto a fondamento del suo volume.

Non è infrequente, infatti, che i manuali dichiarino nelle loro linee-guida di seguire le teorie glottodidattiche di moda al momento di pubblicazione, ma ad un'attenta lettura del materiale si possono avere riscontri diversi, ci si può accorgere che è stato adottato globalmente un tipo di approccio, ma che alcune attività o esercizi ne seguono uno diverso. Tra gli approcci glottodidattici più utilizzati dagli autori di manuali negli ultimi anni, troviamo quello comunicativo, la metodologia umanistico-affettiva e il metodo integrato, ma si può ritrovare anche il metodo 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 perché 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.

2.3 Criteri di analisi: la scelta del percorso

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 è frequente ritrovare delle denominazioni poco scientifiche, come ad esempio per “lezioni”, “capitoli” o “sezioni”.

L’Unità didattica resta la struttura più adottata, quindi può essere interessante osservare se nel piano globale vengono presentate per tematica, per strutture grammaticali o per abilità.

Le UD proposte nei manuali, tuttavia, non paiono conformi ai principi teorici soggiacenti e molte fasi non vengono rispettate: sarà importante, quindi, verificare che nel manuale esaminato avvenga o meno il rispetto della suddivisione della UD nelle fasi di motivazione, analisi, sintesi, riflessione e verifica.

Tra le fasi che più frequentemente le pubblicazioni omettono si ritrova la fase della verifica, momento invece fondamentale dell’azione didattica perché permette un *feedback* periodico dell’acquisizione linguistica: in alcuni manuali, tuttavia, non viene inserita nel libro di classe, ma in un eserciziario oppure nel libro dell’insegnante.

Anche la fase della motivazione spesso non compare esplicitamente e questa lacuna viene regolarmente colmata dal docente che predispone attività di diversa natura per motivare i propri studenti prima di iniziare il percorso formativo.

2.4 Criteri di analisi: le abilità esercitate

Ulteriore compito dell’insegnante è la verifica di quali e quante abilità tra le quattro di base e quelle integrate (ad esempio il saper dialogare, prendere appunti, riassumere...) 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 no: 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.

2.5 Criteri di analisi: la metodologia d'insegnamento della grammatica

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

Per una glottodidattica efficace è molto importante che il docente valuti la metodologia d'insegnamento della grammatica più adeguata ai propri studenti, e scelga tra la riflessione sulla lingua e la descrizione 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, studiando 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, il quale è strutturato e lento da riutilizzare.

Non esiste, tuttavia, un metodo considerato "migliore", bensì il docente si deve concentrare su quale metodologia è più efficace per i propri studenti, poiché, ad esempio, gli apprendenti orientali prediligono il modo deduttivo perché più vicino al loro stile di apprendimento che prevede la memorizzazione.

Valutare quale metodologia un manuale adotta per l'insegnamento della grammatica, dunque, è uno dei punti nodali per la scelta del libro di classe.

2.6 Criteri di analisi: le attività e le tecniche didattiche

Tutti gli esercizi proposti dovrebbero seguire tipologie e generi diversi, quindi 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 (1983) 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.

E' importante anche verificare l'adeguatezza delle tecniche didattiche relativamente alla fasi della UD. La proposta, ad esempio, di domande aperte per verificare la comprensione nella fase di globalità, quando ancora lo studente è all'inizio del percorso didattico, può ingenerare ansia e instaurare un filtro affettivo che compromette l'acquisizione della lingua.

2.7 Criteri di analisi: il materiale aggiuntivo

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.

2.8 Criteri di analisi: gli 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.

2.9 Criteri di analisi: la grafica

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, come del resto i grafici e le fotografie per i bambini piccoli.

2.10 Gli elementi che favoriscono l'apprendimento linguistico e la competenza interculturale

Tra i fattori ritenuti fondamentali per la valutazione di materiale didattico è la presenza 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 necessari allo studente all'inizio della UD, oppure un sommario alla fine, la suddivisione in sezioni (lessico, grammatica, civiltà, fonologia ecc.), la presenza delle soluzioni degli esercizi, di giochi didattici, oppure riferimenti a siti internet di approfondimento, a cassette audio, video o CD-rom integrativi.

2.11 Errori comuni nei manuali di lingua

Sono stati rilevati in diversi manuali degli errori ricorrenti di tipo metodologico che all'atto dell'analisi dei testi da adottare vanno riscontrati dal docente, come ad esempio:

- a) *l'improprietà e l'incoerenza delle consegne*: quando in un manuale si richiede, ad esempio, di rispondere se le affermazioni sono vere o false, ma poi gli *item* propongono la dicitura SI oppure NO, ciò è chiaramente non coerente con il primo messaggio, ingenera confusione nel discente e causa problemi di valutazione all'insegnante;

- b) *l'inadeguatezza del carattere con il tipo di destinatari*: ad esempio l'adozione di caratteri piccoli per bambini e grandi per gli adulti, ma anche l'utilizzo non opportuno del corsivo, poiché la scrittura manuale italiana in corsivo non corrisponde al corsivo stampatello di altre culture e spesso agli stranieri risulta incomprensibile;
- c) *l'erronea collocazione di attività*: ad esempio, l'inserimento di un esercizio di lettura di un dialogo nella stessa pagina in cui è posto un esercizio di comprensione dell'ascolto relativo al medesimo testo spinge lo studente a leggere finché ascolta, con la conseguente incongruità di valutazione dell'esercizio;
- d) *l'utilizzo di forme idiomatiche della nostra lingua o di aspetti culturali*, oscuri e non di immediata comprensione senza la necessaria spiegazione da parte del docente: l'espressione, 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.

2.12 Suggerimenti per condurre un'analisi di manuali efficace

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

In primo luogo si consiglia di iniziare da una visione d'insieme, poiché 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.

Bibliografia

- AA.VV., 2001, *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere*, La Nuova Italia, Milano.
- Balboni P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
- Balboni P., 1999, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele*, Utet Libreria, Torino.
- Begotti P., 2004, *La sezione di analisi dei manuali didattici*, in Serragiotto G., *CEDILS Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Begotti P., *Analisi dei materiali didattici per l'italiano LS ad universitari*, in Pavan E. (a cura di), *Il "Lettore" di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Bonacci, Roma, pp. 199-212, 2005.
- Begotti P., Caon F., 2004, *La didattica della letteratura, del cinema, della storia dell'arte e della musica*, modulo on line in www.unive.it/italslab, in ambito del Master on-line di Formazione di Formatori, Università Cà Foscari di Venezia in collaborazione con le Università di Cascavel, Erechim e Florianopolis di Brasile e Argentina.
- Council of Europe, 2001, *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M., 1993, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etas Libri, Milano.
- De Mauro T., Vedovelli M., 1996, *Vocabolario di base della lingua italiana*, Paravia, Torino.
- Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford:Oxford University Press.
- Krashen S. D., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Krashen S. D., Terrell T. D., 1983, *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- Galli de Paratesi N., 1981, *Livello Soglia*, Progetto Lingue moderne del Consiglio d'Europa.
- Gardner H., 1983, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Inc., New York. Trad. It.: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

Lo Duca M., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.

Pavan E., 2004, *Il radiodramma: uno strumento per la didattica*, in P.E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET

Porcelli G. - Dolci R., 1999, *Multimedialità ed insegnamenti linguistici*, Utet, Torino.

Porcelli G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.

Serragiotto G. (a cura di), 2004, *CEDILS Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci editore, Roma.

Wilkins D.A., 1975, *A communicative Approach to Syllabus Construction in Adult Language Learning*, in A.J. van Essen e J.P. Menting (a cura di), *The context of Foreign Language Learning*, van Gorcum and Company, Assen,; traduzione italiana di A.Ciliberti, 1980, *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Zanichelli, Bologna, p. 129.