

MENSILE DI RICERCA, CULTURA, ORIENTAMENTI EDUCATIVI, PROBLEMI DIDATTICO-ISTITUZIONALI
PER LE SCUOLE DEL SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

NUOVA SECONDARIA

2

ottobre
2016

FRONTIERE IN BIOLOGIA

L'EDUCATORE E LA CUSTODIA DEI LEGAMI SOCIALI

LA DEMOCRAZIA DEL MERITO

INSEGNARE LA STORIA CONTEMPORANEA

SPECIALE NS RICERCA.
DON BOSCO: IL PROGETTO PEDAGOGICO E L'UTOPIA POSSIBILE

EDITRICE
LA SCUOLA

Nuova Secondaria

Mensile di cultura, orientamenti educativi, problemi didattici e istituzionali per le scuole del secondo ciclo di istruzione e formazione

ottobre
2016

2

EDITORIALE

Giuseppe Bertagna, L'educatore e la custodia dei legami sociali

3

FATTI E OPINIONI

Il futuro alle spalle

Carla Xodo, L'educatore e il pedagogo: finalmente qualcosa di nuovo

6

Vangelo docente

Paola Bignardi, Scrutando i segni dei tempi

6

La lanterna di Diogene

Fabio Minazzi, Natura non nisi parendo vincitur

7

Il lavoro e la scuola

Giuliano Cazzola, Crisi e livelli occupazionali: chi sono i più colpiti?

8

Ologramma

Cristina Casaschi, Questione di priorità

10

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Francesco Magni, L'educatore professionale in Europa

12

Elena Vivaldi, La democrazia del merito

14

Giacomo Zagardo, Dove sta andando l'Istruzione e la Formazione Professionale in Italia

17

Stefano Casarino, Le lezioni del Peripato, un modello per la didattica di oggi?

22

Matilde Mundula, La valutazione di percorsi di Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)

24

STUDI

FRONTIERE IN BIOLOGIA

a cura di *Caterina La Porta*

28

Chiara Vasco, La saga dei gameti. Meiosi: a love affair

30

Caterina La Porta, Biomedicina e fisica nello studio dei tumori

33

Umberto Fascio, Microscopia per l'identificazione di cellule staminali

35

Silvia Colombo, Obesità infantile e ruolo della nutrizione in età evolutiva

39

PERCORSI DIDATTICI

Giuseppe Ignesti, Insegnare la storia contemporanea (1) **42**

Riccardo Cristiano, La crisi dello stato: dall'impero ottomano all'IS (Islamic State) **48**

Laura Bartolini, *Vertere* **53**

Igor Campagnola, Dalla polis democratica alla democrazia scolastica. Per l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" **55**

Lucia Danioni, Giovanni Segantini. Leggere per capire l'arte **59**

Giorgio Pastelli, Musorgskij **67**

Carlo Genzo, Spirali nella vegetazione: conteggi sulle pigne **71**

Saverio Mauro Tassi, Dal cosmo diviso all'universo unitario. La cosmologia platonico-aristotelica (1) **75**

LINGUE, CULTURE E LETTERATURE

a cura di *Giovanni Gobber*

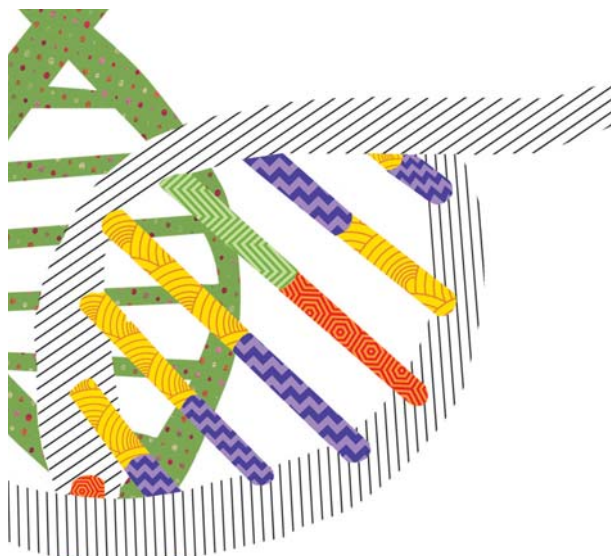
Silvia Gilardoni, *Daniela Corzuol*, Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico **81**

Flavia Zappa, Teaching Reading sub-skills: Distinguishing between fact and opinion **90**

LIBRI

95

Sul sito di *Nuova Secondaria* disponibili lezioni con slide <http://nuovasecondaria.lascuola.it>



Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2

Una sperimentazione in atto in contesto scolastico

Silvia Gilardoni e Daniela Corzuol*

1. Introduzione

Nel presente contributo vogliamo proporre una applicazione del modello della sintassi valenziale alla didattica dell'italiano L2 in contesto scolastico.

Dopo una breve illustrazione dei principi teorici del modello e della sua elaborazione per la lingua italiana, vogliamo evidenziare i vantaggi glottodidattici della grammatica valenziale nella prospettiva dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2. Presentiamo poi gli esiti di una sperimentazione realizzata in alcune scuole del territorio lombardo nell'ambito di laboratori di italiano L2 finalizzati a potenziare la competenza comunicativa di studenti alloglotti attraverso la riflessione sulla lingua.

2. La grammatica valenziale per l'italiano: tra teoria e didattica

La teoria della grammatica valenziale viene elaborata nella prima metà del Novecento dal linguista francese Lucien Tesnière, che nell'opera *Éléments de syntaxe structurale*, pubblicata postuma nel 1959, propone un modello della sintassi basato sulla nozione di valenza. Tale modello, come sottolinea Gobber, "privilegia un punto di vista dinamico sul fenomeno linguistico".¹ Tesnière infatti, riconoscendo il ruolo attivo del parlante nella produzione e nella comprensione linguistica, afferma: "Costruire una frase significa immettere la vita in una massa amorfa di parole, stabilendo un insieme di connessioni fra loro. Al contrario, capire una frase è cogliere l'insieme di connessioni che uniscono le varie parole".²

Tesnière, considerando la centralità del verbo nella strutturazione della frase, definisce metaforicamente il nucleo della frase, unità sintattica e semantica essenziale, un dramma di cui il verbo si costituisce rappresentazione scenica dell'azione; nelle vicinanze del verbo sono distribuiti, nel loro ruolo di partecipanti all'azione, i cosiddetti attanti, che si legano al verbo favorendo i principi di unità e di

completezza dell'azione, così come gli elementi della chimica si legano l'uno con l'altro.

Il concetto di valenza dunque "indica il numero di attanti di un verbo, cioè le relazioni di dipendenza che ciascun verbo richiede".³ Per esempio nella frase *Luisa ha regalato un libro a Fabio* si osserva come *regalare* sia un verbo trivalente, poiché esige tre attanti, cioè "colui che regala", l'oggetto che viene regalato e il beneficiario del regalo. Possono poi essere aggiunti altri elementi, i cosiddetti circostanti che caratterizzano gli attanti, ma che sono facoltativi: *Per Natale Luisa ha regalato a suo marito Fabio un libro con le fotografie del loro viaggio dell'estate scorsa*.

La teoria della grammatica valenziale è stata ripresa e approfondita soprattutto nell'ambito degli studi sulla lingua tedesca e, come ricordano Bianco, Brambilla e Mollica, in ragione della "semplicità di questo nuovo paradigma, che si presta ad un ampio utilizzo in sede didattica", si è poi diffusa "a livello internazionale, prima nell'insegnamento del tedesco come L2, successivamente nella didattica delle altre lingue".⁴

L'applicazione della teoria valenziale alla lingua italiana si deve in particolare agli studi di Sabatini, che ha proposto una rivisitazione teorica del modello e una sua elaborazione didattica, a partire dalla prima edizione della

* Il contributo è frutto di un lavoro comune dei due Autori. In particolare, nella stesura dei paragrafi, Silvia Gilardoni ha scritto i paragrafi 1, 2, 3, 4 e 5, Daniela Corzuol il paragrafo 4.1.

1. G. Gobber, M. Morani, *Linguistica generale*, McGraw-Hill, Milano 2010, p. 101.

2. L. Tesnière, *Elementi di sintassi strutturale*, tr. it. a cura di G. Proverbio e A. Troceni Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino 2001, p. 30 (*Éléments de syntaxe structurale*, Éditions Klincksieck, Paris 1959).

3. E. Rigotti, S. Cigada, *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano 2004, p. 282.

4. M.T. Bianco, M.M. Brambilla, F. Mollica, *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Aracne editrice, Roma 2015, p. 9.

grammatica italiana *La comunicazione e gli usi della lingua* del 1984.⁵

Come sottolinea Sabatini, la sintassi valenziale consente di rendere “più semplici i percorsi didattici nei meandri della lingua”, poiché risponde felicemente all’esigenza metodologica di osservare la sintassi della frase in frasi-tipo, attraverso “un modello esplicativo che unifichi tutti i tipi possibili di frasi e rappresenti tutte le relazioni interne che in esse si possono cogliere”.⁶

Nella rielaborazione del modello valenziale per l’italiano, lo studioso propone una nuova modalità per la rappresentazione grafica della frase e una revisione della terminologia e della classificazione dei componenti frasali.

Rispetto alla raffigurazione tramite il grafo ad albero, lo “stemma” di Tesnière, è stato ritenuto più efficace dal punto di vista esplicativo e didattico rappresentare le connessioni sintattico-semantiche della frase con un’“immagine resa da schemi concentrici di tipo insiemistico”.⁷

Si riproduce così un’immagine grafica che comprende in primo luogo in un’area centrale il nucleo della frase con il verbo e i suoi “argomenti”, termine ormai diffusosi in ambito linguistico per individuare gli attanti che permettono di saturare le valenze richieste dal verbo.

Un’area prevede poi i “circostanti” del nucleo (come aggettivi, sintagmi preposizionali, avverbi, frasi relative) che hanno la funzione di specificare i costituenti del nucleo (gli argomenti o il verbo), legandosi morfosintatticamente ad essi. Una terza fascia comprende infine le “espansioni” (come espressioni preposizionali o avverbiali o le frasi dipendenti), che possono essere aggiunte al nucleo della frase, ma che risultano indipendenti dal punto di vista sintattico rispetto alla struttura interna del nucleo.

Una raffigurazione del genere, tramite schemi radiali, presenta il vantaggio, come osserva Sabatini, “di trasportare la forma ‘lineare’ della struttura della frase (come la realizziamo in sequenza fonica o scritta ‘sul rigo’) in una costellazione da osservare sinotticamente, nella quale gli elementi che hanno una funzione diversa nella struttura della frase sono collocati in posizioni diverse (tre aree concentriche) dello schema”.⁸ Nell’ultima edizione della grammatica (Sabatini F., Camodeca C., De Santis C., *Sistema e Testo*, 2011) è stata realizzata anche una versione animata degli schemi radiali, che illustra visivamente la composizione degli elementi della frase.

Per quanto riguarda le classificazioni terminologiche, ricordiamo anche che in presenza di frasi dipendenti (causali, concessive, finali, ecc.) la frase viene denominata “frase complessa”, distinta dalla “frase composta” che contiene invece frasi coordinate o giustapposte; frasi complesse e composte sono frasi “multiple” che si diffe-

renzano quindi dalle frasi “singole” in quanto formate da più frasi.⁹

Nell’elaborazione della sua grammatica valenziale, Sabatini sottolinea il presupposto teorico di riferimento su cui si fonda il modello, che risiede nella chiara distinzione tra la dimensione del sistema e la dimensione del testo: la descrizione grammaticale ha come oggetto di studio la frase, che si colloca a livello del sistema linguistico e si differenzia dal testo come prodotto, ossia dall’uso della lingua per scopi comunicativi reali. La rappresentazione della frase secondo il modello valenziale risulta tuttavia feconda anche nella direzione dell’analisi del testo, secondo la prospettiva della classificazione tipologica avanzata dallo studioso, basata sul grado di rigidità/elasticità del vincolo interpretativo dei testi: “il fattore dominante nella caratterizzazione dei tipi di testo è costituito” dunque, come nota Sabatini, “dalla misura dello scarto tra la modalità di uso della lingua a livello di sistema (rappresentato dalla struttura della frase-tipo) e la modalità che appare negli enunciati dei testi reali, regolata appunto dal margine di libertà di interpretazione che di volta in volta l’emittente concede al ricevente”.¹⁰

Nel campo dell’educazione linguistica, ai vari livelli della formazione scolastica, la grammatica valenziale offre così un efficace strumento per la riflessione sulla lingua che, attraverso l’osservazione delle strutture del sistema e la manipolazione della frase a partire dallo schema a cornici, contribuisce a favorire lo sviluppo della competenza comunicativa funzionale alla comprensione e produzione testuale.

5. F. Sabatini, *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino 1984. La grammatica è stata poi rieditata nel 1990 e successivamente ne è stata pubblicata una nuova edizione nel 2011 (F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Sistema e Testo*, Loescher, Torino 2011), di cui è disponibile anche un’edizione per la scuola secondaria di I grado (*Conosco la mia lingua. L’italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino 2014).

6. F. Sabatini, *Lettera sul “ritorno alla grammatica”*. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi, settembre 2004.

7. F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell’italiano L1 e L2*, in M.T. Bianco, M.M. Brambilla, F. Mollica, *Il ruolo della grammatica valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 36.

8. F. Sabatini, *Lettera sul “ritorno alla grammatica”*. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi, cit.

9. Per ulteriori approfondimenti cfr. F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Sistema e Testo*, cit.

10. F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell’italiano L1 e L2*, cit., p. 34. Sulla classificazione dei tipi testuali proposta da Sabatini si veda F. Sabatini, “Rigidità-esplícitezza” vs “elasticità-implicitezza” possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in G. Skytte, F. Sabatini (a cura di), *Linguistica Testuale Comparativa*, Atti del Convegno interannuale della SLI, Museum Tusculanum Press, Copenhagen 1999, pp. 141-172.

3. Grammatica valenziale e italiano L2

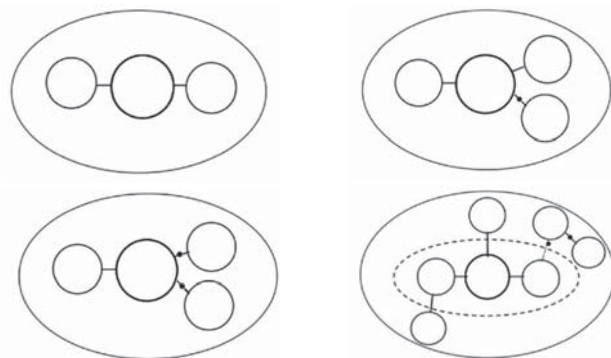
La grammatica valenziale trova la sua applicazione anche nel contesto dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, in cui si evidenziano i vantaggi glottodidattici del modello.¹¹

Tra gli aspetti che rendono il modello valenziale una "risorsa glottodidattica", come sottolinea Camodeca, si riscontrano la rilevanza data alla correlazione tra la frase e il testo e il riconoscimento del nesso esistente tra sintassi e semantica.¹² L'apprendente, guidato a riflettere sugli elementi necessari e accessori della frase, viene facilitato sia nell'attività di comprensione del testo sia nella fase di produzione testuale e nello stesso tempo, "quando realizza che il verbo definisce e può modificare la sua struttura argomentale in base al suo significato, avverte che il lessico è 'grammaticalizzato' e la sintassi 'lessicalizzata'".¹³

Tale modello consente inoltre di ricorrere in modo limitato alla terminologia metalinguistica, offrendo anche la possibilità di utilizzare metafore esplicative, quali l'immagine della rappresentazione scenica e della valenza chimica, con una evidente ricaduta positiva per la didattica dell'italiano L2, in particolare in contesti eterogenei per livello di scolarizzazione e competenza linguistica degli apprendenti.

La grammatica valenziale, infine, come ricorda Camodeca, non può separarsi dalla sua rappresentazione grafica e per questa ragione "si presta particolarmente ad un uso didattico, reso ancora più efficace dall'impiego delle più recenti glottotecnologie", ossia dalla visualizzazione su computer degli elementi grafici animati tramite *Power-Point*.¹⁴ Grazie alla rappresentazione della frase con gli schemi radiali animati l'apprendente viene guidato, in una modalità ludica e motivante, alla scoperta delle strutture della lingua attraverso un approccio induttivo.

Nella sua applicazione didattica la grammatica valenziale prevede in particolare l'uso di schemi radiali vuoti, che rappresentano la struttura valenziale dei verbi predicativi, la struttura dei verbi copulativi e le fasce dei circostanti e delle espansioni, che sono così esemplificati da Camodeca:¹⁵



Un'attività didattica basata su schemi del genere può consistere ad esempio nell'individuare la valenza diretta o indiretta dei verbi, al fine di condurre l'apprendente a riflettere sul ruolo di legamento delle preposizioni richieste o sui verbi che presentano più strutture argomentali. Per lavorare sugli schemi valenziali dei verbi risulta essenziale fare riferimento al noto dizionario valenziale dell'italiano Sabatini Coletti (DISC), che diventa così una risorsa per l'insegnamento della grammatica.¹⁶

Gli schemi radiali vuoti o parzialmente riempiti con "parole stimolo", come nota Camodeca, sono poi "un utile strumento per incrementare l'abilità di produzione scritta": si possono creare attività didattiche per guidare l'apprendente nel passaggio dal processo al prodotto testuale, riflettendo sulla funzione di circostanti ed espansioni, sull'uso della punteggiatura o sulla possibilità di trasformazione di elementi nominali in frasi.¹⁷

L'efficacia glottodidattica della grammatica valenziale si rende evidente nella possibilità di adattare attività e applicazioni a vari contesti di apprendimento e alle diverse tipologie di pubblici dell'italiano L2, caratterizzati da motivazioni e bisogni linguistico-comunicativi specifici: adulti immigrati in Italia e bambini o adolescenti di famiglie immigrate in Italia, studenti internazionali nelle università italiane, apprendenti all'estero stranieri o di origine italiana.¹⁸

11. La grammatica valenziale viene proposta nei sillabi di italiano L2, come in M.G. Lo Duca, *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma 2006 e A. Benucci (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra Edizioni, Perugia 2007. Esempificazioni di attività pratiche sono illustrate nei lavori di C. Camodeca, *La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione*, in L. Corrà – W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 273-283 e *La grammatica valenziale. Descrizione e proposte di sperimentazione nella didattica dell'italiano L2*, "Aggiornamenti", 3, 2013, pp. 24-36.

12. F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2*, cit., p. 46.

13. C. Camodeca, *La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione*, cit., p. 276.

14. *Ibidem*.

15. C. Camodeca, *La grammatica valenziale. Descrizione e proposte di sperimentazione nella didattica dell'italiano L2*, cit., p. 33.

16. F. Sabatini, V. Coletti, *DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Rizzoli Larousse, Milano 2008 (1 edizione Giunti, Firenze 1997). Il dizionario è disponibile in una versione online all'indirizzo http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano. Cfr. C. Andorno, F. Bosc, P. Ribotta, *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Guerra, Perugia 2003, che riporta anche alcuni esempi di attività didattiche basate sul DISC.

17. L'idea della trasformazione degli elementi della frase è ripresa da Sabatini dal concetto di traslazione di Tesnière. Tralasciamo in questa sede la possibile applicazione nel campo della didattica dell'italiano L2 del modello testuale correlato alla sintassi valenziale, utile per la selezione e la creazione di testi a scopo didattico, rimandando per approfondimenti a F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2*, cit.

18. Cfr. F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2*, cit., in cui si approfondisce in particolare il profilo dell'apprendente adulto in Italia e dello stu-

Nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 nel contesto delle classi plurilingui della scuola italiana, oggetto di attenzione in questa sede, i bisogni formativi degli apprendenti si specificano in due direzioni tra loro complementari: l'alfabetizzazione nell'italiano di base, per lo sviluppo della competenza comunicativa in italiano L2, e la formazione nel cosiddetto "italiano dello studio", che riguarda la padronanza nell'italiano delle diverse discipline e implica l'insieme di abilità e competenze necessarie per lo studio e l'apprendimento delle discipline stesse.¹⁹ L'italiano L2 in ambito scolastico si configura infatti sia come lingua/cultura oggetto di studio in sé, sia come lingua veicolo di insegnamento/apprendimento dei contenuti disciplinari.

In tale ambito il modello della sintassi valenziale si presta felicemente all'esigenza di sviluppare nell'apprendente quella competenza grammaticale, nella terminologia del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, in cui si colloca "la capacità di organizzare frasi per esprimere significati" che è da considerarsi "un aspetto centrale della competenza comunicativa".²⁰

Il docente di italiano L2 può rispondere così al bisogno di riflessione sulla lingua, anche in prospettiva interlinguistica, che caratterizza in particolare la formazione glottodidattica in età adolescenziale, quando, come ricorda Balboni, "alla competenza d'uso della lingua si affianca, come sostegno e non come sostituto, la competenza sull'uso della lingua, cioè la competenza metalinguistica".²¹ Lo sviluppo di una competenza di natura metalinguistica potrà pertanto facilitare e sostenere lo studente non italofono della scuola secondaria nel processo di comprensione e produzione orale e scritta, con riferimento sia agli usi dell'italiano comune sia all'italiano dello studio.

4. Grammatica valenziale e italiano L2: una sperimentazione in contesto scolastico

Vogliamo ora proporre una esemplificazione dell'applicazione del modello della grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2 in contesto scolastico, presentando i risultati di una sperimentazione condotta in alcune scuole secondarie del territorio lombardo durante gli anni scolastici 2014/2015 e 2015/2016.²²

La sperimentazione è consistita nello svolgimento di esercitazioni nell'ambito di laboratori di italiano L2 con l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa in italiano attraverso la riflessione linguistica, con attenzione all'abilità di produzione scritta.

Sono state create attività didattiche di analisi degli errori di scrittura selezionando da produzioni scritte di alunni allodotti frasi che presentavano problemi di natura sintattico-grammaticale.

Agli alunni sono state quindi proposte attività di riflessione sulla lingua, ricorrendo a una modalità di intervento di correzione degli errori attraverso gli schemi radiali della teoria valenziale, così da favorire la comprensione della strutturazione morfosintattica delle frasi in italiano e il processo di autoverifica e consapevolezza dell'errore. Tale percorso ha rappresentato anche un'occasione per sviluppare una maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento e dei bisogni formativi da parte degli studenti nella prospettiva dello sviluppo di quella competenza dell'imparare a imparare, inclusa tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente promosse dall'Unione Europea.²³

4.1 La sperimentazione sul campo

La sperimentazione ha coinvolto alunni allodotti di età compresa tra i 15 e i 16 anni, frequentanti una Scuola secondaria di primo grado, la Salvo D'Acquisto dell'Istituto Comprensivo don Rinaldo Beretta di Paina di Giussano in provincia di Monza, e una Scuola secondaria di secondo grado, l'Istituto Statale di Istruzione Superiore Mosé Bianchi di Monza.²⁴

dente universitario. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano all'estero segnaliamo che una sintesi della grammatica valenziale per l'italiano è stata resa disponibile da Sabatini, anche ai fini di una comparazione interlinguistica, sul sito del progetto "Vivit: Vivi italiano", che offre una banca dati multimediale con materiali e strumenti sulla lingua e la cultura italiana destinati agli italiani all'estero (<http://www.viv-it.org/>); il testo è presente anche nella versione tradotta in francese, inglese, spagnolo e tedesco. Sui diversi profili di apprendenti dell'italiano L2 rimandiamo a M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma 2010. 19. Cfr. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2012, p. 236. Nella riflessione glottodidattica si fa riferimento alla nota distinzione proposta da Cummins tra la competenza nelle "basic interpersonal communicative skills" (BICS) e la competenza chiamata "cognitive/academic language proficiency" (CALP). Cfr. Cummins J., *Cognitive/academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the optimum age Question and Some other Matters*, "Working Papers on Bilingualism", 19, 1979, pp. 121-129.

20. Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. a cura di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 141

21. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, cit. p. 97.

22. La sperimentazione qui presentata è il frutto di una attività di aggiornamento per insegnanti di italiano L1 e L2, organizzata dal Dirigente Scolastico Mariagrazia Fornaroli dell'ITIS Leonardo da Vinci di Carate in provincia di Monza e Brianza tra marzo e settembre 2015, al fine di favorire la verticalizzazione del curriculum in relazione alle competenze linguistiche in L1 e L2 in un percorso di raccordo fra la Scuola secondaria di primo grado e la Scuola secondaria di secondo grado.

23. Cfr. Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>.

24. Il Nostro ringraziamento va al Dirigente Scolastico Giuseppe Angelo Proserpio dell'IC don Rinaldo Beretta di Paina di Giussano e al Dirigente Scolastico Guido Garlati dell'IIS Mosé Bianchi di Monza per la disponibilità ad accogliere questa sperimentazione nei loro Istituti. Ringraziamo inoltre la docente Isabella Gallo dell'IC don Rinaldo Beretta per l'attenzione e la disponibilità dimostrata e la docente Flora Scherillo, referente per gli alunni stranieri presso l'IIS Mosé Bianchi di Monza.

Nell'ambito di laboratori di italiano L2 attivati in entrambe le scuole sono state elaborate esercitazioni su presentazione PowerPoint di Windows, finalizzate alla rappresentazione visuo-spaziale dei componenti della frase tramite forme colorate in un progressivo movimento radiale, come viene proposto nel manuale di Sabatini, Camodeca e De Santis.²⁵

Per realizzare gli schemi radiali abbiamo utilizzato cerchi, ovali, linee e punti di diverso colore, il cui valore è stato spiegato agli alunni con le specifiche corrispondenze di riferimento prima di cominciare l'esercitazione al computer. Il blu rappresenta l'argomento soggetto, il rosso il verbo, l'azzurro l'argomento oggetto diretto e un azzurro più tenue l'argomento oggetto indiretto, il viola il complemento predicativo inserito nel cerchio rosso del verbo; i circostanti sono collegati al costituente cui si legano, mentre le espansioni della frase sono indicate in arancio. Per evidenziare la sintassi del periodo è stato utilizzato il rosso per indicare il nucleo della frase principale, il doppio cerchio blu e rosso per indicare le subordinate e il verde per indicare le coordinate. Per segnalare le preposizioni e le congiunzioni sono stati utilizzati punti colorati, usando il nero su linea continua per la preposizione, il nero su linea tratteggiata per le congiunzioni subordinanti, il verde per la congiunzione coordinante.

La modalità ottimale di realizzazione dell'attività, a questo punto della sperimentazione, segue la seguente evoluzione:

- 1^a fase: dalle produzioni scritte degli alunni vengono selezionate frasi che presentano errori sintattico-grammaticali;
- 2^a fase: è sottoposta all'alunno la frase corretta rappresentata da schemi radiali colorati in movimento;
- 3^a fase: è sottoposta all'alunno la visione dell'evoluzione della struttura radiale della frase rappresentata dai cerchi colorati, in cui sono presenti solo i verbi ed eventuali soggetti sottintesi trascritti tra parentesi;
- 4^a fase: è richiesto all'alunno di completare la struttura della frase utilizzando le parole e i sintagmi indicati sotto lo schema radiale da completare;
- 5^a fase: l'alunno riscrive la frase e l'insegnante ripropone all'alunno la frase corretta, confrontandola con la sua produzione trascritta a mano o in modalità digitale.

Riportiamo a titolo esemplificativo alcune esercitazioni che si sono svolte tra maggio e dicembre 2015.

La sperimentazione è iniziata il 25 maggio 2015 con una prima attività condotta durante un laboratorio di italiano L2 della durata di un'ora, rivolto a un gruppo di ragazzi di origine pakistana di 15 anni frequentanti la Scuola se-

condaria di primo grado Salvo D'Acquisto di Paina di Giussano, con un livello di competenza dell'italiano L2 che può essere collocato tra il livello A2 e B1.

Nell'esempio che segue si è proceduto alla correzione della seguente frase prodotta da uno degli alunni:

Frase di partenza:

Mi padre non vuole che frequento questo sport soltanto perché vuole bene me ha paura che mi faccio male.

Abbiamo riformulato la frase e abbiamo compilato gli schemi radiali secondo il modello della teoria valenziale. L'alunno ha letto la frase ed è stato guidato oralmente nell'identificazione degli errori nella frase, attraverso l'osservazione della frase corretta (*Mio padre non vuole che pratico questo sport, soltanto perché mi vuole bene e ha paura che mi faccio male*) nella sua evoluzione radiale (2^a fase – **figura 1** a p. 86).

Abbiamo poi richiesto all'alunno di osservare l'evoluzione dello schema radiale, in cui sono stati inseriti solo i verbi e i soggetti sottintesi tra parentesi (3^a fase). Abbiamo quindi proposto all'alunno lo schema radiale da compilare con le parole mancanti, che sono stati indicate sotto lo schema, e con le congiunzioni *che*, *perché* ed *e*, che dovevano essere inserite in corrispondenza dei punti (4^a fase – **figura 2** a p. 86).

L'alunno è stato invitato a trascrivere sulla *slide* successiva la frase che reputava corretta ed è stato invitato a riflettere sull'uso dei pronomi e delle congiunzioni, sulla punteggiatura e l'uso del carattere maiuscolo a inizio frase (5^a fase).

Nel dicembre 2015 la sperimentazione è stata attivata anche presso la Scuola secondaria di secondo grado, l'IIS Mosè Bianchi di Monza, nell'ambito di un laboratorio di italiano L2 della durata di due ore organizzato dall'Istituto.

Le attività presentate di seguito si basano su frasi estrapolate dalle produzioni scritte di due alunni di 16 anni, un alunno proveniente dal Ghana, regolarmente iscritto alla classe seconda dell'indirizzo Costruzioni, Ambiente e Territorio e residente in Italia da circa tre anni, e un'alunna ungherese, presente da tre mesi nell'Istituto perché partecipante al Progetto Erasmus, inserita in una classe seconda dell'indirizzo del Liceo Linguistico e dedita ad uno studio autonomo e personale della lingua italiana; entrambi gli studenti si possono collocare a un livello B1 di competenza linguistica in italiano.

25. F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, cit.

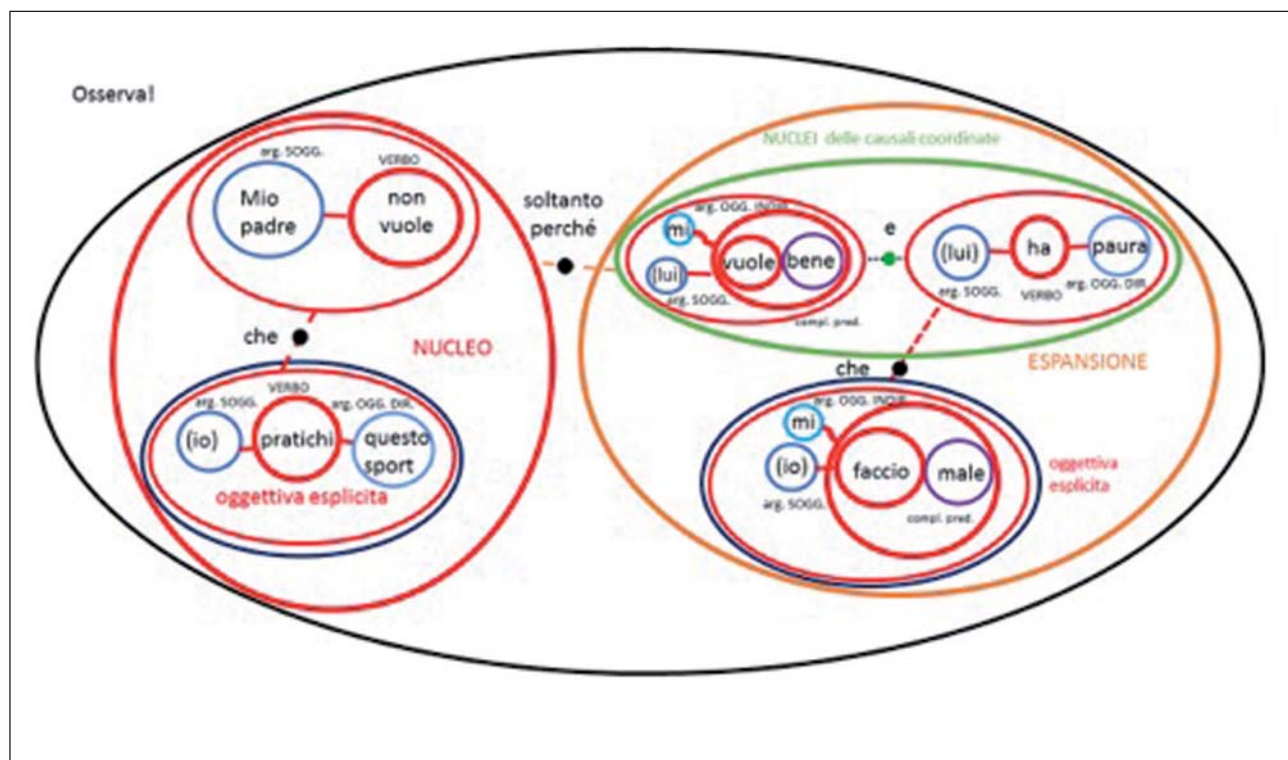


Figura 1.

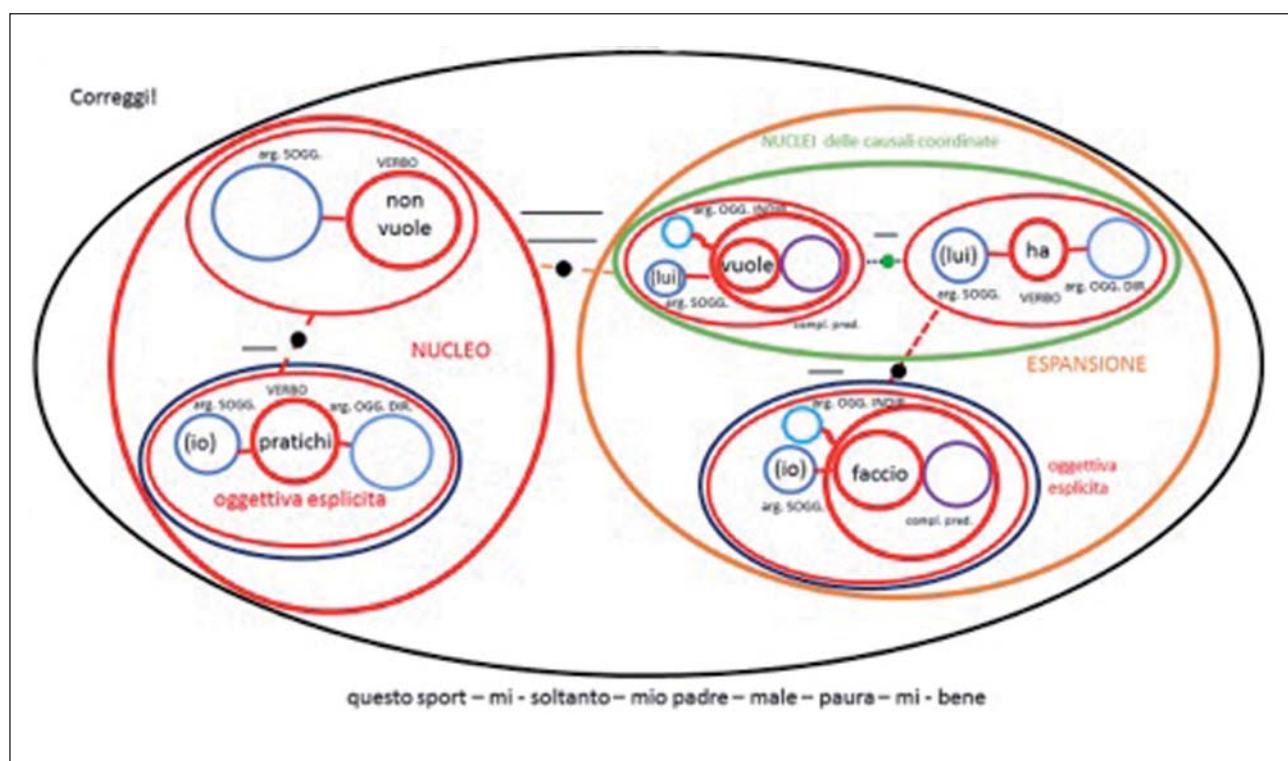


Figura 2.

Durante l'esercitazione oltre al supporto informatico è stato fornito agli alunni un foglio su cui poter prendere appunti.

Un'attività ha preso le mosse dalla seguente frase prodotta dall'alunna ungherese:

Frase di partenza:

Voglio imparare in italiano perfettamente al fine questo anno

Gli alunni sono stati condotti alla riflessione sull'errore e alla sua individuazione durante la visione dello schema radiale della frase corretta: *Per la fine di quest'anno vorrei imparare l'italiano perfettamente* (2^a fase). Nella fase successiva abbiamo mostrato la struttura della frase con la sola presenza del verbo e del soggetto sottointeso tra parentesi (3^a fase). Abbiamo richiesto di compilare lo schema radiale (4^a fase) e abbiamo notato che l'alunna, completando lo schema, ha riprodotto lo stesso errore che è stato rilevato nella sua produzione scritta, legato all'utilizzo scorretto della preposizione *in*.²⁶ Abbiamo pertanto riproposto la frase corretta (5^a fase), per creare l'occasione di poter riflettere sull'errore, in modo più consapevole favorendo la memorizzazione e la comprensione della struttura della frase.

Un altro esempio di frase estratta dalle produzioni scritte degli alunni è la seguente, tratta da un testo prodotto dall'alunno proveniente dal Ghana:

Frase di partenza:

Per me, è un piacere a parlare italiano

Abbiamo proposto la ricostruzione corretta della frase (*Per me è un piacere parlare italiano*) nella slide con lo schema radiale di riferimento (**figura 3** a p. 88); successivamente l'alunno, durante l'esercitazione, ha prodotto il suo schema radiale della frase (**figura 4** a p. 88).

L'alunno dimostra che, se guidato, riesce a completare in modo corretto lo schema della frase, inserendo gli elementi richiesti nei cerchi vuoti e proponendo anche una possibile variante espressiva (*parlare l'italiano* al posto di *parlare italiano* della consegna iniziale). Tuttavia alla richiesta di scrivere sul foglio la frase, l'alunno ricalca lo stesso errore prodotto in origine legato all'uso della preposizione *a* prima della completiva soggettiva. Riproducendo molto probabilmente il suo pensiero iniziale, rilevabile in una indecisione nella scrittura presente nel suo elaborato originale in cui aveva cancellato le lettere *st* riconducibili alle iniziali del verbo *studiare*, propone infatti la frase *Per me è un piacere a studiare italiano*.

È stato dunque necessario riflettere, attraverso altri

esempi, sulla funzione di argomento soggetto delle completive soggettive, sul loro uso e sulla possibile posizione posposta al verbo centrale del nucleo.

La correzione dell'errore dovrebbe andare ad incidere proprio sull'uso della L2, per rendere l'alunno più consapevole del proprio percorso linguistico e dello stato del proprio apprendimento. Occorre quindi intervenire nel caso di riemersione dell'errore andando ad incidere sul processo cognitivo del discente, fornendogli le giuste strategie di riflessione e di autocorrezione per progredire e migliorare la propria competenza linguistica.

Proponiamo un ultimo esempio di un'attività che si è basata sulla seguente frase prodotta dall'alunna di origine ungherese:

Frase di partenza:

Mi piace la pasta anche e alla casa mia mangiamo due volte a giorno

Attraverso l'evoluzione dello schema radiale della frase corretta *Mi piace anche la pasta e la mangiamo due volte al giorno a casa mia* si è riflettuto sull'ordine delle parole, con attenzione all'uso di *anche*, sulla necessità di utilizzare il pronome anaforico *la*, sull'uso delle preposizioni e sulla struttura della frase composta.

Gli alunni hanno poi completato gli schemi parzialmente vuoti con le parole indicate e le preposizioni e le congiunzioni segnalate (*a*, *e*); infine hanno trascritto le frasi sul loro foglio nel modo seguente:

Frase prodotta dall'alunna ungherese:

Mi piace anche la pasta e la mangiamo due volte al giorno a casa mia

Frase prodotta dall'alunno ghanese:

Mi piace anche la pasta, noi la mangiamo due volte al giorno a casa mia

Entrambi gli alunni, nel completare gli schemi, omettono la congiunzione *e* e non collocano le preposizioni al posto giusto in corrispondenza dei punti. L'alunna utilizza poi bene la congiunzione coordinante *e*, mentre l'alunno sostituisce la *e* con un punto e virgola, trasformando la co-

26. Sulla difficoltà nell'uso delle preposizioni da parte degli apprendenti di italiano L2 osserva Camodeca: "Com'è esperienza diffusa e come è stato evidenziato da vari studi, difficoltà nell'uso delle preposizioni non sono solo frequenti nei livelli interlinguistici prebasici e basici, causa soprattutto la forte interferenza della L1 [...] ma compaiono ancora nei livelli avanzati, facendo di questa categoria grammaticale un 'terreno di fluttuazione'" (C. Camodeca, *La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione*, cit., p. 7).

Osserva!

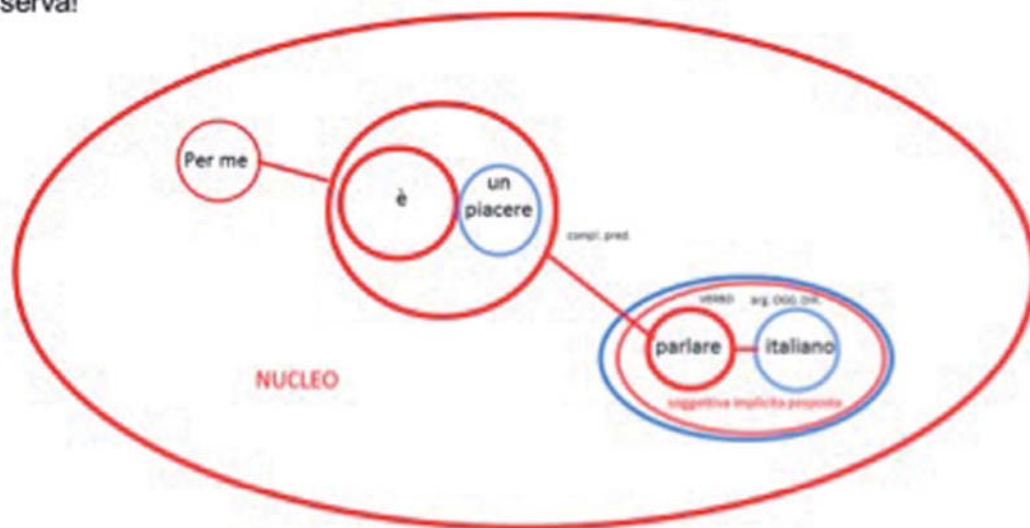


Figura 3.

Correggi!

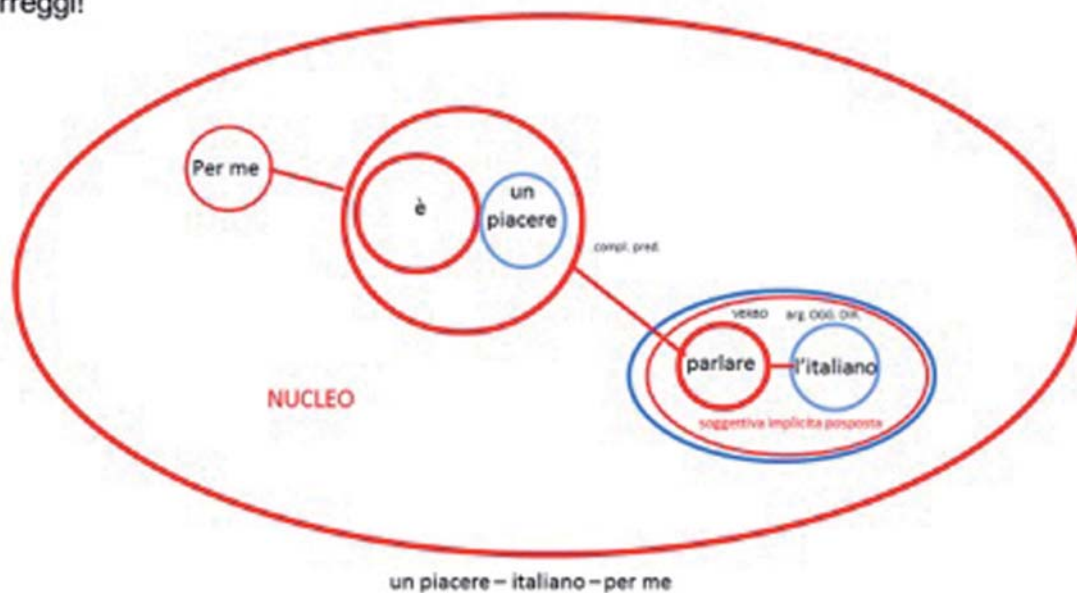


Figura 4.

ordinazione in due frasi giustapposte, anche le preposizioni sono comunque usate nel modo corretto.

Le sperimentazioni si sono concluse con un momento di valutazione dell'attività proposta. Da un dialogo con l'alunno pakistano, frequentante la Scuola secondaria di primo grado, è emersa la sua soddisfazione nei confronti dell'attività; l'alunno ha considerato la proposta di insegnamento divertente e riconducibile al modello dei videogiochi della *playstation*, una esercitazione che ha contribuito a risvegliare la motivazione del fare, del provare e del riprovare. Il movimento e il colore lo hanno affascinato al tal punto che proprio la novità ha contribuito a risvegliare la curiosità, l'interesse e la motivazione.

La situazione risulta differente per gli alunni frequentanti la Scuola secondaria di secondo grado, avvezzi al regolare utilizzo del mezzo digitale, ma in genere non abituati ad un suo impiego finalizzato all'apprendimento; l'uso del mezzo digitale, dal punto di vista del discente, sembra infatti strettamente relegato all'aspetto ludico, come abbiamo rilevato da un questionario di gradimento sottoposto a questi alunni in relazione all'attività svolta.²⁷

Gli alunni sono poi unanimemente concordi nell'affermare che questa modalità di esercitazione contribuisce a rendere più chiara la struttura della frase italiana favorendo la sua comprensione: la scomposizione della frase in cerchi colorati aiuta a meglio comprenderne il significato e a memorizzarla; è un'attività che può essere consigliata a tutti coloro che hanno difficoltà nella comprensione e sono agli inizi dello studio della lingua italiana. Apprezzata è stata inoltre la presentazione, ad inizio di ogni esercitazione, della frase corretta, poiché si impara meglio se si ha anche l'occasione di poter osservare e imitare.

5. Osservazioni conclusive

La sperimentazione condotta ha l'obiettivo di guidare l'alunno nel riconoscimento dell'errore nella strutturazione della frase, rendendolo progressivamente sempre più autonomo nell'identificazione e nella correzione dell'errore stesso. Gli alunni devono essere pertanto guidati alla competenza dell'imparare ad imparare, in un progressivo lavoro di riflessione volto all'autocorrezione e all'autovalutazione del proprio errore.

Si è trattato di una sperimentazione che ha potuto stimolare l'insegnante in un percorso di ricerca-azione volto principalmente alla correzione degli errori dei propri alunni, nella consapevolezza che lavorare sugli errori significa non solo segnalare gli errori, ma correggerli in modo efficace.

L'esercitazione sperimentata può produrre un effetto altamente positivo nei confronti dell'apprendimento dell'italiano L2, se ben contestualizzata ed equilibrata ri-

spetto al grado di conoscenza della lingua italiana dell'alunno alloglotto.

Le attività proposte rendono atto del sistema di interlingua degli alunni, fotografando il livello di apprendimento in evoluzione, e possono essere integrate nella progettazione di un percorso didattico che metta in coerente relazione obiettivi didattici, abilità e competenze nella prospettiva di una valutazione formativa che valorizzi l'apprendimento raggiunto dall'apprendente alloglotto. Abbiamo anche osservato che gli alunni si affidano ad una compilazione intuitiva degli schemi proposti, seguono i colori e il movimento, senza porsi il problema della terminologia grammaticale, e inseguono il senso della frase; questa modalità di lavoro permette così di passare dalla grammatica alla comprensione e produzione del testo e viceversa.

Abbiamo riscontrato infine la necessità di creare ambienti digitali adeguati, che siano impiantati sul principio di una equilibrata ergonomia didattica; occorre infatti che l'ambiente didattico interattivo ricalchi i processi cognitivi del discente contribuendo ad attivare e consolidare abilità, competenze e conoscenze.²⁸ È uno dei compiti dell'insegnante stimolare la motivazione dei propri alunni ed equilibrare gli obiettivi di apprendimento creando un ambiente ergonomico cognitivamente attivo per il discente. Sperimentare nuove vie di insegnamento è dunque rilevante per agevolare anche la generazione dei nativi digitali alloglotti e contribuire nello stesso tempo a integrare la didattica dell'italiano L2 con l'introduzione di una didattica innovativa. L'italiano L2 è una materia che deve diventare campo di sperimentazione pari a tutte le altre discipline per favorire l'apprendimento anche attraverso lo sviluppo della competenza digitale.

*Silvia Gilardoni Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano,
Daniela Corzuol Docente presso l'IIS Mosè Bianchi di Monza
(indirizzo liceo linguistico)*

27. Il questionario di gradimento sottoposto agli alunni è costituito dalle seguenti domande: 1. Ti è piaciuta questa esercitazione al computer? 2. L'esercitazione è stata troppo lunga? 3. È divertente svolgere gli esercizi al computer? 4. Ora ti è più chiara la struttura della frase italiana? 5. La scomposizione della frase in cerchi ti aiuta a meglio comprendere il suo significato? 6. Pensi che questo tipo di esercitazione sia utile per imparare la lingua italiana? 7. Consigliaresti questa esercitazione ad una tua amica / ad un tuo amico? 8. Preferisci svolgere gli esercizi tradizionali che normalmente ti assegna l'insegnante in classe? 9. Hai utilizzato carta e penna durante l'esercitazione? 10. Hai avuto tempo sufficiente per svolgere l'esercitazione? 11. L'insegnante ti ha incoraggiato/a durante l'esercitazione? 12. Che cosa ti aiuta di più a ricordare: i colori o il movimento? 13. Come potresti definire questa esercitazione? 14. Come dovrebbe essere, secondo te, una lezione che ti aiuti veramente ad imparare la lingua italiana? I tuoi suggerimenti e le tue critiche!

28. Sul concetto di ergonomia didattica cfr. A. Calvani, *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*, Franco Angeli, Milano 2007.