

ANALIZZARE I MANUALI PER L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE: STRUMENTI PER UNA GLOTTODIDATTICA APPLICATA

Diego Cortés Velásquez, Serena Faone, Elena Nuzzo¹

1. INTRODUZIONE

Questo lavoro ha avuto origine durante un percorso di formazione biennale (2014/2015) organizzato nell'ambito del Progetto PRILS (Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio) e rivolto a insegnanti di italiano come lingua seconda che operano nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti; all'epoca CTP) e in associazioni di volontariato.

Durante il percorso formativo, per accrescere la consapevolezza degli insegnanti sul processo di creazione dei materiali didattici e per aiutarli nella selezione dei testi, nella progettazione delle attività e nell'organizzazione dei contenuti linguistici, nonché nella revisione di materiali già prodotti da loro stessi o da altri, erano state messe a punto delle linee guida che affrontavano livelli di analisi diversi e complementari: dalla struttura complessiva del syllabo alle singole unità di lavoro alle attività che compongono ogni unità. Le linee guida erano accompagnate da due griglie di analisi – una dedicata alle unità di lavoro e una alle singole attività – da utilizzare per un'osservazione sistematica e dettagliata di materiali didattici prodotti in precedenza dai corsisti.

Concluso il corso di formazione, al termine del quale i partecipanti avevano elaborato complessivamente quindici unità di lavoro pubblicabili a partire da un repertorio di “materiali grigi” prodotti da alcuni dei corsisti prima dell'inizio del progetto, abbiamo ritenuto che fosse opportuno non disperdere il patrimonio di consapevolezza che il percorso aveva rappresentato anche per noi formatori, e abbiamo dunque deciso di rivedere, alla luce dell'esperienza con i docenti corsisti, le schede di analisi e le relative linee guida. Da questa revisione è nata una nuova scheda di analisi, accompagnata dalle istruzioni per la compilazione, che abbiamo poi messo alla prova con un secondo gruppo di potenziali utenti, costituiti questa volta da studenti magistrali dei nostri corsi di Didattica delle lingue moderne. A seguito di questa seconda sperimentazione, per la quale abbiamo deciso di estendere il campo a manuali di varie L2 e non solo dell'italiano, è stata messa a punto la versione della scheda di analisi che viene proposta, illustrata e commentata nel presente contributo.

Questo lavoro rappresenta dunque l'esito di un lungo processo di “negoiazione” con il pubblico dei potenziali utenti dello strumento di analisi che proponiamo. Sia la

¹ Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università di Roma Tre. Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra gli autori; per quanto riguarda la stesura materiale, D. Cortés Velásquez è responsabile dei §§ 2.2, 2.6, 3.1.2, 3.2.1 e 3.2.6, S. Faone dei §§ 2.4 e 2.5, E. Nuzzo dei §§ 1, 2.1, 2.3, 3.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5 e 4.

scheda sia l'apparato di supporto che la accompagna non avrebbero avuto la forma che hanno attualmente se non fossero passati attraverso le due grandi fasi di elaborazione – la prima con i docenti del corso PRILS e la seconda con gli studenti di Didattica delle lingue – e le numerose fasi intermedie di riflessione tra noi autori stimolate dai commenti, dalle difficoltà e dai dubbi dei compilatori. Anzi, probabilmente non sarebbero neanche esistiti, giacché sono nati, almeno nella loro forma originaria, proprio dall'esigenza di andare incontro alle necessità specifiche di un gruppo di docenti con scarsa esperienza nell'insegnamento della lingua seconda. Siamo d'altra parte convinti che, nella sua attuale versione doppiamente sperimentata e risistemata, lo strumento di osservazione che proponiamo potrà rappresentare un'utile guida per chiunque vorrà intraprendere un percorso di glottodidattica applicata a partire da uno dei protagonisti dell'insegnamento linguistico: il manuale. Riteniamo infatti che questo contributo abbia una duplice funzione: da un lato guida il lettore – insegnante in formazione o appassionato di lingue – nell'analisi e nell'eventuale scelta di un manuale; dall'altro gli offre l'opportunità di entrare in contatto con alcune delle tematiche che risultano in qualche modo connesse con l'elaborazione di materiali didattici e che fanno parte del repertorio di base delle conoscenze del docente di lingue. Insomma, attraverso l'esplorazione guidata degli strumenti del mestiere si guida il lettore anche alla scoperta di temi, concetti e problemi centrali nell'ambito della didattica delle lingue. Tra i possibili destinatari della scheda e del contributo che la accompagna includiamo quindi anche docenti e formatori di didattica delle lingue, che possono proporre l'uso all'interno dei loro corsi, e coloro che intendono cimentarsi nella creazione di manuali didattici.

Nella prossima sezione si illustra in modo dettagliato la scheda di analisi: per ogni sezione e per ciascuna domanda viene spiegato quali informazioni ci si aspetta che il compilatore vada a ricercare nel manuale per rispondere in modo adeguato, e vengono forniti spunti di approfondimento dei temi glottodidattici toccati. Nella terza sezione si propongono alcune osservazioni a partire dal campione di schede compilate dagli studenti di Didattica delle lingue moderne: si offre così al lettore sia una panoramica delle caratteristiche di manuali di diverse lingue in uso attualmente in Italia sia un breve resoconto delle reazioni di chi si è cimentato con la compilazione della scheda. Infine si propongono alcune osservazioni conclusive sullo strumento presentato e sul suo utilizzo.

Dal momento che, come si è ripetutamente sottolineato, l'apparato di testo che costituisce i prossimi paragrafi rappresenta una sorta di complemento rispetto alla scheda di analisi che accompagna e illustra, si prevede che idealmente il lettore parta dalla compilazione della scheda per poi ricorrere periodicamente alla consultazione della guida. Anche qualora la fruizione del presente contributo non avvenga secondo questa modalità, si suggerisce di procedere nella lettura tenendo sempre a disposizione la scheda di analisi, disponibile in Appendice.

2. UNA GUIDA PRATICA PER L'ANALISI DEI MANUALI L2

In questa sezione presentiamo lo strumento che costituisce il cuore del presente lavoro, ossia una scheda progettata per 'interrogare' analiticamente i manuali destinati all'insegnamento delle lingue. Saper osservare criticamente i materiali didattici

rappresenta una delle competenze di base per chi si occupa di insegnamento, e pertanto nella letteratura dedicata alla formazione dei docenti di lingua si propongono spesso strumenti di questo tipo, o comunque si offrono alcuni criteri guida per imparare a guardare con occhio critico e consapevole i materiali che ci si troverà poi a usare in classe. Come sottolinea Littlejohn (2011) illustrando le potenzialità dello schema di analisi che propone, «the analytical framework may be seen as potentially empowering teachers, learners, educational administrators and others to voice their needs and to take more control over materials with which they are involved».

Le proposte di strumenti per l'osservazione dei materiali didattici che si trovano in letteratura sono molto numerose². Pertanto, anziché offrirne una panoramica che risulterebbe inevitabilmente incompleta, ci limitiamo qui a mettere rapidamente in evidenza da un lato i tratti che contraddistinguono tipi diversi di strumenti di analisi, dall'altro alcune linee di tendenza comuni.

Una prima differenza che si osserva è la destinazione, più o meno ampia, dello strumento: si va dalle griglie di analisi pensate per manuali di qualsiasi lingua straniera (per esempio, Littlejohn, 2011: 158-159) a quelle elaborate con riferimento a una specifica lingua obiettivo (per esempio, per l'italiano Biral, 2000; per l'inglese Garinger, 2002), o addirittura a una specifica categoria di apprendenti (per esempio, per lo spagnolo ad adulti Areizaga Orube, 1997; per lo spagnolo a bambini Blanco Canales, 2014) o ancora a uno specifico ambito di insegnamento/apprendimento (per esempio, per l'uso dei manuali di italiano L2 nel contesto africano, G. Kuitche Talé, 2012). Diverso può essere poi lo scopo dello strumento: pensato con l'obiettivo di favorire una semplice descrizione dei materiali didattici (per esempio, Littlejohn, 2011) o più orientato invece alla loro valutazione (per esempio, Byrd, 2001) secondo diversi approcci e principi (Cunningsworth, 1995; Tomlinson, 2003). Un'ultima differenza su cui ci soffermiamo è il livello di dettaglio con il quale si propone di analizzare i manuali di lingua, e quindi l'ampiezza dello strumento di analisi. Si va da liste costituite da una dozzina di domande guida o parametri di riferimento da considerare (per esempio, Bigliazzi e Quartesan, 2001; Benucci Dolci, 2006) a griglie piuttosto dettagliate nelle quali si forniscono al compilatore numerose opzioni per ogni parametro e sotto-parametro preso in considerazione (per esempio, Semplici, 2001; Littlejohn, 2011; Kuitche Talé, 2012; Blanco Canales, 2014).

Tra i punti di attenzione che ricorrono pressoché in tutti gli strumenti pensati per l'analisi dei manuali di lingua troviamo il profilo dei destinatari, le tipologie testuali presenti e la qualità dell'*input* fornito, i tipi di attività proposti in relazione alle diverse abilità linguistiche e l'aspetto grafico. Spesso si fa riferimento anche al tipo di approccio glottodidattico cui è ispirato il libro e al modo in cui vengono affrontati i contenuti grammaticali e gli aspetti culturali.

Lo strumento di analisi che presentiamo nei prossimi paragrafi rientra fra quelli pensati per essere applicati a manuali di lingue diverse, con un livello di dettaglio piuttosto elevato e con finalità descrittive più che valutative. Su quest'ultimo punto è bene fare una precisazione. Sebbene la scheda non nasca con l'intento di indurre l'utente a giudicare un determinato prodotto editoriale in base alla sua maggiore o

² Per alcune recenti rassegne rimandiamo a Blanco Canales (2014: 71-91); Guo (2015); Littlejohn (2011).

minore aderenza a un preciso modello di riferimento, bensì di aiutarlo a prendere in esame diversi aspetti che caratterizzano i manuali didattici per poter poi scegliere quello più adatto ai propri scopi e al contesto d'insegnamento, non si esclude tuttavia che, per alcuni degli aspetti su cui si richiama l'attenzione, la componente valutativa possa comunque emergere. Per esempio, quando si invita il compilatore a osservare l'aspetto grafico del manuale, appare piuttosto evidente come un aspetto complessivamente poco gradevole e inadeguato al tipo di pubblico cui il manuale si rivolge determini inevitabilmente un giudizio negativo sul prodotto.

Lo strumento di analisi che ci accingiamo a illustrare si caratterizza infine per essere frutto di un lungo processo di messa a punto che ha comportato anche varie fasi sperimentali e successive rielaborazioni. Possiamo dunque a esaminare questo strumento mettendone in evidenza lo sviluppo e le peculiarità.

2.1. *Genesi e peculiarità della nostra scheda di analisi*

Come già ricordato nell'Introduzione, la scheda che proponiamo nel presente lavoro nasce da un percorso di formazione biennale organizzato nell'ambito del Progetto PRILS (Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio) e rivolto a insegnanti di italiano come lingua seconda che operavano nei CIP e in associazioni di volontariato. La versione originaria dello strumento, costituita da due griglie destinate rispettivamente all'analisi delle unità di lavoro e a quella delle singole attività, era stata creata dai formatori per aiutare gli insegnanti in formazione ad analizzare alcuni materiali grigi esistenti, rilevarne le criticità e progettarne di migliori, fino ad arrivare all'elaborazione di un vero e proprio manuale. Si trattava quindi di uno strumento creato a scopo formativo per docenti di italiano L2 che in parecchi casi risultavano ancora molto inesperti.

In seguito all'utilizzo da parte degli insegnanti coinvolti nel percorso di formazione PRILS, è stata elaborata una nuova versione della scheda, per la quale si è tenuto conto del *feedback* ricevuto dai docenti che si erano cimentati con la compilazione della prima versione. Questa seconda scheda, che rispetto alla versione precedente è stata progettata con l'obiettivo di estendere l'analisi a manuali di diverse lingue e non solo di italiano L2, è stata poi sottoposta a sperimentazione con due gruppi di studenti di laurea magistrale frequentanti corsi di didattica delle lingue all'Università Roma Tre e all'Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT) nell'anno accademico 2015/2016. Nel complesso la sperimentazione ha coinvolto 150 studenti e ha interessato una cinquantina di manuali di una decina di lingue. I dati sui manuali raccolti grazie a questa sperimentazione saranno oggetto di discussione nella terza sezione del presente lavoro, nella quale si forniranno anche informazioni più dettagliate in merito allo svolgimento della sperimentazione.

Quella che presentiamo nei paragrafi che seguono costituisce la terza e ultima versione della scheda: la somministrazione agli studenti, le discussioni avvenute con loro durante la compilazione e l'osservazione delle risposte fornite hanno infatti consentito di apportare migliorie allo strumento, in modo da renderlo più semplice da utilizzare anche per persone che non abbiano ancora una solida preparazione glottodidattica.

La scheda, composta in tutto da cinquanta domande, è divisa nelle seguenti cinque sezioni:

- *I destinatari e la struttura del manuale* (§ 2.2.)
- *L'organizzazione del volume* (§ 2.3.)
- *Le caratteristiche dell'input* (§ 2.4.)
- *L'aspetto grafico* (§ 2.5.)
- *I riferimenti teorici e culturali* (§ 2.6.)

Nei prossimi paragrafi ciascuna sezione verrà illustrata nel dettaglio, con riferimenti puntuali a ogni domanda e approfondimenti relativi a concetti di cruciale importanza nella didattica delle lingue. Lo scopo di questa presentazione è infatti duplice: da un lato si desidera guidare il lettore alla compilazione della scheda, dall'altro gli si vuole offrire l'opportunità di entrare in contatto con alcune delle tematiche che risultano in qualche modo connesse con l'elaborazione di materiali didattici e che fanno parte del repertorio di base delle conoscenze del docente di lingue. La lettura dei paragrafi che seguono dovrebbe quindi offrire la possibilità di compiere un percorso di formazione che parte sì dall'analisi dei manuali didattici, ma che si allarga a comprendere anche nozioni e spunti più ad ampio raggio nell'ambito della didattica delle lingue. Non intendiamo certo proporre un manuale della disciplina – il lettore interessato ad approfondire e ampliare i temi toccati troverà nel testo alcuni riferimenti bibliografici utili a questo scopo – bensì una sorta di laboratorio di glottodidattica applicata nel quale l'esplorazione guidata degli strumenti del mestiere faccia scaturire interrogativi e curiosità che trovano risposta nel repertorio delle conoscenze riconducibili all'ambito disciplinare della didattica delle lingue.

2.2. I destinatari e la struttura del manuale

Prima di procedere a descrivere i campi della sezione, è necessario illustrare una distinzione adoperata in questo lavoro riguardante i termini 'corso', 'manuale' e 'volume', che generalmente vengono usati come sinonimi. La distinzione è in parte arbitraria, ma si attiene comunque alle accezioni più comuni delle parole in oggetto. Per volume si intende qui ciò che comunemente si designa con questo termine, vale a dire l'unità minima a sé stante che può costituire parte di un'opera editoriale più vasta. Per manuale si intende l'insieme di uno o più volumi ed eventuali materiali aggiuntivi (CD, DVD, quaderni degli esercizi, dizionari ecc.) che ha come scopo il raggiungimento di uno dei livelli di cui è composto il corso. Per corso, quindi, si intende l'insieme di tutti i materiali didattici che fanno parte di uno stesso progetto editoriale (nella versione prototipica è composto da uno o più manuali di livelli diversi) e che richiama l'idea del percorso globale di apprendimento. Nel presente lavoro, l'oggetto dell'analisi sarà quel volume che normalmente viene denominato libro dello studente. Non ci focalizzeremo, pertanto, sulla guida dell'insegnante, sul quaderno degli esercizi né su altri materiali.

2.2.1. Le coordinate del manuale

La prima sezione della scheda, costituita dalle domande 1-7, ha come scopo rilevare le coordinate generali del volume in analisi che generalmente emergono già dalla copertina e dal colophon. Queste informazioni riguardano in particolare la lingua obiettivo (LO) del volume, il titolo, l'editore, l'anno di pubblicazione, l'edizione.

Nella domanda 1 si chiede al compilatore di scegliere la lingua obiettivo (LO) del volume da una lista che propone le principali lingue insegnate in Italia a scuola e all'università. Nella domanda 2 si chiede di specificare il titolo del volume in analisi che, seguendo la precisazione fatta sopra, sarà quello che appare nella copertina e che generalmente è composto da una o più parole (per esempio, *Rápido, rápido; Il cinese per gli italiani; Contact*, ecc.) ed eventualmente un numero che fa riferimento al livello nella progressione prevista dal corso (per esempio, *Horizons 1, High Spirits 3, Gente 1, Espresso 3*, ecc.). Le domande successive (3-4-5-6) intendono specificare ulteriormente le coordinate del manuale sollecitando informazioni relative all'autore o gli autori (chiaramente identificati come tali), l'editore, l'anno di pubblicazione e, se l'informazione è pertinente, l'edizione.

Per 'editore', anche 'casa editrice' o semplicemente 'editrice', si intende la società (o associazione) che si occupa della produzione e, non di rado, della distribuzione dei libri e dei testi stampati in generale. Il nome dell'editore, di norma associato a un logo, appare frequentemente nella parte bassa della copertina. Insieme al logo dell'editore possono comparire i logo di altri editori che partecipano al progetto editoriale, in genere con lo scopo di raggiungere una fetta di mercato altrimenti non raggiungibile da un singolo editore. L'editore responsabile della pubblicazione è indicato nel colophon, ed è normalmente associato al Copyright © insieme all'anno della prima pubblicazione (domanda 5). Quest'ultimo dato è di particolare rilevanza perché permette di inquadrare il progetto originario nella storia dell'insegnamento linguistico. Si può collocare, per esempio, in riferimento a quello che viene considerato lo spartiacque degli ultimi decenni in materia di progettazione didattica, almeno per quanto riguarda i materiali prodotti in Europa: la pubblicazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER: Consiglio d'Europa, 2002). Uno degli aspetti definiti dal documento e che ha maggiormente condizionato la progettazione dei materiali è senz'altro la definizione delle tre fasce (A, B, C) con i corrispondenti livelli (A1, A2, ecc.). La produzione di pubblicazioni ai fini didattici ha subito, pertanto, una forte riorganizzazione a partire dall'inizio del nuovo millennio. Al di là dell'impatto del QCER sul progetto editoriale, è chiaro che se il progetto editoriale originale del volume in analisi risale ad anni anche più lontani, pur in presenza di edizioni che ne rinnovano la veste grafica, la proposta didattica risentirà del mancato aggiornamento relativo al dibattito glottodidattico e anche in termini di contenuti dei testi presentati come *input*.

Nella domanda 6, per 'edizione' si intende l'insieme di copie di una pubblicazione a partire dallo stesso originale tipografico. Si può avere, pertanto, una nuova edizione di uno stesso volume qualora all'originale vengano apportate modifiche costituite da integrazioni, correzioni o altro e sia pubblicato con la dicitura 'seconda edizione' (o terza, quarta ecc.) in copertina o nel colophon. Nel caso della manualistica per l'insegnamento delle lingue, spesso di uno stesso manuale sono state fatte più

edizioni in anni diversi e tra un'edizione e l'altra possono essere state effettuate importanti variazioni nei contenuti e nelle impostazioni generali. In alcuni casi, soprattutto qualora il progetto abbia riscosso particolare successo nel pubblico (come il caso di *Espresso*, per l'italiano) l'editore, pur apportando modifiche sostanziali al progetto originale, decide di non rinunciare alla posizione raggiunta dal marchio nel mercato introducendo una piccola variazione, per esempio nel titolo (*Nuovo Espresso*). In questo caso farà fede quanto dichiarato nel colophon insieme al marchio registrato ©. Nella scheda non si prendono in considerazione invece le informazioni concernenti le ristampe, che costituiscono copie successive di una stessa edizione.

Coerentemente con quanto accennato sopra, nella domanda 7 si invita il compilatore a osservare il livello di lingua oggetto del manuale con riferimento ai livelli descritti dal QCER (A1, A2 (+), B1 (+) ecc.), oppure ad altre scale (per esempio, principiante, elementare, intermedio, avanzato ecc.) tipicamente utilizzate nei manuali pubblicati prima del QCER o diffuse nelle tradizioni di insegnamento linguistico non europeo, come è il caso dei manuali di inglese prodotti negli Stati Uniti o di quelli dedicati a lingue non europee per alcune delle quali non si fa riferimento ai descrittori del QCER.

2.2.2. *Il profilo del destinatario*

Le domande 8, 9 e 10 intendono portare l'attenzione del compilatore su alcune caratteristiche che contribuiscono a definire il profilo degli apprendenti: età, occupazione e L1. Queste informazioni sono di norma ricavabili già dalla copertina ma in molti casi alcuni dettagli sono forniti nell'introduzione. Nella domanda 8 l'enfasi è rivolta all'età degli apprendenti cui si rivolge il manuale. Vengono individuate quattro grandi fasce (bambini, adolescenti, adulti e anziani) che si suppone determinino le scelte relative all'impostazione generale come i testi, le attività da svolgere e gli aspetti grafici. È stato previsto anche un campo nel quale si può segnalare l'assenza di indicazioni che permettano di scegliere una delle quattro fasce proposte.

Se l'età comporta scelte importanti nell'impostazione del manuale, nondimeno l'occupazione del pubblico destinatario può essere determinante soprattutto nell'individuazione dei bisogni linguistico-comunicativi. La risposta a tali bisogni si traduce nella scelta di testi e di attività che hanno come scopo l'apprendimento di una determinata microlingua o, in ogni caso, di competenze mirate all'ambito nel quale l'apprendente dovrà interagire maggiormente in contesti comunicativi reali. Di conseguenza, nella domanda 9 si propongono quattro categorie che rispondono ad altrettanti profili: studenti di scuola (di tutti gli ordini e gradi), studenti universitari, lavoratori senza ulteriori specificazioni e lavoratori di professioni specifiche. La domanda 10 prende in considerazione la lingua materna dell'apprendente, uno dei fattori che condizionano maggiormente l'apprendimento di una lingua seconda. Si chiede al compilatore, pertanto, di osservare se il manuale è rivolto esplicitamente ad apprendenti con una determinata L1 proponendo cinque opzioni diverse (italofoni, nel caso di volumi per LS in Italia; ispanofoni; sinofoni; anglofoni; francofoni). È stata prevista anche la possibilità di specificare un'altra lingua non elencata nelle

opzioni ma anche di specificare che sul manuale tale riferimento non emerge esplicitamente da nessun indizio.

Com'è ben noto a chiunque si occupi di glottodidattica, un ruolo di primaria importanza nell'apprendimento della L2 è costituito anche dalla quantità di *input* alla quale è esposto l'apprendente. Tale esposizione può essere determinata dal contesto specifico in cui si apprende la lingua obiettivo: massiccia se si tratta di un contesto di immersione nella comunità in cui si parla tale lingua, molto più ridotta nel caso dell'apprendimento affidato alla sola aula di lingue. La domanda 11 ha come scopo far emergere se da parte dell'autore del volume sia stata presa in considerazione tale distinzione ed eventualmente quale dei due contesti rappresenti meglio il destinatario ideale del materiale.

Ad arricchire la descrizione del profilo dell'apprendente, e quindi in considerazione dei bisogni comunicativi dei destinatari, la domanda 12 intende far emergere ulteriori dettagli sul profilo dei destinatari. In particolare si fa riferimento a popolazioni di apprendenti che entrano in contatto con la lingua oggetto di insegnamento per progetti di mobilità internazionale (per esempio, Erasmus, Marco Polo), oppure per motivi di altro genere (più o meno temporanei: per esempio, professionisti in aziende multinazionali, lavoratori immigrati). Queste specificazioni hanno ricadute importanti nella realizzazione del manuale, poiché sono tradotte in scelte che permettono ai destinatari di raggiungere obiettivi specifici. Un utile esempio è costituito dalla manualistica prodotta a partire dall'esperienza del progetto Marco Polo, e dalla diffusione dell'insegnamento dell'italiano agli apprendenti sinofoni in generale. In questi prodotti (cfr. per esempio, Maggini e Yang, 2006) si dedica tendenzialmente più spazio ad alcuni aspetti della lingua obiettivo, come la flessione dei nomi (particolarmente complessa per sinofoni apprendenti di italiano L2), di quello che può accadere in manuali di italiano o spagnolo rivolti ad apprendenti che hanno come L1 una lingua romanza (cfr. per esempio, Calvi, 2013).

La domanda 13 ha lo scopo di portare il compilatore a esplicitare come ha ricavato le informazioni relative al profilo degli apprendenti, considerando che potrebbero essere dichiarate esplicitamente (per esempio, nel caso in cui il manuale sia stato concepito per una determinata categoria e lo si dichiara nel titolo, nell'introduzione o nella quarta di copertina ecc.), oppure ricavate da caratteristiche dei contenuti e/o dell'aspetto grafico.

2.2.3. *La struttura del manuale*

La presente sezione ha come scopo ricostruire l'insieme nel quale si colloca il volume analizzato. Dato che solitamente il libro dello studente non è pubblicato isolatamente, è utile cercare di comprendere quali altri materiali costituiscono il percorso proposto dall'autore del materiale. Come accennato sopra, l'oggetto di analisi della scheda qui presentata è il volume, in particolare quello che viene più spesso denominato come il libro dello studente. Tuttavia, un'attenta osservazione non può fare a meno di soffermarsi sugli altri volumi insieme agli elementi di corredo che compongono il manuale, ma anche su altri manuali che integrano un percorso più ampio che in questa trattazione abbiamo definito "corso". La domanda 14, pertanto, chiede di specificare se il manuale in analisi comprende anche altri

strumenti di supporto come CD, DVD, fascicoli e quaderni con esercizi o approfondimenti, materiale online, ecc. La domanda 15 chiede invece di specificare se il manuale in analisi fa parte di un corso che prevede più livelli e, nel caso in cui siano previsti, di indicare quali. Queste informazioni si trovano di norma sulla copertina.

2.3. *L'organizzazione del volume*

Questa sezione della scheda, costituita dalle domande 16-29, è finalizzata all'analisi della struttura del volume e delle diverse parti che lo compongono, con particolare attenzione alle modalità di presentazione dei contenuti linguistici. Si approfondiscono quindi temi legati al tipo di sillabo, alla sequenza con cui vengono proposte le attività didattiche, alle abilità su cui si concentra l'attenzione e alle tecniche didattiche utilizzate, nonché al modo in cui viene affrontata la grammatica. L'obiettivo primario della sezione è quello di aiutare il compilatore a prendere consapevolezza di alcuni principi fondamentali sottesi all'impostazione del manuale (il tipo di sillabo, l'orientamento riguardo al modo di presentare i contenuti grammaticali) e di metterlo nella condizione di saper valutare se, e in quale misura, si tratti di un materiale didattico che offre al discente la possibilità di esercitare tutte le abilità in modo equilibrato, proponendo attività adeguate e varie per formato.

2.3.1. *La struttura complessiva e l'indice*

Le prime due domande della sezione attirano l'attenzione sull'impostazione strutturale del volume, a partire dalla denominazione delle parti in cui risulta suddiviso (domanda 16). Si propongono alcune opzioni tra le più comuni (per esempio *unità, lezioni, capitoli*) offrendo poi la possibilità di aggiungere eventuali ulteriori alternative nella casella 'altro'. In questa casella possono essere inserite anche denominazioni in lingue diverse dall'italiano e descrizioni di strutture più complesse, come per esempio nel caso di un'articolazione in moduli a loro volta suddivisi in unità. La domanda 17 mira a verificare se, al di fuori della ripartizione principale, il volume includa anche sezioni aggiuntive, come appendici, glossari, approfondimenti, test di verifica, soluzioni degli esercizi ecc. Anche in questo caso vengono proposte, in forma di caselle da spuntare, le opzioni più comuni, lasciando la possibilità di integrare l'elenco nella casella "altro".

Nella domanda 18 si invita a prendere in esame l'indice del volume, con l'obiettivo di osservare i criteri che stanno alla base della distribuzione dei contenuti. Si propone un elenco delle categorie più frequentemente esplicitate nelle tavole dei contenuti dei manuali di lingua, tra cui per esempio *funzioni comunicative, grammatica, lessico e abilità*, con la possibilità di integrare l'elenco inserendo ulteriori indicazioni nella casella "altro". La selezione e la sequenziazione dei contenuti da proporre durante un percorso didattico ne definisce il sillabo, e pertanto dall'analisi delle categorie di contenuti esplicitate nel sommario emergono informazioni preziose sul tipo di sillabo al quale fa riferimento il manuale in analisi. A questo proposito, ricordiamo brevemente quali sono le caratteristiche dei principali tipi di sillabi abitualmente

adottati nella didattica delle lingue straniere, a partire dalla macro distinzione presente in letteratura tra sillabi proposizionali e sillabi processuali. Rimandiamo all'ampia bibliografia specifica per trattazioni più dettagliate (per esempio, Ciliberti, 2012; Robinson, 2013).

I sillabi denominati proposizionali considerano le conoscenze e le capacità linguistiche da sviluppare come sistematiche ed esprimibili in termini ben definiti: strutture, regole, schemi, ecc. La lingua oggetto di insegnamento viene quindi scomposta in unità distinte e si parte dall'assunto che l'apprendente sia poi in grado, alla fine del percorso, di ricomporre nella sua globalità ciò che ha imparato in modo parcellizzato. I sillabi proposizionali possono essere di due tipi: formali (detti anche grammaticali o strutturali) o funzionali (o nozional-funzionali). I primi focalizzano l'attenzione sul codice linguistico e suddividono i contenuti in base ai livelli di analisi della lingua: fonologia, morfologia, sintassi e lessico. I contenuti vengono ordinati secondo una progressione che va dal più facile al più difficile, intendendo con più facile ciò che appare più semplice dal punto di vista strutturale o più frequente statisticamente. I sillabi funzionali definiscono invece i contenuti in termini di categorie socio-semantiche: da un lato, le funzioni comunicative espresse dagli enunciati, come *salutare, scusarsi, fare una proposta, accettare o rifiutare un invito, dare un consiglio*, ecc.; dall'altro, concetti di tipo logico quali per esempio le nozioni spaziali o temporali. I contenuti sono messi in sequenza in base alla maggiore o minore generalità delle funzioni comunicative e delle nozioni logiche, e alla diversa frequenza delle loro realizzazioni linguistiche. L'atteggiamento eclettico che oggi tende a prevalere nella didattica delle lingue ha portato alla creazione di sillabi misti (detti anche ibridi o integrati), che considerano cioè nella progressione sia nozioni e funzioni comunicative sia strutture grammaticali ed elementi lessicali. A titolo esemplificativo riportiamo qui di seguito (tab. 1) l'indice della prima unità di lavoro di un manuale di italiano L2 che fa riferimento a un sillabo di tipo integrato nell'ambito di un approccio che si dichiara «pragmatico-comunicativo e umanistico-affettivo» (Bozzone-Costa *et al.*, 2005).

Tabella 1. *Esempio di sillabo integrato (tratto da Bozzone-Costa et al., 2005)*

ASPETTI	DESCRIZIONE
Funzioni	Salutare <ul style="list-style-type: none"> • chiedere come sta una persona • ringraziare • presentarsi: chiedere e dire il nome, la nazionalità, la città d'origine, il domicilio, la professione, l'età • presentare qualcuno • comunicare in classe: come si dice 'taxi driver' in italiano?
Lessico	Saluti e convenevoli <ul style="list-style-type: none"> • nomi di nazioni, città e professioni • numeri da 1 a 30 • alcuni significati di essere, avere: <i>Sei italiano? Ho 33 anni</i>

Grammatica	<ul style="list-style-type: none"> • riconoscimento del <i>tu</i> (informale) vs. <i>Lei</i> (formale) • pronomi soggetto: <i>io, tu/Lei, lui, lei</i> • aggettivi di nazionalità in <i>-o, -a, -e</i> • aggettivo dimostrativo: <i>questo, questa</i> • articolo indeterminativo: <i>un, una</i> • indicativo presente: <i>sono, sei, è; abito, abiti, abita; faccio, fai, fa; ho, hai, ha</i> • negazione di frase: <i>no</i> • pronomi interrogativi: <i>come, dove, che, quanti, chi, perché</i> • preposizioni: <i>sono di Berlino, abito a Londra, vivo in Italia, sono qui per lavoro</i> • connettivi: <i>e, o, ma</i>
Pronuncia e ortografia	<p>Vocali italiane</p> <ul style="list-style-type: none"> • accento di parola
Cultura	<p>Convenevoli, gesti: stringersi la mano e baciarsi</p> <ul style="list-style-type: none"> • nomi propri più diffusi

I sillabi processuali (o procedurali) considerano le conoscenze e le capacità da sviluppare come un insieme di procedure che stanno alla base delle competenze d'uso della lingua che si desidera vengano raggiunte dagli apprendenti. Si prevede che il discente fin dall'inizio venga a contatto con usi autentici della lingua da imparare, che risulta così caratterizzata da una varietà di elementi strutturali e lessicali non selezionati e graduati a priori. Compito di chi apprende è cercare di adeguare il proprio comportamento linguistico ai modelli che ha individuato nella L2 per comunicare. Si passa quindi dall'esposizione alla lingua nella sua realtà strutturalmente eterogenea alla graduale analisi e messa a fuoco delle singole forme linguistiche estrapolate dai contesti in cui occorrono. A titolo esemplificativo riportiamo qui di seguito (tab. 2) una sezione di un sillabo procedurale elaborato da Ellis (2003) a partire dal materiale utilizzato nel Bangalore Project di Prabhu (1987), uno dei primi progetti didattici ad adottare un sillabo basato su compiti.

Tabella 2. Esempio di sillabo procedurale (tratto da Ellis, 2003: 229)

TOPIC	GENERAL ACTIVITY	TASK OPTIONS
School timetables	<ol style="list-style-type: none"> 1. Listing: constructing timetables from instructions/ descriptions 2. Comparing: examining timetables to identify the frequency of lessons in different subjects 3. Problem solving: constructing timetables for teachers of particular subjects from given class timetables 	<ul style="list-style-type: none"> • Input: pictorial/written tight structure • Conditions: shared information two-way optional information requirement convergent • Processes: explaining/reasoning dialogic • Outcomes: pictorial/written closed

Torniamo ora all'illustrazione della scheda di analisi. Dopo l'osservazione dell'indice si passa ad analizzare nel dettaglio la struttura delle unità³ che compongono il volume. Prima di procedere con l'analisi si chiede al compilatore di identificare un'unità campione indicandone il numero di pagine (domanda 19), in modo da avere un'idea di quale sia l'entità del campione su cui si basano le osservazioni successive (in particolare quelle stimulate dalle domande fino alla 26, cfr. §§ 2.3.2., 2.3.3.). Si suggerisce di scegliere la terza unità o un'altra che occupi una posizione centrale all'interno del volume, o che comunque appaia rappresentativa della maggior parte delle unità. Talvolta, infatti, le prime unità sono diverse dalle altre in quanto introduttive e pertanto esclusivamente dedicate ad aspetti preliminari, come per esempio il sistema di scrittura o le caratteristiche fonologiche della lingua; non sono quindi adatte al tipo di analisi che qui interessa.

2.3.2. *La fase di motivazione*

L'analisi dell'unità comincia con l'individuazione della fase di motivazione o riscaldamento (domanda 20), ossia quella fase che spesso apre l'unità di lavoro e che è destinata a introdurre l'area tematica affrontata successivamente, attivando il lessico e le preconoscenze a essa relativi. Prendiamo come esempio un manuale di italiano L2 (Bettinelli *et al.*, 2011): l'unità 5, incentrata sulle funzioni comunicative del chiedere e fornire indicazioni stradali, comincia con due esercizi di abbinamento parola-immagine legati alla simbologia stradale e altri due in cui si invitano gli studenti a trovare i nomi dei luoghi dove si acquistano determinati beni e a riflettere su altri luoghi della città di cui ricordano i nomi.

Generalmente la fase di motivazione, se presente, si trova all'inizio dell'unità, come nell'esempio appena illustrato. Tuttavia non è escluso che ne siano presenti anche più di una nei casi di unità molto ampie costituite da diverse sotto-unità: la domanda lascia dunque aperta anche questa possibilità tra le opzioni. Si passa poi a indagare più nel dettaglio le attività che vengono proposte in questa fase, chiedendo al compilatore di osservare quali sono le tecniche didattiche utilizzate e quali le abilità coinvolte (domanda 21). La domanda propone un elenco delle tecniche più comuni e delle abilità di base (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, interazione), lasciando al compilatore la possibilità di integrare l'elenco con eventuali ulteriori indicazioni nella casella 'altro'.

Rinviamo ai repertori reperibili in letteratura (per esempio, Balboni, 2007) per una trattazione più ampia, limitandoci qui a riportare nella tabella 3 un elenco alfabetico delle tecniche didattiche più diffuse nell'insegnamento delle lingue con le principali caratteristiche.

³ Qui e nel resto del volume usiamo genericamente il termine 'unità' per riferirci alle parti in cui è suddiviso il volume, anche se, come si è visto presentando la domanda 16, le etichette utilizzate nei manuali sono varie.

Tabella 3. *Principali tecniche didattiche*

TECNICA	DESCRIZIONE
Abbinamento	La tecnica, nota anche come <i>matching</i> , propone l'associazione tra due ordini di elementi contrassegnati rispettivamente da lettere e numeri, ad esempio tra immagini e parole, tra immagini e testi, tra parole (sinonimi e contrari) o tra frasi. Una variante di questa tecnica è <i>l'accoppiamento parola-definizione</i> , che propone il collegamento tra una lista di parole e le rispettive definizioni, presentate in ordine casuale.
Ascolto selettivo	Attività di ascolto in cui si devono riconoscere alcuni segmenti della catena fonica. Il testo viene presentato senza alcuna attività propedeutica e il compito è solo quello di cogliere il maggior numero possibile di dati. Alla fine dell'ascolto, i dati vengono condivisi a gruppi o coppie in modo da costituire la base per un'attività di anticipazione e procedere poi a un secondo ascolto, e così via.
Brainstorming	Si tratta di un'attività basata su una discussione di gruppo guidata dal docente. Lo scopo è far esprimere liberamente il maggior numero possibile di idee su un tema (o parola chiave). Le idee emerse possono essere poi argomentate con il gruppo classe e ulteriormente elaborate.
Caccia all'errore	Si tratta di una tecnica che propone un testo con errori. L'obiettivo dello studente è l'individuazione delle deviazioni dalla norma (errori) e l'eventuale correzione. È possibile associare la tecnica anche a testi sonori o audiovisivi.
Cloze	La tecnica <i>cloze</i> consiste nel proporre un 'testo bucato', ossia un testo in cui sono state omesse alcune parole e/o espressioni. Il testo generalmente presenta le righe iniziali integre, per consentire agli studenti una contestualizzazione del tema trattato. Il criterio di omissione della parola può essere casuale (ogni sette parole, per ragioni legate ai meccanismi di comprensione) o mirato (aspetti lessicali, morfosintattici, nozionali, funzionali della lingua). Esiste una variante facilitante di <i>cloze</i> , che presenta in calce le parole da inserire nel testo, e spesso anche una parola intrusa per mantenere un certo grado di difficoltà nello svolgimento dell'attività.
Completamento	A differenza della tecnica <i>cloze</i> e del riempimento di spazi vuoti, che riguardano singole parole, questa tecnica richiede di inserire in un testo incompleto dei sintagmi o intere porzioni di frasi. Questa tecnica sviluppa la competenza testuale per quanto riguarda i meccanismi di coesione.
Completamento (di testi mutilati)	A differenza della tecnica <i>cloze</i> e del riempimento di spazi vuoti, che riguardano singole parole, questa tecnica richiede di inserire in un testo mutilato dei sintagmi o degli spezzoni di frase abbastanza estesi, pur senza giungere ai limiti del dialogo aperto. Il completamento di un testo scritto (di solito si tratta delle sezioni conclusive delle battute di un dialogo) mette in gioco l'intera competenza testuale dell'allievo: per

	completare il testo, infatti, egli deve basarsi sulla coerenza globale (il filo del discorso) e deve tener conto dei meccanismi di coesione già presenti nella parte del testo che gli è nota.
Composizione scritta	È la tecnica che propone l'elaborazione di un testo scritto. Nella versione più tradizionale si propone la stesura di un "tema" su un determinato argomento, ma esistono altre forme di composizione riconducibili a vari generi testuali: descrittivo, narrativo, informativo, espositivo, argomentativo e regolativo (ad esempio la descrizione di una persona o un luogo, la narrazione di un viaggio, la stesura di una lettera, email, cartolina...). Per guidare lo svolgimento dell'attività da parte degli studenti è opportuno discutere in anticipo l'argomento e lo scopo della composizione (dare informazioni, esprimere la propria opinione su un dato argomento, convincere...).
Dettato	Trascrizione di un testo ascoltato dall'insegnante o da un registratore. Tra le varianti del dettato notiamo il <i>dettato-cloze</i> , in cui l'allievo deve scrivere solo le parole mancanti in un testo e la <i>dicto-comp(osition)</i> che, malgrado il riferimento alla composizione, è una forma di riassunto guidato o di riscrittura: l'allievo trova le parti iniziali delle frasi e deve completarle sotto dettatura.
Diagramma a ragno	Si tratta di una tecnica particolarmente utilizzata nella fase di concettualizzazione e avvicinamento al testo o di scrittura creativa. Propone un'attività strutturata di <i>brainstorming</i> che può essere svolta individualmente o a squadre ed è guidata dall'insegnante. Il 'corpo' del diagramma a ragno è rappresentato da una parola iperonima (concetto) mentre le 'zampe' sono costituite dalle idee o parole che emergeranno per associazione o conseguenza logica (per esempio, causa-effetto) dal concetto proposto.
Dialogo a catena	È una tecnica che prevede l'interazione di gruppo e si presta al 'gioco a squadre'. Il dialogo è avviato generalmente dal docente che propone una domanda guida (es. <i>Quanti anni hai?</i>), uno studente risponde e poi rilancia la domanda ad un compagno, e così via. Questa tecnica è adatta ad esercitare e fissare alcuni atti comunicativi nonché le strutture grammaticali con cui queste si realizzano.
Dialogo aperto	È una tecnica piuttosto complessa, che propone un dialogo da completare. In particolare si presentano le battute di un personaggio A e si richiede allo studente di inserire le battute mancanti del personaggio B, considerando la coerenza e la coesione con le altre battute. Questa tecnica risulta utile per lo sviluppo della competenza sociolinguistica, pragmatica e testuale.
Domanda aperta	È la tecnica che propone di rispondere in maniera non vincolata a delle domande su un determinato testo o argomento. È generalmente utilizzata per sviluppare riflessioni conclusive di un lavoro. Non risulta, invece, molto adeguata per la verifica della comprensione immediata di un testo, dato che presuppone l'intervento della produzione scritta da parte degli studenti.

Domanda chiusa	Si tratta delle tradizionali domande con risposte a scelta multipla (due o tre opzioni). La versione più semplice è costituita dalle domande “sì/no”. In altri casi si hanno frasi o domande che vanno completate con una delle opzioni proposte. La scelta multipla è una tecnica estremamente precisa e utile per verificare la comprensione, consente infatti di concentrare l’attenzione su elementi discreti, non richiede produzione scritta e permette un controllo veloce dell’attività.
Drammatizzazione	Si tratta di una forma di simulazione mirata alla recitazione di un testo modello (generalmente una breve sequenza dialogata). L’obiettivo dell’attività è la fissazione delle espressioni linguistiche funzionali alla realizzazione di specifici atti comunicativi e alla memorizzazione del lessico e delle formule routinarie. Anche se non prevede alcun grado di autonomia da parte degli studenti, la tecnica può rappresentare un utile allenamento per iniziare a sviluppare le abilità integrate.
Elicitazione	È una tecnica didattica che consiste nell’estrarre, attraverso domande o suggerimenti, le idee e le informazioni possedute dagli studenti riguardo un tema. L’attività di elicitazione, guidata dal docente, è molto utile durante il processo di anticipazione proprio della fase di contestualizzazione di un testo. Il ruolo del docente è indurre gli studenti ad acquisire consapevolezza delle conoscenze possedute e preparare la classe alla gestione del nuovo <i>input</i> .
Esclusione	È una tecnica insiemistica che propone di individuare all’interno di un insieme linguistico uno o più elementi estranei che non condividono le caratteristiche proprie dell’insieme.
Esplorazione delle parole chiave	È una tecnica generalmente associata all’elicitazione e pertanto ritenuta utile nella fase di concettualizzazione di un testo. Prevede l’analisi del paratesto (titolo, illustrazioni, didascalie) e l’introduzione delle parole chiave indispensabili per la comprensione.
Griglia	Questa tecnica si basa sulla griglia di possibilità offerte dall’incrocio di due variabili, una disposta sulle ordinate e una sulle ascisse di un piano cartesiano. È ritenuta di solito adatta per guidare-verificare solo la comprensione di dati referenziali, ma si presta in realtà anche a lavorare sulla comprensione profonda: si pensi, ad esempio, ad uno schema che riporta nella colonna orizzontale i nomi dei personaggi di un racconto o di un romanzo e nella colonna verticale una lista di possibili scopi non dichiarati per le loro azioni: agli allievi l’esecuzione richiesta può parere minima (segnare crocette nella casella giusta) ma ciò che si chiede è in realtà un’analisi approfondita in termini inferenziali.
Incastro (tra battute di un dialogo, tra fumetti, tra paragrafi di un testo in prosa, tra testi)	Questa tecnica è molto utile per rafforzare la competenza testuale e socio-pragmatica e propone di ricostruire un testo attraverso l’inserimento o il riordino delle varie parti che lo compongono. <i>Incastro tra battute di un dialogo:</i> si propone un dialogo tra due personaggi. Le battute di un personaggio (A) sono presentate nella successione corretta, mentre quelle del personaggio B sono presentate in ordine

	<p>casuale (generalmente numerato). L'obiettivo è ricostruire il dialogo originale inserendo il numero delle battute del personaggio B.</p> <p><i>Incastro tra fumetti:</i> si propongono alcune vignette e in calce le battute in ordine casuale. Lo studente deve riportare nel fumetto il numero corrispondente a ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia. In una versione semplificata della tecnica, si propone una storia attraverso alcune vignette complete di battute. I fumetti sono presentati in ordine casuale e numerato. L'allievo deve ricostruire la storia, indicando la corretta successione dei numeri delle vignette.</p> <p><i>Incastro tra paragrafi:</i> si utilizza un testo scritto in prosa scomposto in paragrafi, i quali vengono proposti in ordine casuale. Lo studente deve numerare i vari paragrafi in ordine di successione logico-argomentativa.</p> <p><i>Incastro tra testi:</i> si presentano diversi testi ("compiuti") correlati tra loro e appartenenti a uno stesso evento comunicativo. Gli allievi devono ricostruire la corretta sequenza logico-temporale che lega i vari testi (cfr. <i>infra</i> Riordino di testi).</p>
Inclusione	<p>È una tecnica insiemistica finalizzata alla riflessione sulla lingua. Propone di includere diversi elementi linguistici in gruppi caratterizzati da un tratto particolare (ad esempio, le diverse parti del discorso, il genere, il numero ecc.). L'attività può essere totalmente autonoma, se gli allievi individuano gli insiemi che ritengono opportuni, oppure guidata, quando le categorie di insieme in cui inserire gli elementi linguistici sono già preordinate.</p>
Manipolazione	<p>Rientrano in questa tecnica tutte le attività che propongono una manipolazione dell'<i>input</i> a livello delle strutture superficiali (ad esempio "Volgi al presente indicativo..."). L'attenzione è rivolta alla forma linguistica e agli aspetti morfosintattici.</p>
Memorizzazione	<p>Si tratta di una tecnica mirata all'arricchimento lessicale e alla fissazione di strutture fonologiche e morfosintattiche. È incentrata sulla memorizzazione di testi come poesie, conte, proverbi.</p>
Monologo	<p>Come tecnica glottodidattica, il monologo è una (breve) produzione orale su un tema precedentemente assegnato, in modo che l'allievo abbia potuto approfondire i contenuti e che il problema del <i>cosa</i> dire non interferisca sull'attenzione al <i>come</i> viene espresso, cioè sull'aspetto linguistico. Una variante di questa tecnica è quella il monologo su traccia, in cui l'allievo effettua la sua micro-conferenza su una scaletta.</p>
Parafrasi	<p>È una tecnica che propone la produzione di un testo in forma semplificata sia a livello lessicale che morfosintattico. Implica la comprensione del testo di partenza e mira allo sviluppo dell'uso di sinonimi. È una tecnica propedeutica alla composizione scritta e orale di testi.</p>

Pattern drills	Si tratta di esercizi strutturali propri del metodo audio-orale che sono costituiti da una batteria di stimoli registrati a intervalli separati in cui l'allievo deve fornire la risposta che viene poi corretta o confermata sul nastro.
Riempimento di spazi vuoti	È una tecnica che propone un testo o una successione di frasi in cui mancano alcune parole, che devono essere inserite. Queste ultime non sono scelte casualmente ma in base ad un preciso scopo didattico: nozioni di spazio, forme verbali ecc. A seconda del tipo di parole eliminate si può lavorare sugli aspetti lessicali, morfosintattici, nozionali, funzionali della lingua.
Riordino di testi	Si presentano all'allievo dei testi autonomi ma collegati tra di loro: uno scambio di mail; la sequenza tra una legge, la notifica della sua contravvenzione, il sollecito di pagamento, l'attestato di avvenuto pagamento; la richiesta di fondi per una ricerca scientifica, la determinazione delle attrezzature necessarie, il loro ordinativo, le fatture, gli appunti dell'esperimento, la relazione conclusiva ecc. Gli allievi devono indicare la corretta sequenza dei vari testi.
Role-taking, role-making, roleplay	Si tratta di tre tecniche didattiche mirate alla simulazione in contesto, che si distinguono per il diverso grado di autonomia degli studenti: il <i>role-taking</i> : gli studenti assumono i ruoli previsti nel dialogo modello (presentato in precedenza), ma personalizzano la simulazione, introducendo elementi del proprio vissuto (progetti, desideri...); il <i>role-making</i> : i ruoli sociali e lo scopo pragmatico sono quelli di un dialogo di partenza, ma gli allievi godono di discreta libertà nella conduzione della conversazione (tipo di saluto, numero di battute ecc.); il <i>roleplay</i> : propone di simulare, per quanto possibile, una situazione reale, allo scopo di rendere i partecipanti consapevoli dei propri atteggiamenti, evidenzia i sentimenti e i vissuti sottesi alla situazione creata e rinvia alla dimensione soggettiva nella comunicazione. È un'attività in cui gli studenti costruiscono liberamente un dialogo sulla base di una situazione definita a priori dall'insegnante.
Seriazione	Si possono seriare, cioè disporre in ordine quantitativo, dei pronomi indefiniti (nessuno, qualcuno, molti ecc.), degli aggettivi qualificativi, prendendo una delle loro componenti semantiche come punto di riferimento (scuro, grigio, appannato, chiaro, brillante ecc.) o dei nomi, ancora una volta sulla base di un tratto specifico (catapecchia, baracca, casupola, casa, villa, palazzo, castello ecc.).
Stesura di appunti (guidati o liberi)	Si tratta di una tecnica mirata allo sviluppo dell'attività integrata prendere appunti. Nella variante guidata la raccolta di appunti si basa sull'ascolto o sulla lettura di un testo, ed è mirata all'identificazione di informazioni discrete. Nel formato libero, l'attività concede allo studente permette di concentrare l'attenzione sui nuclei informativi che ritiene più salienti.

Traduzione	Dato un testo scritto nella lingua di partenza, tradurre significa produrre un testo scritto equivalente in una lingua d'arrivo, eventualmente con l'ausilio di dizionari ed altri materiali d'appoggio.
Trasformazione di modalità	Rientrano in questa voce tecniche come il passaggio dal discorso diretto a quello indiretto o viceversa, oppure il passaggio da un ordine velato a un ordine via via più esplicito, fino a giungere all'imperativo diretto.
Transcodificazione	È la tecnica che propone il passaggio da un codice linguistico a un altro ed è principalmente mirata a guidare e/o verificare la comprensione. La transcodificazione non prevede alcuna forma di produzione linguistica e propone a partire da un ascolto o lettura di un testo un'attività (per esempio, disegnare, cerchiare, tracciare o mimare) alcune informazioni contenute nell' <i>input</i> orale o scritto. In una variante di questa tecnica, detta <i>dettato Picasso</i> l' <i>input</i> non è testuale ma fornito a partire dalle indicazioni dell'insegnante o di un compagno.
Trasformazione di genere	È una tecnica che porta a riflettere sulla natura specifica dei singoli generi comunicativi: ad esempio, trasformare una telefonata in una lettera, in un messaggio breve, in un telegramma ecc.
Vero/falso	Tecnica associata alle attività di comprensione scritta e/o orale di un testo. L'attività consiste nel proporre una serie di affermazioni e l'obiettivo è indicare lo statuto di veridicità delle asserzioni proposte.

2.3.3. La sequenza delle attività

Le domande successive sono dedicate alla distribuzione delle attività all'interno dell'unità. Si fa riferimento in particolare alla sequenza PPP (Presentazione - Pratica - Produzione), spesso utilizzata per proporre i contenuti linguistici e le attività didattiche nell'insegnamento delle lingue, specialmente quando si adotta un sillabo di tipo proposizionale. La domanda 22 mira a verificare se i contenuti dell'unità campione sono organizzati secondo la sequenza e, in caso affermativo, quante volte questa ricorre nell'unità e se è presente sempre nel suo formato canonico. Nel caso in cui la sequenza non sia presente, o lo sia soltanto in modo parziale, si invita a rintracciare il criterio (o i criteri) alla base della sequenziazione delle attività proposte, le quali potrebbero per esempio essere raggruppate secondo l'abilità coinvolta (comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale, produzione scritta) o secondo il livello di analisi (morfologia, sintassi, lessico, pronuncia). Per questa domanda ci si aspetta una risposta ampia e articolata, corredata di esempi. Le domande 23, 24 e 25 chiedono di indicare quali abilità sono coinvolte e quali tecniche sono utilizzate (cfr. § 2.3.2. per l'identificazione delle abilità e il repertorio delle tecniche) nelle attività proposte rispettivamente nelle fasi di Presentazione, Pratica e Produzione, ovviamente nel caso in cui la sequenza sia presente. In risposta alla domanda 26, infine, il compilatore deve riportare le abilità coinvolte e le tecniche utilizzate in generale nell'unità, nel caso in cui la sequenza PPP non sia presente.

La sequenza PPP è stata identificata e teorizzata nella tradizione glottodidattica britannica (cfr. Byrne, 1986) a partire dalle intuizioni di Harold Palmer (cfr. Rizzardi e Barsi, 2005: 91). Si tratta di una sequenza ideale, che non necessariamente viene realizzata in modo completo e canonico in tutte le lezioni, o in ogni parte di una lezione. È però uno schema di riferimento che orienta più o meno esplicitamente l'attività dell'insegnante e che si rintraccia spesso nei manuali didattici (Rizzardi e Barsi, 2005: 540). È questa la ragione per cui abbiamo ritenuto opportuno utilizzarla come guida per l'analisi dell'unità campione, chiedendo al compilatore di verificare se e come si manifesta. Vediamo ora più nel dettaglio in che cosa consistono le fasi della sequenza.

Quando nella pratica didattica viene utilizzata la sequenza PPP, un elemento linguistico (una struttura morfosintattica, ma anche la/e struttura/e comunemente associata/e a una nozione o a una funzione comunicativa) viene presentato per mezzo di esempi, che possono essere costituiti da testi orali o scritti (un brano da leggere, frasi pronunciate o scritte alla lavagna dall'insegnante, un dialogo da ascoltare ecc.) e/o anche dall'illustrazione della regola. Gli esempi forniti durante la Presentazione costituiscono l'*input* a partire dal quale gli apprendenti dovrebbero cominciare a notare e capire il funzionamento degli elementi linguistici oggetto di insegnamento. Di solito si tratta di un *input* specificamente selezionato o modificato affinché le strutture obiettivo risultino particolarmente frequenti.

Nella fase successiva, quella della Pratica, l'elemento linguistico su cui si sta focalizzando l'attenzione viene fatto esercitare in modo guidato. Tipici di questa fase sono gli esercizi strutturali, nei quali lo studente è invitato a ripetere varie volte uno stesso *pattern* sintattico con qualche variazione lessicale.

L'ultima fase della sequenza è dedicata alla produzione da parte degli apprendenti: si propongono attività nelle quali gli studenti hanno l'opportunità di utilizzare, in modo piuttosto libero, gli elementi linguistici precedentemente presentati e praticati. Tipiche di questa fase sono le attività di simulazione di ruolo e quelle di scrittura creativa.

Osserviamo ora un esempio concreto: alcune attività che compongono la prima parte di un'unità di lavoro (la numero 5) del manuale di italiano L2 già menzionato in precedenza (Bettinelli *et al.*, 2011), un volume piuttosto recente e che si dichiara di taglio comunicativo. Come vedremo, la sequenza PPP è rintracciabile, ma non si presenta nel suo formato canonico: propone infatti due fasi di Presentazione e due di Pratica, cui segue un'unica fase di Produzione.

Dopo l'ascolto di un dialogo i cui protagonisti stanno cercando di capire come raggiungere in auto un luogo che non conoscono, si invita lo studente a svolgere un'attività di comprensione, seguita da due esercizi che hanno lo scopo di far notare e analizzare le funzioni comunicative oggetto dell'unità (chiedere e fornire indicazioni stradali) e le strutture linguistiche più comunemente associate a queste funzioni. Nel primo di questi due esercizi si propone la trascrizione del dialogo precedentemente ascoltato e si chiede di cercarvi le espressioni usate per attirare l'attenzione di una persona e per domandare dove si trova un determinato luogo, mentre nel secondo si invita lo studente a trovare, nella medesima trascrizione, l'imperativo di alcuni verbi elencati. Nella tabella 4 riportiamo le consegne delle attività appena descritte, secondo la numerazione originaria.

Tabella 4. *Consegne delle attività di presentazione*

ATTIVITÀ	CONSEGNA
1	<i>Luciano e Angela sono a Firenze. Ascolta la conversazione e abbinia l'inizio di ogni frase con la sua fine.</i>
2	<i>Leggi il dialogo e scrivi le espressioni usate per...</i>
3	<i>Trova nel dialogo l'imperativo di questi verbi.</i>

Dopo la fase Presentazione si passa a quella di Pratica, composta da varie attività che presentano formati diversi ma che sono accomunate dall'obiettivo di far esercitare allo studente, in modo guidato, le strutture presentate nella fase precedente: frasi o brani da completare con specifici elementi (per esempio, l'imperativo dei verbi mancanti o le espressioni *c'è* e *ci sono*), scelta dell'opzione corretta tra quelle fornite (per esempio, tra due preposizioni di luogo), brevi scambi orali a coppie a partire da un modello fornito, da ripetere più volte con leggere variazioni. Riportiamo nella tabella 5 le consegne di queste attività, sempre seguendo la numerazione originaria del manuale.

Tabella 5. *Consegne delle attività di pratica*

ATTIVITÀ	CONSEGNA
4	<i>Dai indicazioni per andare all'ufficio postale. Usa l'imperativo dei verbi appropriati.</i>
5	<i>A coppie. Guardate la cartina e leggete le destinazioni dei passanti (1-5). Poi a turno chiedete le indicazioni di percorso e rispondete, come nell'esempio. [Esempio: - Scusa, dov'è la farmacia? - È in via Riva Reno. Vai sempre dritto, poi prendi la seconda a destra. La farmacia è sulla destra.]</i>
6	<i>Completa le frasi. [Gli elementi mancanti sono <i>c'è</i>, <i>ci sono</i> e <i>dov'è</i>]</i>
7	<i>A coppie. Formulate domande con <i>c'è</i> o <i>dov'è</i>, come negli esempi. [Esempi: - Scusa, c'è una banca qui vicino? - Scusa, dov'è il Teatro della Pergola?]</i>
8	<i>A coppie. A turno chiedete se ci sono questi posti vicino alla vostra scuola e date indicazioni sul percorso, come nell'esempio.</i>
9	<i>Sottolinea l'alternativa corretta. [Gli elementi tra cui scegliere sono preposizioni di luogo]</i>

Terminata la fase di Pratica, l'unità propone un'altra sezione di Presentazione, costituita da un'attività di comprensione orale a partire da un dialogo tematicamente legato al precedente (cfr. tabella 6, attività 10): in questo secondo ascolto vengono presentate ulteriori strutture linguistiche associate alla funzione oggetto dell'unità, ossia le forme dell'imperativo nell'allocuzione di cortesia (quando si usa il *Lei* in luogo del *Tu*). Anche questa attività di presentazione è seguita da alcuni esercizi di pratica, le cui consegne sono riportate nella tabella 6 (attività 11-13).

Tabella 6. *Consegne del secondo gruppo di attività di presentazione e pratica*

ATTIVITÀ	CONSEGNA
10	<i>Angela è all'ufficio informazioni di Firenze. Ascolta la conversazione e completa il testo con queste parole.</i> [Vengono fornite 8 parole mancanti nella trascrizione del dialogo]
11	<i>Rileggi il dialogo e completa con l'imperativo formale.</i>
12	<i>Completa i dialoghi con questi verbi.</i> [Vengono forniti 8 verbi all'imperativo, in parte nella forma del 'tu' e in parte in quella del 'Lei']
13	<i>Abbina l'inizio di ogni frase con la sua fine.</i>

Si arriva quindi alla fase di Produzione, nella quale viene proposto un lavoro a coppie che consiste nel chiedere al compagno informazioni su alcuni percorsi prestabiliti e seguire su una mappa le relative indicazioni. L'attività prevede un'interazione libera tra i partecipanti, ma viene fornito un modello di scambio conversazionale per ricordare quali strutture andrebbero utilizzate e per aiutare gli studenti a trovare la formulazione più adatta: si veda la seguente consegna.

A coppie. Tu sei lo studente A, il tuo compagno lo studente B. Chiedi a B indicazioni sui percorsi elencati qui sotto. Ascolta le indicazioni del compagno e scrivi i nomi dei luoghi al posto giusto. Segui l'esempio. Studente B: vai a pag. 8.

[A pag. 8 si trovano istruzioni analoghe per lo studente B]

Esempio:

- *Scusi, dov'è la fermata dell'autobus?*
- *La fermata dell'autobus è in via Dante. Giri a sinistra e vada sempre dritto per Viale Como. Prenda la prima a destra. La fermata dell'autobus è sulla sinistra davanti all'ufficio informazioni.*

2.3.4. *La grammatica*

Le ultime tre domande di questa sezione della scheda sono dedicate alla riflessione sul modo in cui vengono presentati i contenuti grammaticali. In particolare, la

domanda 27 invita a osservare se la grammatica è presentata in modo prevalentemente esplicito o implicito. Generalmente viene definito implicito un insegnamento della grammatica mediante il quale si cerca di mettere gli apprendenti nelle condizioni di usare le strutture della L2 senza averne consapevolezza. Si cerca cioè di stimolare un apprendimento di tipo incidentale facendo ‘incontrare’ esempi di applicazione di determinate regole mentre gli studenti non sono concentrati sugli aspetti formali della lingua, ma piuttosto sui significati che la lingua veicola. Mediante l'insegnamento cosiddetto esplicito, invece, si fa apertamente riferimento alle regole e si aiuta lo studente a sviluppare una consapevolezza metalinguistica degli aspetti strutturali della L2 (Doughty, 2003). Questo obiettivo può essere perseguito in modo deduttivo, cioè fornendo prima di tutto agli apprendenti una descrizione grammaticale delle regole, o induttivo, ossia guidando gli apprendenti nello scoprire autonomamente le regole a partire da esempi. La domanda 28 chiede al compilatore di segnalare se, in caso di approccio esplicito alla grammatica, si seguano procedure prevalentemente deduttive o induttive. Nella domanda 29, infine, si cerca di far osservare i possibili strumenti concreti di presentazione esplicita della grammatica. Si propongono per questo alcune opzioni comuni – come, per esempio, schemi di regole compilati o da compilare, riepiloghi alla fine dell'unità, appendici in fondo al volume – lasciando poi la possibilità di aggiungere ulteriori indicazioni nella casella “altro”.

2.4. *Le caratteristiche dell'input*

La terza sezione della scheda, composta dalle domande 30-38, è dedicata all'analisi delle caratteristiche dell'*input* linguistico, un fattore imprescindibile per l'acquisizione spontanea di una lingua (L1-L2) e ugualmente rilevante nei contesti di apprendimento guidato di una L2, come quello che assumiamo faccia da sfondo al presente volume⁴.

In letteratura il termine *input* si riferisce nella sua accezione generale al «materiale linguistico di cui è circondato l'apprendente» (Pallotti, 1998: 151), vale a dire tutti i campioni di lingua scritta e orale con cui viene in contatto (conversazioni tra parlanti nativi, programmi radiofonici o televisivi, annunci, volantini pubblicitari, giornali ecc.). Naturalmente si tratta di una definizione ampia che abbraccia tanto gli esempi di L2 offerti in contesti naturali, quanto i modelli linguistici presentati nelle situazioni di apprendimento formale dell'aula di lingue. Considerati gli obiettivi del presente contributo, non entreremo nel merito della trattazione dell'*input* al quale gli apprendenti sono esposti al di fuori del contesto didattico, né tantomeno di quello controllato e strutturato che si manifesta nelle dinamiche della comunicazione didattica (il parlato del docente o l'interazione tra pari nell'aula di lingue). Per l'approfondimento di questi temi rimandiamo a lavori specifici (tra gli altri, Pallotti, 1998; Ciliberti, 2012; Nuzzo e Grassi, 2016). La riflessione che qui proponiamo è limitata ai soli campioni di lingua proposti nel volume in analisi, siano essi presentati

⁴ Sull'importanza dell'*input* si veda, tra gli altri, Gass (1997: 1): «The concept of input [...] is perhaps the single most important concept of second language acquisition. It is trivial to point out that no individual can learn a second language without input of some sort».

nei testi destinati allo sviluppo delle abilità di lettura-ascolto, nelle frasi che ricorrono all'interno di esercizi strutturali o nelle istruzioni per lo svolgimento delle attività.

Prima di passare in rassegna gli aspetti affrontati nel nostro strumento di analisi, è utile soffermarsi brevemente sul concetto su cui verte l'intera riflessione. Consapevoli che questa non è la sede adatta per una disamina approfondita delle diverse teorie sviluppate in merito all'*input*, ricordiamo soltanto quali sono le caratteristiche fondamentali perché esso possa essere motore di apprendimento. La quarta delle cinque ipotesi sull'acquisizione della seconda lingua proposte da Krashen (1985), benché rivisitata da altri autori, prevede che l'*input* debba essere in primo luogo comprensibile per poter essere processato ed elaborato, in altre parole per diventare *intake*. Tuttavia, per quanto la comprensibilità sia una condizione indiscutibilmente necessaria per produrre apprendimento, da sola non è sufficiente. Un secondo presupposto prevede che l'*input* sia rilevante rispetto al livello di lingua padroneggiato dall'apprendente ($i+1$). Ciò significa che, da un lato, deve situarsi nella corretta posizione lungo l'asse dell'ordine naturale di acquisizione della L2, dall'altro lato deve essere leggermente superiore alle competenze linguistico-comunicative dell'apprendente, proprio al fine di stimolare la sua capacità di elaborazione⁵. Inoltre, un'esposizione massiccia a un *input* comprensibile offre maggiori possibilità di acquisire rapidamente la lingua target, rispetto a un *input* ricevuto in misura più modesta. Ma non si tratta solo di una questione di quantità: oltre che abbondante, occorre che l'*input* sia diversificato. Più ampia è la varietà di repertori comunicativi che l'apprendente ha a disposizione per formulare e verificare le proprie ipotesi sul funzionamento della L2, più sarà agevolato il suo compito di ricostruire il sistema linguistico che sta imparando. Ciò risulta ancora più importante se si considera il contesto in cui si sviluppa il processo di apprendimento: un apprendente in immersione nella comunità dei parlanti nativi della lingua obiettivo è esposto anche a esempi di lingua non espressamente progettati per essere elaborati e compresi da parlanti non nativi (come, ad esempio, annunci e avvisi pubblici, cartelloni pubblicitari, giornali, moduli); al contrario, per un apprendente in contesto LS le occasioni per confrontarsi con la lingua obiettivo sono principalmente circoscritte alle lezioni di lingua. È in quest'ultimo caso che il manuale rappresenta uno strumento essenziale per ricevere *input* nella lingua target.

Ciò considerato, l'obiettivo sotteso all'intera sezione è aiutare il compilatore a prendere consapevolezza di alcuni fattori fondamentali che incidono sul processo di apprendimento di una lingua e di riflettere sulla validità e l'efficacia degli stimoli linguistici offerti nel volume in analisi, mettendolo nella condizione di valutare se si tratta di un *input* diversificato, verosimile e adeguatamente calibrato sugli apprendenti. Gli aspetti che approfondiamo nella scheda riguardano, in particolare, il grado di variazione sociolinguistica rappresentata all'interno dei testi (domande 30-31) e la verosimiglianza dell'*input* proposto (domande 32-33). Infine, assumendo che un'attenta osservazione dell'*input* non possa fare a meno di soffermarsi sulle istruzioni didattiche, si propone di riflettere sulle caratteristiche di chiarezza, appropriatezza e completezza delle consegne (domande 34-38). L'insieme di questi

⁵ «The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving “comprehensible input”. We progress along the natural order [...] by understanding input that contains structures at our next ‘stage’ – structures that are a bit beyond our current level of competence. (We move from i , our current level, to $i + 1$).» Da Krashen (1985: 2).

fattori costituisce da solo uno dei più importanti elementi di valutazione di un prodotto editoriale destinato alla formazione linguistica e come abbiamo già avuto modo di sottolineare, la garanzia di una scelta adeguata risiede nel progetto formativo che risponde meglio ai bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti.

2.4.1. *La variazione sociolinguistica*⁶

Ogni sistema linguistico presenta negli usi e nelle sue manifestazioni concrete differenze legate all'area geografica (variazione diatopica), alla situazione comunicativa (variazione diafasica), al canale di trasmissione del messaggio (variazione diamesica) e al gruppo sociale di appartenenza dei parlanti (variazione diastratica) (cfr. Coseriu, 1973; Berruto, 2005; Ball, 2010; Bayley *et al.*, 2013; Berruto e Cerruti, 2014).

L'insieme di queste variazioni è, probabilmente, l'aspetto più difficile da rilevare in un manuale L2, poiché le dimensioni entro le quali un codice linguistico può variare non sono separate ma costituiscono assi di un'unica area di variazione rappresentata dallo spazio linguistico. Quindi le variazioni su uno degli assi sono di norma collegate a variazioni anche sugli altri. Per esempio, una produzione che si colloca verso il polo basso in diafasia tende a collocarsi nella stessa direzione anche in diastratia (in altre parole, più facilmente persone non colte partecipano a scambi informali), e pertanto non è sempre facile stabilire se un certo elemento valga come indicatore diastratico o diafasico. Oppure, in un contesto informale è più facile che si trovino tratti regionali. Questo tipo di valutazione è già molto difficile per un parlante nativo, a maggior ragione per uno che insegna una lingua di cui non è nativo. Si presuppone, dunque, che chi compila la scheda disponga di una competenza elevata nella lingua obiettivo del manuale che sta analizzando. Il discorso vale anche per la valutazione della verosimiglianza, che affronteremo nel § 2.4.2.

Per agevolare l'analisi, sia nella presentazione che nella scheda, si è cercato di semplificare il quadro, nella consapevolezza che alcune semplificazioni potrebbero apparire fuorvianti agli occhi di un esperto di sociolinguistica (ma non è questo il pubblico cui ci rivolgiamo prevalentemente qui).

La domanda 30 propone una riflessione sulla varietà dell'*input* L2 proposto nel volume lungo le quattro dimensioni richiamate sopra. Il compilatore non dovrebbe limitarsi a valutare la presenza di varietà linguistiche, ma è invitato a fornire una stima del grado di variazione che caratterizza l'*input*. In particolare, si chiede di indicare se e

⁶ Il tema della varietà dell'*input* è qui affrontato in prospettiva esclusivamente sincronica, di variazione intra-linguistica, in riferimento alle quattro dimensioni di variazione diatopia, diafasia, diamesia e diastratia. Eventuali confronti tra la L2 e altri sistemi linguistici proposti nel volume in analisi, seppur rilevanti, non rappresentano un oggetto di riflessione specifica in questa sede. Da un lato, l'analisi degli aspetti di comparazione linguistica è un tema piuttosto complesso che meriterebbe una trattazione a sé stante; dall'altro è constatato che questi aspetti sono prevalentemente integrati nei manuali L2 all'interno di espansioni relative a elementi formali della lingua (strutture morfosintattiche o lessicali), quindi poco pertinenti per essere trattati in questa sezione. Va comunque precisato che nella storia della glottodidattica la comparazione linguistica ha subito una profonda evoluzione dal metodo grammaticale-traduttivo ai metodi comunicativi. Più recentemente, poi, con lo sviluppo degli approcci plurali alle lingue e alle culture, è da molti sempre più considerata una risorsa preziosa di arricchimento del repertorio linguistico-comunicativo dell'apprendente (cfr. per es., Candelier *et al.*, 2011).

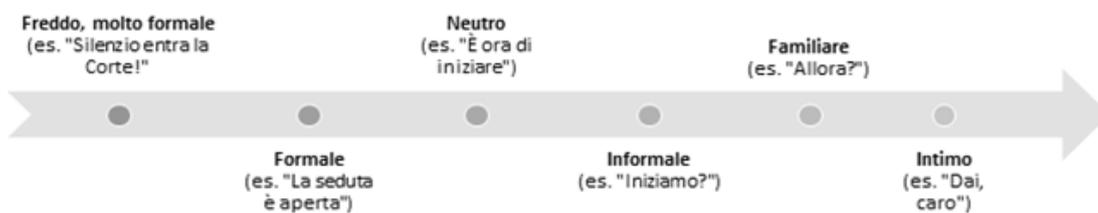
in quale misura si manifesta la variazione all'interno dell'unità in analisi attribuendo un valore da 1 a 5 (1 = minima; 5 = elevata) alla presenza di:

- 1) accenti, parole ed espressioni regionali o dialettali;
- 2) accenti, parole ed espressioni attribuibili a situazioni e registri diversi;
- 3) parole ed espressioni riconducibili a generi testuali diversi;
- 4) accenti, parole ed espressioni relativi a specifici gruppi sociali⁷.

I primi aspetti che il compilatore è invitato a osservare riguardano dunque la variazione diatopica, ovvero la presenza di elementi linguistici riferibili a una specifica varietà della L2: standard, regionale, dialettale, locale.

Il secondo punto in elenco invita a osservare alcuni aspetti legati alla variazione diafasica dell'*input* determinata dai contesti entro i quali si verifica la trasmissione del messaggio, dalle intenzioni comunicative dei parlanti e dalla distanza sociale che intercorre tra i partecipanti all'interazione. In sociolinguistica si riconoscono due sfere di variazione diafasica, designate rispettivamente come variazione di registro e variazione di sottocodice o linguaggi settoriali (cfr. Berruto, 2006). Il compilatore è chiamato a valutare, innanzitutto, la varietà dei domini situazionali personali, pubblici, professionali ed educativi proposti (cfr. Consiglio d'Europa, 2002: 57-61), procedendo poi nell'analisi dei registri impiegati, ovvero delle scelte stilistiche e discorsive presentate nell'*input*. In sociolinguistica le etichette 'formale' e 'informale' rappresentano i due poli estremi dell'asse diafasico: si dicono formali i registri caratterizzati da uno stile controllato e impersonale (nella pronuncia, nel lessico, nella sintassi ecc.), informali quelli familiari e colloquiali. Il Quadro comune europeo di riferimento delinea sei livelli di formalità lungo il continuum di variazione diafasica:

Figura 1. *Varietà di registro di una lingua nel QCER*



Come mostrano gli esempi riportati nella figura 1, la produzione linguistica è tanto più formale quanto più è sorvegliata, esplicita e slegata dal contesto, ed è tanto più informale quanto più è spontanea e improvvisata e dipendente dal contesto (cfr. Casadei, 2002; Berruto, 2005). Per quanto riguarda i livelli di formalità di un registro si può fare riferimento anche a tratti come la quotidianità e la tecnicità della lingua. In

⁷ Dal punto di vista strutturale, data la complessità dell'oggetto di riflessione, si è scelto di proporre una griglia nelle cui righe si trovano alcuni elementi da osservare riconducibili ai quattro assi di variazione linguistica, mentre nelle colonne i cinque giudizi della scala Likert adottata come riferimento per valutare la presenza e la varietà degli aspetti selezionati. Come vedremo nel § 3, dedicato ai dati ricavati dall'applicazione della scheda su diversi manuali L2, una tale strutturazione della domanda consente un'analisi orizzontale dei diversi livelli di diversificazione dell'*input* riscontrati lungo i quattro assi di variazione linguistica.

questa sede, però, trattandosi di sottocodici abbiamo preferito includere tali aspetti nell'analisi della variazione diafasica.

Gli elementi di riflessione successivi riguardano l'asse di variazione diamesica e richiamano l'attenzione sul variare dell'*input* linguistico in relazione al mezzo fisico, o canale, adottato per la sua trasmissione: scritto, parlato, scritto-parlato (Lavinio, 1986; 1995) o trasmesso (cfr. Sabatini, 1982)⁸. Diversi mezzi di comunicazione comportano delle variazioni nello stile e nell'organizzazione dei messaggi in tipi e generi testuali. Nello scritto, per esempio, sono solitamente evitati tutti quegli elementi di frammentarietà e incertezza che caratterizzano, invece, i testi parlati e che derivano da tempi di progettazione e processazione del messaggio più ridotti. Si pensi a tratti tipici del parlato quali le autocorrezioni, i ripensamenti, le distorsioni, le interferenze, le pause vocalizzate (*mah, hm, beh*), gli intercalari (per esempio, in italiano *ecco*; in spagnolo *pues*; in inglese *you know* ecc.). Alcune varietà diamesiche sono, inoltre, riconoscibili per via di espressioni rituali quali ad esempio le formule di apertura e i segnali discorsivi tipici di una conversazione telefonica, le convenzioni e le regole di cortesia che caratterizzano alcune forme testuali di corrispondenza (lettere, mail, circolari). La domanda che deve guidare nella valutazione di questo tratto dell'*input* è, dunque, se i generi testuali presenti nell'unità sono vari. Nell'analisi di questa dimensione della variazione, il compilatore deve tenere presente che la varietà dei testi è un aspetto fortemente condizionato dal livello target del manuale (A1, A2, B1 ecc.). In quest'ottica, non è importante che nell'unità siano presenti tutti i generi testuali, quanto piuttosto che i testi proposti siano rappresentativi del livello in questione e che al contempo questi risultino vari entro il repertorio di generi testuali previsti a quel punto della competenza linguistica. Per guidare il compilatore in questo tipo di riflessione, proponiamo nella tabella 7 un estratto del sillabo di italiano L2 di Lo Duca (2006) relativo ai testi attesi nei diversi livelli di competenza individuati nel QCER, suddivisi per tipologia e canale di trasmissione:

⁸ Anche se le due principali varietà diamesiche di una lingua, esemplarmente intese, sono lo scritto e il parlato (cfr. Nencioni, 1976), esistono delle realizzazioni ibride che condividono tratti caratteristici di entrambe le varietà: si consideri ad esempio il parlato-scritto dei discorsi ufficiali, il parlato recitato dei copioni cinematografici, il parlato trasmesso in radio, la comunicazione mediata in chat e blog. La natura di simili forme testuali giustifica in letteratura il conio di alcune recenti espressioni in opposizione ai cosiddetti "*scritto-scritto*" e "*parlato-parlato*", tra le quali: "*parlato-scritto*" riferita a un parlato pianificato su supporto scritto o come definisce Lavinio (1995: 13) allo «scritto per essere detto» tipico delle relazioni da leggere in pubblico, dei testi di notiziari radiofonici o televisivi, degli annunci ferroviari ecc.; "*parlato-recitato*" attribuita allo scritto oralizzato nella recitazione come gli sceneggiati televisivi o la scrittura drammaturgica, ovvero a un «testo scritto per essere detto come se non fosse scritto, che mira a cancellare completamente la propria genesi scritta per imitare con la maggiore verosimiglianza possibile le cadenze, i ritmi e le forme del parlato» (Lavinio 1986: 16); "*parlato trasmesso*" riferito a forme di comunicazione orale a distanza veicolate mediante l'ausilio di strumenti di produzione, registrazione e ricezione del suono (Sabatini, 1982). A queste si è aggiunta anche la formula "*scritto-trasmesso*" per indicare una lingua parlata mediata dal computer o dal telefono che solo incidentalmente è scritta, come quella usata in certi contesti web (blog, social network), nelle chat e nei forum, in alcune mail informali e negli sms. Questo tipo di scrittura, come sottolinea già Lavinio (1995: 8), è definita da Ong una forma di oralità «secondaria» realizzata attraverso i mezzi di comunicazione (Ong, 1986). Per ulteriori approfondimenti sulle intersezioni tra scritto e parlato cfr. Sabatini, 1982; Lavinio, 1986; 1995.

Tabella 7. *Repertorio di testi per i livelli del QCER (adattato da Lo Duca, 2006: 93-109)*

LIVELLI A (A1-A2)

Brevi testi monologici orali: messaggi in segreteria telefonica; messaggi registrati; presentazione di sé di fronte ad ascoltatori; messaggi pubblicitari; annunci pubblici (alla stazione, all'aeroporto...); istruzioni registrate (messaggi di compagnie telefoniche, banche, compagnie aeree); oroscopi; previsioni del tempo; notizie alla radio o in televisione; canzoni; racconti di fatti ed esperienze personali; trame di film.

Brevi testi dialogici orali: conversazioni faccia a faccia, conversazioni al telefono; richieste di erogazione di un servizio (in un negozio, in un ristorante, in un ufficio postale, intervista di lavoro, spezzoni di film (privi di elementi marcatamente regionali o dialettali); spot pubblicitari; interviste a personaggi famosi (alla radio o in televisione).

Brevi testi scritti: biglietti da visita, documenti di riconoscimento (passaporto, libretto universitario, patente...); bollettini postali e moduli (su carta, on-line); cartoline e biglietti; curriculum vitae; messaggi di posta elettronica, SMS, chat; lettere (di presentazione); cartoline, biglietti, telegrammi; messaggi di posta elettronica; insegne (di uffici, negozi, banche); avvisi e cartelli; orari (di mezzi di trasporto, negozi, biblioteche...); calendari e agende; scontrini e ricevute fiscali; elenchi del telefono e pagine gialle; piantine e carte geografiche; menu di bar e ristoranti; lista della spesa; opuscoli informativi e dépliant (pubblicitari, turistici); pagine internet; interviste a personaggi famosi (alla radio o in televisione); avvisi e divieti pubblici; biglietti personali (note, promemoria); moduli di iscrizione; istruzioni essenziali tratte da manuali d'uso di utensili e oggetti; prescrizioni mediche e indicazioni essenziali dei foglietti illustrativi di farmaci; ricette di cucina; previsioni del tempo; etichette; pagine di diario.

LIVELLI B (B1-B2)

Testi monologici orali: previsioni del tempo (alla radio, alla televisione); bollettini di viabilità (alla radio, alla televisione); oroscopi (alla radio, alla televisione); messaggi pubblicitari complessi (alla radio, alla televisione); commenti e notizie su eventi culturali, sportivi, di spettacolo; detti e proverbi; avvisi e divieti (di accesso e utilizzo di strutture pubbliche e private, in aeroporti, stazioni ferroviarie...); documentari e dossier; racconti di fatti ed esperienze personali; fiabe; barzellette; narrazioni di sogni; aneddoti; resoconti di incontri pubblici; narrazioni di vicende legate alla storia nazionale; biografie di uomini illustri o personaggi famosi; commemorazioni, trame complesse di film e libri; slogan; lezioni accademiche; canzoni; discorsi e interventi pubblici (per manifestazioni e scioperi, campagne elettorali); comizi; trasmissioni radiofoniche o televisive (di commento a fatti di cronaca politica...); presentazioni in pubblico con o senza supporto iconografico; interventi di opinionisti ed esperti; programmi culturali (alla radio, in televisione).

Testi dialogici orali: dibattiti e discussioni su argomenti di attualità, stili di vita, modelli di comportamento, eventi culturali, competizioni sportive; interviste formali e informali su temi personali, di attualità, di interesse comune; colloqui con impiegati di uffici pubblici e addetti ai servizi (uffici, ospedali, biblioteche, segreterie, palestre, scuola-guida...); interviste ad esperti (alla radio, in televisione); istruzioni sulle regole di un gioco o di uno sport; spezzoni di film o opere teatrali; *talk show*.

Testi scritti: previsioni del tempo (sui giornali, online); oroscopi (su giornali, riviste, online); programmi di viaggio e guide turistiche; messaggi di posta elettronica; chat e forum; avvisi pubblici complessi; volantini; manuali d'uso di strumenti e apparecchi; certificati medici e istruzioni scritte sull'uso di farmaci; istruzioni sulle regole di un gioco o di uno sport; contratti, garanzie; regolamenti (accademici, condominiali, di musei, uffici, biblioteche, per l'uso di mezzi di trasporto); ricette di cucina; lettere e messaggi di posta elettronica di ambito personale e non; chat e forum; annunci economici; riviste settimanali e mensili con inserti su viaggi e luoghi di vacanza, moda, arredamento, cucina; sequenze descrittive di racconti e romanzi in lingua contemporanea; bollettini e programmi di studio; pagina di diario; lettere personali; barzellette; fumetti; articoli di cronaca; verbali di riunioni; relazioni (di viaggio, scoperte geografiche o archeologiche...); trame complesse di opere teatrali film e libri; autobiografie e biografie di uomini illustri o famosi; memorie; poesie, fiabe e racconti in lingua contemporanea; brani antologici tratti da opere letterarie; brevi interventi di opinionisti ed esperti (su giornali e riviste); brevi editoriali; lettere di lettori e risposte (su giornali, riviste, blog); recensioni di film e libri; testi specialistici e manuali; brevi resoconti di esperimenti scientifici; riassunti e sommari; pagine culturali di giornali e riviste; voci di dizionari ed enciclopedie; opuscoli, libretti, fascicoli e programmi accademici dettagliati.

LIVELLI C (C1-C2)

Testi monologici orali: ricette di cucina complesse (alla radio, in televisione); programmi radiofonici e televisivi; radiocronache e telecronache; presentazioni in pubblico di un evento sportivo, politico, culturale da parte di esperti del settore; barzellette anche in varietà regionali e registri diversi, sommari di notiziari radiofonici e televisivi a velocità sostenuta su fatti di attualità, politica, cronaca...); racconti e romanzi (letti o recitati alla radio, in televisione); lezioni accademiche e conferenze; discorsi politici (alla radio, in televisione, in piazza); prediche; interventi all'interno di dibattiti; interviste a esperti; messaggi pubblicitari complessi, satira.

Testi dialogici orali: istruzioni di lavoro; segnalazioni e denunce (in questura, ufficio oggetti smarriti); conversazioni faccia a faccia e telefoniche; discussioni (su comportamenti privati, scelte e stili di vita collettivi...); dibattiti (su credenze religiose, posizioni ideologiche, schieramenti politici...); interviste e domande a esperti (in televisione o alla radio), *talk show*.

Testi scritti: istruzioni sulle regole di un gioco complesso, di uno sport poco noto; avvisi pubblici complessi; manuali d'uso di apparecchi; garanzie; contratti; regolamenti complessi; mansionari; articoli di legge; moduli per rimborsi ricorsi, richieste di stage e tirocini, assegnazione di borse di studio, richieste di assunzione...); didascalie; voci enciclopediche; sequenze descrittive complesse tratte da manuali e saggi scientifici o opere letterarie; cataloghi di mostre e musei; recensioni (di film, romanzi, opere d'arte, spettacoli teatrali e musicali...) contenenti descrizioni complesse (dello stile di uno scrittore; della tecnica di un pittore...); verbali; articoli e approfondimenti su fatti di cronaca; poesia, fiabe, racconti (anche non contemporanei); libretti d'opera; autobiografie; biografie di uomini illustri; memorie; annali; manuali e saggi di discipline umanistiche e scientifiche; voci enciclopediche con riferimenti storici; editoriali e commenti su fatti di attualità (in giornali e riviste); testi specialistici; satira; pagine culturali di giornali e riviste; relazioni e tesine.

Il quarto e ultimo aspetto che si chiede di osservare riguarda la variazione diastratica della lingua, legata all'estrazione socio-economica, all'età e alla collocazione culturale dei parlanti. Nel modello di Coseriu (1973: 135-152) si distinguono tre livelli diastratici: la lingua alta, la lingua della classe media, la lingua popolare. In linea generale, fattori quali l'appartenenza a una classe sociale alta e un livello elevato di istruzione sono legati a varietà linguistiche più vicine allo standard; al contrario, l'appartenenza a una classe sociale bassa, un livello di istruzione medio-basso e una scarsa scolarizzazione favoriscono varietà di lingua più lontane dallo standard. Il compilatore deve analizzare e motivare la propria analisi, ragionando sugli elementi connessi a questi aspetti dell'*input*. Ai tre livelli diastratici si aggiungono poi i sottocodici, le microlingue, i linguaggi tecnico-professionali impiegati da una specifica classe sociale e il gergo giovanile.

Per guidare il compilatore nell'analisi degli aspetti fin qui delineati, riportiamo la *Griglia di riflessione sociolinguistica* proposta da Santipolo (2014) come supporto per l'analisi di materiali autentici audio, video, cartacei, audiovisivi per l'insegnamento di italiano L2.

Tabella 8. *Griglia di riflessione sociolinguistica (da Santipolo, 2014: 17)*

VARIETÀ	CARATTERISTICHE			
<i>Diatopica</i>	Italiano [aulico / standard / semistandard / regionale (quale regione?) / popolare]	Dialetto	Semi-italofonia (da dialetto? da lingua straniera? quale?)	Semi-dialettofonia
<i>Diamesica</i>	Scritto	Parlato	Trasmesso	Inviato
<i>Diafasica</i>	Formale / informale / colloquiale / volgare ecc.			
<i>Diastratica</i>	Microlingua (quale?)	Gergo (quale?)	Forestierismi (quali e da quale lingua?)	
<i>Eventuali peculiarità socio-culturali</i>				

Come esplicita Santipolo, la griglia va letta nel solo senso orizzontale, non essendoci una relazione necessaria tra i tratti disposti in verticale nelle colonne. Inoltre, trattandosi di una rappresentazione concisa di quante più tipologie di variazione è possibile riscontrare in un materiale didattico, non è detto che siano presenti tutti i tratti riportati nelle celle. Potrà, quindi, essere necessario eliminarne alcuni o specificarne altri secondo le caratteristiche del materiale in esame.

Ad analisi ultimata, nella domanda 31 il compilatore è invitato a spiegare i giudizi attribuiti alla varietà dell'*input* in ciascuna dimensione linguistica, presentando qualche esempio di supporto alle proprie considerazioni. Data la complessità di questo tipo di osservazione, qualora il compilatore riscontri di avere espresso dei giudizi troppo

severi (= 1) o generosi (= 5), può sfogliare anche un'altra unità del volume, verificando se la propria valutazione è effettivamente conforme alle caratteristiche dell'*input* offerto nel volume in esame.

2.4.2. La verosimiglianza

Una questione strettamente legata a quanto sono rappresentati nell'*input* i fenomeni di variazione sociolinguistica che caratterizzano la lingua obiettivo è il grado di verosimiglianza dei testi proposti nel manuale rispetto agli usi comunicativi reali della L2 in vari contesti situazionali, per scopi differenti, attraverso mezzi e canali diversi.

Il concetto di verosimiglianza si interfaccia con l'impiego di materiali autentici nella didattica delle lingue seconde e straniere, una questione sollevata intorno alla metà degli anni Settanta da Wilkins (1976: 79) e tuttora molto discussa in letteratura. Lo studioso fu uno dei primi a contrapporre i testi autentici, destinati a un consumo in circostanze di comunicazione reale, ai materiali didattici appositamente calibrati sui bisogni degli apprendenti, assumendo che un testo non è da considerarsi autentico nella misura in cui viene estrapolato dal suo contesto reale e sottoposto a interventi didattici (adattamenti, semplificazioni, creazione di esercizi e attività) per poter essere utilizzato nell'aula di lingua o integrato in un manuale L2 a scopi formativi. In questa prospettiva un testo presente in natura, se didattizzato⁹, perde la sua autenticità poiché subisce un processo di denaturalizzazione che modifica la sua funzione comunicativa originaria. Proviamo a chiarire con un esempio: una ricetta di cucina è per sua natura un testo regolativo che ha lo scopo di dare istruzioni sulla preparazione di un piatto; tuttavia, quando viene introdotta nel contesto di una lezione L2, muta la sua funzione per divenire, ad esempio, uno strumento di focalizzazione sulle forme dell'imperativo. Dopo Wilkins, altri esperti sono intervenuti sul tema dell'autenticità, sollevando delle critiche a quanto sostenuto dallo studioso e suggerendo interpretazioni diverse (tra gli altri, Krashen, 1985; Taylor, 1994; Widdowson, 1998; Gilmore, 2007). Senza entrare nel merito del dibattito scientifico tuttora irrisolto, in questa sede abbiamo scelto di adottare il concetto di verosimiglianza, sovrapponendolo a quello di autenticità, per riferirci tanto ai materiali didattici realizzati *ad hoc*, quanto a quelli disponibili in natura adattati a scopi didattici. Abbiamo ritenuto, infatti, che fosse più utile chiedere al compilatore di verificare se e in quale misura un testo presentato nel volume risulti rappresentativo degli usi reali della L2, piuttosto che invitarlo a riflettere in astratto in merito alla sua natura più o meno autentica.

La domanda 32 richiama l'attenzione del compilatore precisamente su questo aspetto, invitandolo a valutare su una scala da 1 a 5 (1 = nulla e 5 = elevata) la verosimiglianza dell'*input* presente nel volume, in altre parole se gli esempi di lingua proposti riflettono realizzazioni naturali e autentiche della lingua obiettivo. Gli

⁹ Michel Develay fu uno dei primi autori a parlare di "didattizzazione", intendendo con quest'espressione quel processo che dà luogo al fenomeno della trasposizione didattica. "Didattizzare", secondo lo studioso, vuol dire creare situazioni di apprendimento attraverso la scelta di contenuti, di attività, di metodologie e strategie, di materiali, di compiti e di consegne, di criteri di valutazione (Develay, 1995: 26).

elementi su cui verte l'analisi sono le frasi e i testi all'interno degli esercizi, i materiali audio per la comprensione orale e i testi per la comprensione scritta. In riferimento all'*input* orale, nelle sue manifestazioni audio e nelle trascrizioni, il compilatore è invitato a osservare soprattutto la presenza di fenomeni tipici del parlato, quali ad esempio le ripetizioni, le interruzioni, le riformulazioni. Nella domanda 33 si chiede di precisare con qualche esempio i giudizi espressi.

I vantaggi che derivano dall'impiego di materiali didattici verosimili sono molteplici. Da un lato, aumentano la motivazione degli apprendenti che hanno l'opportunità di confrontarsi con usi e contesti realistici della L2, dall'altro rappresentano un presupposto essenziale per lo sviluppo dell'appropriatezza sociolinguistica nella lingua obiettivo. Santipolo (2014: 15) descrive tale competenza come quella capacità non solo di interpretare il valore sociale delle scelte sociolinguistiche compiute da altri parlanti (nativi e non), ma anche di compiere queste scelte in autonomia per raggiungere uno scopo attraverso la comunicazione, relazionandosi in maniera adeguata a diversi temi, interlocutori, obiettivi, contesti situazionali e scenari culturali. Dato l'elevato grado di convenzionalità e variabilità dei codici linguistici, questa competenza è generalmente una delle ultime a svilupparsi, soprattutto nei contesti LS in cui l'apprendente ha meno occasioni di familiarizzare con i diversi usi della lingua di arrivo. Per ulteriori approfondimenti sul tema rimandiamo al Capitolo 5 del Quadro comune europeo di riferimento (Consiglio d'Europa, 2002 : 146-159).

2.4.3. *Le consegne didattiche*

Le ultime domande della sezione relativa alle caratteristiche dell'*input* linguistico (domande 34-38) sono dedicate alla riflessione sulle consegne didattiche, ovvero sulle istruzioni rivolte all'apprendente che hanno lo scopo di esplicitare obiettivi e procedure di esecuzione di un'attività e di guidare nella sua realizzazione. Sebbene questi testi siano talvolta ignorati nella complessa analisi dell'*input* offerto nei materiali destinati all'apprendimento di una L2¹⁰ (ma si veda Tabaku Sörman, 2014 per un'analisi che considera anche questo aspetto nei manuali d'italiano in uso in Svezia), riteniamo che ne costituiscano una componente rilevante cui è opportuno prestare attenzione. Al di là dell'indubbia funzione pratica di istruire un apprendente in merito alle modalità di svolgimento di un'attività, le consegne scritte rappresentano una fonte non trascurabile di *input* «procedurale e regolativo»¹¹: la loro formulazione può influenzare gli esiti del compito e, nondimeno, essere oggetto di riflessione metalinguistica da parte degli apprendenti più esperti.

Nella domanda 34, il compilatore è chiamato a verificare se le consegne nell'unità in analisi sono formulate nella lingua target del volume (L2), nella lingua dei destinatari (L1), oppure in entrambe le lingue. Il riscontro di questo aspetto può, da

¹⁰ Spesso la riflessione sull'*input* linguistico offerto nei manuali L2 è interamente focalizzata sui testi scritti e/o orali intorno ai quali vengono organizzate le attività didattiche, a detrimento dell'analisi dell'*input* proposto nelle consegne. Non è raro, inoltre, che docenti inesperti siano più concentrati a giudicare la qualità delle istruzioni proposte nella guida per l'insegnante dimenticando, di fatto, che lo strumento di lavoro dell'apprendente è il libro dello studente.

¹¹ Sulla definizione cfr. Nuzzo e Grassi (2016: 48).

un lato, restituire informazioni utili in merito al profilo dei destinatari del volume (soprattutto nel caso in cui questo non sia chiaramente indicato nella copertina o nell'introduzione, cfr. § 2.2.2.), dall'altro aiutare il compilatore a collocare il materiale in esame all'interno del panorama editoriale di riferimento, valutandone meglio l'aderenza alle caratteristiche del proprio contesto formativo. Di norma, consegne scritte nella lingua obiettivo sono adottate nell'ambito dei manuali L2 di stampo generalista rivolti a un pubblico ampio di apprendenti e, di conseguenza, particolarmente adatti a classi eterogenee formate da studenti di diversa provenienza, lingua e cultura; mentre consegne scritte o tradotte nella L1 degli apprendenti sono generalmente proposte nei manuali concepiti per una specifica popolazione di apprendenti, che spesso hanno competenze linguistiche di livello elementare nella L2¹².

Ad ogni modo, a prescindere dalla lingua in cui sono formulate, è opportuno che le consegne didattiche siano comprensibili per l'apprendente e rispondano a determinate caratteristiche indispensabili per una corretta esecuzione delle attività didattiche. Anche se la letteratura specialistica relativa all'analisi dei manuali L2 dedica un'attenzione piuttosto modesta al tema, e la valutazione della qualità delle consegne è più che altro affidata al buon senso degli autori e dei fruitori dei libri di testo, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* evidenzia sull'argomento alcuni parametri qualitativi di riferimento, affermando che «consegne non complicate, pertinenti e sufficienti (né troppe informazioni, né troppo poche) aumentano la possibilità di avere le idee chiare su procedure e scopi» (Consiglio d'Europa, 2002: 201-202). Le domande 35, 36 e 37 della scheda approfondiscono l'analisi dei parametri suggeriti nel documento europeo, invitando il compilatore a esprimere un giudizio in merito alla chiarezza, all'appropriatezza e alla completezza delle istruzioni su una scala a cinque punti (1 = nulla; 5 = ottima).

Anche se le caratteristiche prese in considerazione sono abbastanza trasparenti, ricordiamo di seguito alcuni punti che potrebbero guidare nell'attribuzione del punteggio.

- *La chiarezza* (domanda 35)

Ai fini della comprensibilità e praticabilità del compito proposto, è importante che una consegna descriva in maniera chiara, puntuale e accurata la tipologia, le procedure e gli obiettivi di un'attività. La sua formulazione non dovrebbe ingenerare dubbi in coloro che si accingono a svolgere il compito, né presentare ambiguità. Alcuni elementi che possono contribuire a una maggiore chiarezza sono le esemplificazioni che mostrano le modalità di esecuzione del compito o i suggerimenti finalizzati a una migliore gestione delle risorse dell'apprendente per portare a termine il compito (per esempio, consigli riferiti all'impiego di talune strategie di lettura o ascolto per le attività di comprensione scritta o orale). Per evitare di disorientare l'apprendente, inoltre, nel caso vi siano diverse attività collegate tra loro o che prevedano un richiamo a illustrazioni (tabelle, mappe, vignette, ecc.), è opportuno

¹² Si pensi, per esempio, ad alcuni recenti manuali di italiano L2 rivolti a studenti sinofoni adottati anche nell'ambito del progetto di mobilità internazionale Marco Polo e Turandot, che propongono la traduzione delle istruzioni nella L1 degli apprendenti o ai volumi come *Italian Espresso* dalla Loescher specificamente rivolto a studenti di madrelingua inglese negli USA e in Italia nel quale le istruzioni sono formulate in lingua inglese.

che la consegna ne indichi in maniera univoca la sequenza logico-temporale (per esempio, attraverso l'indicizzazione alfabetica delle sotto-attività o l'impiego di connettivi temporali come *ora, poi*, ecc.), o la collocazione all'interno del volume. Infine, eventuali forme ridondanti possono essere rassicuranti per gli apprendenti meno esperti nella L2 o molto giovani, e avere un riscontro positivo nello svolgimento dell'attività.

- *L'appropriatezza* (domanda 36)

Una seconda condizione fondamentale perché la consegna venga rispettata dall'apprendente è che presenti un *input* linguistico appropriato. L'appropriatezza è dunque quella caratteristica che interessa in particolar modo le forme e le strutture linguistiche proposte nelle istruzioni (lessico, sintassi, registro, stile) e il loro grado di adattamento al livello di competenze dei destinatari del volume. L'*input* delle consegne dovrebbe, in effetti, essere adeguatamente tarato sulle presunte capacità di comprensione degli apprendenti nella lingua target. Se un allievo è costretto a gestire istruzioni poco accessibili a livello linguistico, ciò influirà negativamente sulla buona riuscita del compito. Espressioni che un parlante nativo considera molto chiare e di immediata comprensione possono nascondere difficoltà per uno studente che muove i suoi primi passi nell'apprendimento della L2. Riprendiamo a questo proposito il commento di Begotti (2010: 26) in merito all'espressione *Ora tocca a te!*, diffusamente utilizzata nelle istruzioni dei volumi di italiano L2, piuttosto ingannevole per alcuni apprendenti di livello elementare (A1-A2) che di fronte a una tale consegna si domandano che cosa debbano toccare. Similmente, consegne che propongono forme lessicali più ricercate, come l'espressione *volgere*, tipica degli esercizi di manipolazione (per esempio, *Volgi al plurale i seguenti nomi*), potrebbero essere più adatte a un pubblico di apprendenti di livello avanzato (C1-C2), in grado di riconoscere anche significati denotativi non immediati. Le istruzioni dovrebbero presentare, inoltre, un registro e uno stile linguistico adatti all'età dei destinatari del volume.

- *La completezza* (domanda 37)

Le consegne dovrebbero fornire tutte le informazioni necessarie per portare a termine il compito, soprattutto se si tratta di attività complesse e lunghe. In questo senso un'istruzione è completa se definisce in maniera esaustiva le condizioni dell'attività (ad esempio, lavoro individuale, in coppia o in gruppo), le procedure e le fasi di esecuzione dell'attività (qualora si tratti di un compito suddiviso in sotto-attività), la contestualizzazione spazio-temporale dell'attività, le funzioni di elementi paratestuali inclusi nell'attività e, infine, le procedure di controllo¹³. Nel caso in cui l'attività sia svolta in aula, il docente ha la possibilità di intervenire in aiuto dell'apprendente e compensare con ulteriori istruzioni eventuali vuoti informativi riscontrati nelle consegne, ma questo intervento di mediazione didattica non può avere luogo quando l'attività è svolta dall'apprendente in autonomia, al di fuori dal contesto della lezione di lingue. È in questi casi che la completezza di una consegna acquista ancora più rilevanza.

¹³ Tra gli aspetti elencati si è scelto di escludere i tempi per svolgere l'attività, ritenendo che tale specifica sia più opportuna nelle istruzioni fornite all'interno dei supporti destinati al formatore (guida o libro dell'insegnante).

Nella domanda 38 il compilatore è invitato a motivare i giudizi espressi in merito alle tre proprietà discusse sopra, riportando alcuni esempi di consegne a suo avviso poco chiare, inappropriate o incomplete oppure casi rappresentativi di consegne formulate bene. Nel rispondere a questo quesito suggeriamo di tenere presente che le tre caratteristiche esposte dovrebbero essere sapientemente equilibrate all'interno di una consegna: un *input* regolativo chiaro ma formulato con un lessico scarsamente accessibile, dunque inappropriato, può inibire un apprendente o risultare demotivante, avendo ricadute negative sull'apprendimento.

A titolo esemplificativo commentiamo due consegne tratte dai materiali grigi elaborati nell'ambito del progetto PRILS (Esempio 1) e dal manuale *Affare Fatto!* (Incalcaterra McLaughing *et al.*, 2016: 23) (Esempio 2), rivolti ad apprendenti adulti di italiano L2 di livello A1 del QCER (tab. 9).

Tabella 9. Esempi di consegne

N.	
Esempio 1	<p>a) <i>Ora continua tu! Guarda la mappa e scegli dei luoghi.</i> b) <i>In coppia, costruite brevi dialoghi come nell'esercizio a) DOVE COME QUALE? A turno, chiedete e date informazioni sui luoghi scelti.</i></p> <p><i>Esempio:</i> <i>Studente A: Come si chiama il parco vicino Piazza San Paolo?</i> <i>Studente B: Si chiama Parco Schuster.</i></p>
Esempio 2	<p><i>A piccoli gruppi. Fate una lista di tutti i prodotti e marchi italiani che conoscete. Poi, in plenum, dividete i prodotti in categorie.</i></p> <p>Auto:</p> <p>Abbigliamento:</p> <p>Alimentari:</p> <p>Design:</p> <p>Telecomunicazioni:</p> <p>Trasporti:</p> <p>Informatica:</p> <p>Altro:</p>

Nell'esempio 1 la consegna prevede diverse sotto-attività, presentandosi chiaramente articolata in due paragrafi (*a* e *b*). In generale, le istruzioni fornite sono concise e abbastanza chiare. L'unica eccezione si riscontra nell'espressione ambigua *costruite brevi dialoghi*, non essendo chiaro se ciò debba essere fatto prima per iscritto e solo in un secondo momento oralmente. Per chiarire ulteriormente le modalità dell'attività alla fine delle istruzioni si riporta un modello che esemplifica i ruoli degli studenti nel dialogo. Dal punto di vista dell'appropriatezza, le istruzioni sono formulate con strutture linguistiche adeguate ad apprendenti principianti (l'uso del pronome *tu*, il modo imperativo) e con un lessico familiare (*guarda, scegli*, ecc.) e sono complete, coprendo tutte le fasi dell'attività. Le condizioni e le modalità vengono esplicitamente segnalate attraverso espressioni quali *ora, in coppia, a turno*. Per quanto

riguarda il rimando all'illustrazione (*la mappa*), questo è posto in primo piano all'inizio delle istruzioni ed è esaustivo: trattandosi dell'unica cartina presente nella pagina risulterebbe superfluo l'inserimento di ulteriori specifiche.

Anche nell'esempio 2 la consegna si divide espressamente in due momenti, entrambi focalizzati su lavori che coinvolgono più di un apprendente. Le istruzioni a una prima lettura sono abbastanza chiare; tuttavia, trattandosi di un'attività incentrata sul lessico relativamente aperta, sarebbe stato utile riportare un esempio di prodotto e di marchio per guidare l'apprendente. Dal punto di vista dell'appropriatezza linguistica non si riscontrano problemi, le strutture linguistiche sono adatte a un pubblico A1 così come il lessico impiegato, anche se l'espressione *in plenum* (più nota ai docenti che agli studenti) è in generale più adatta a una guida dell'insegnante che a un volume per lo studente (tale espressione non è oltretutto spiegata nelle istruzioni generali all'uso del manuale). Le condizioni dell'attività sono ben esplicitate e lo studente può intuire da subito che l'attività non andrà svolta individualmente ma insieme ai compagni. Le istruzioni sono abbastanza complete, sebbene rimanga il dubbio che anche i marchi debbano essere divisi in categorie come i prodotti.

2.5. L'aspetto grafico

La penultima sezione della scheda, costituita dalle domande 39-42, è dedicata all'analisi della presentazione grafica complessiva del volume e di alcuni dettagli specifici legati alla presenza di illustrazioni (fotografie, disegni, simboli), alla funzione didattica che esse assolvono rispetto alle attività proposte e alla densità media dei contenuti distribuiti nelle pagine del volume.

Il *design* del manuale di lingua è, in effetti, uno dei primi aspetti percepiti dall'apprendente destinatario e come tale merita di essere preso in considerazione anche dal docente nella scelta del materiale didattico da adottare. Sul tema Diadori (2011: 20) sottolinea che «lo studente principiante ne apprezzerà [del manuale] le immagini, gli schemi, la chiarezza dell'impostazione grafica e, nel migliore dei casi, la progressione dei contenuti, i temi rispondenti ai suoi interessi, le situazioni e i modelli di lingua utili ai suoi scopi comunicativi». L'obiettivo primario della sezione, pertanto, è attirare l'attenzione su aspetti a volte trascurati nella selezione del materiale didattico, perché considerati scarsamente rilevanti rispetto ad altre caratteristiche. In particolare, le domande guida proposte intendono mettere il compilatore nella condizione di valutare se, e in quale misura, si tratti di un volume adatto al contesto formativo di riferimento in cui presume di utilizzarlo e rispondente al profilo degli apprendenti: ad esempio, manuali che propongono disegni infantili potrebbero essere poco graditi da apprendenti adulti, d'altra parte l'assenza di disegni o un'impostazione eccessivamente sobria e austera potrebbe essere poco attraente per apprendenti più giovani.

2.5.1. Gradevolezza e adeguatezza

Per cominciare, la domanda 39 invita il compilatore a sfogliare le pagine del volume in analisi e a valutare complessivamente se la progettazione grafica è

gradevole e adeguata al target di destinatari (età, occupazione, L1, ecc., cfr. § 2.2.2.). Il giudizio va espresso su una scala a cinque punti, il cui valore più basso corrisponde a 'minima' e il valore più alto a 'elevata'.

Pur trattandosi di una valutazione in buona misura soggettiva, è utile passare al vaglio alcuni aspetti che possono guidare nell'esame del volume e rendere meno arbitrario il giudizio. Oltre a considerare la presenza e la qualità di risoluzione delle illustrazioni (immagini, fotografie, tabelle, grafici, mappe), il compilatore è chiamato a osservare l'impaginazione generale dei contenuti (layout lineare, a colonne), la presentazione grafica delle attività, l'uso di eventuali box o riquadri destinati ad approfondimenti lessicali e morfosintattici, nonché il grado di bilanciamento tra testi, illustrazioni e attività. Ulteriori caratteristiche che, a nostro avviso, meritano attenzione sono l'uso di colori di sfondo in grado di favorire o ostacolare la leggibilità del testo, l'impiego di contrasti cromatici più o meno riposanti per l'occhio, la presenza di icone che chiariscono obiettivi e progressione delle attività.

La valutazione della presentazione fisica del corpo del volume non si limita, dunque, alla sola constatazione di aspetti grafici macroscopici, ma richiede anche l'esame di aspetti più minimali. Tra questi facciamo rientrare anche le dimensioni dei caratteri dei testi, che possono risultare più o meno adeguate al target di apprendenti, e l'insieme delle tecniche di *visual input enhancement* (Sharwood Smith, 1993) adottate nel volume, ovvero l'uso di tratti tipografici (grassetto, corsivo, sottolineato, cerchiato, evidenziato) che mirano a dirigere l'attenzione dell'apprendente su determinati fenomeni linguistici presenti nell'*input* per favorirne il *noticing* e quindi, auspicabilmente, l'acquisizione (Gass e Selinker, 2008).

Nella domanda 40, il compilatore ha la possibilità di motivare e supportare con qualche esempio la valutazione espressa in merito alla gradevolezza e adeguatezza della grafica del volume.

2.5.2. La funzione delle illustrazioni

Dopo aver osservato le caratteristiche generali della grafica del volume, ci si addentra nell'analisi delle illustrazioni. La domanda 41 mira a far riflettere sull'utilità didattica delle immagini, invitando a considerare se queste hanno un valore prevalentemente funzionale allo svolgimento delle attività, se sono di supporto, o se rivestono una funzione meramente decorativa. Prima di approfondire gli esempi di illustrazioni proposti nella scheda, è opportuno chiarire cosa intendiamo esattamente con le etichette funzionale, di supporto e decorativo. La letteratura sul tema è, in effetti, diversificata e gli autori hanno coniato differenti espressioni per designare il ruolo delle immagini nei manuali per l'insegnamento-apprendimento di una L2/LS (cfr., tra gli altri, Benucci e Dolci, 2006; Blanco Canales, 2014; Peruzzi, 2001).

In questa sede con il termine funzionale si fa riferimento alle illustrazioni che risultano indispensabili per portare a termine l'attività. Si pensi, ad esempio, alle consegne didattiche che prevedono il reperimento di informazioni in locandine pubblicitarie, annunci o tabelle orarie; agli esercizi di abbinamento testi-immagini, di elicitazione, di transcodificazione (cfr. § 2.3.2.) e altre attività analoghe il cui svolgimento ruota intorno all'illustrazione. L'immagine con valore funzionale, dunque, non è semplicemente collegata all'attività didattica ma ne rappresenta il

fulcro organizzativo, un *input* visivo essenziale per le consegne che vengono elaborate in base alla sua presenza¹⁴.

Le illustrazioni qui indicate con l'espressione di supporto svolgono un ruolo sussidiario rispetto alle attività didattiche. In generale consentono di contestualizzare meglio un *input* testuale, come accade nei casi di testi dialogati o di giochi didattici ludici rivolti a bambini e adolescenti, ma possono anche suggerire riflessioni interculturali (Balboni, 1999) o chiarire alcuni passaggi testuali che potrebbero altrimenti risultare poco comprensibili. In quest'ottica, Peruzzi (2001: 399) definisce tale funzione come integrativa, sottolineando la sottostante supplementarietà che lega l'immagine al testo o all'attività didattica.

A volte, però, le illustrazioni non compiono alcuna specifica funzione didattica come introdurre, contestualizzare, presentare o supportare contenuti testuali (cfr. Blanco Canales, 2014: 81), ma sono inserite in un volume allo scopo di abbellire una pagina, di interrompere la monotonia dovuta alla presenza di soli testi scritti, o di rendere più accattivante lo svolgimento di un'attività. In questo caso, esse fungono esclusivamente da ornamento estetico.

Nella scheda di analisi il compilatore ha a disposizione una breve guida in cui si elencano i principali generi di testi iconici che è possibile incontrare nel volume in analisi, tra i quali si includono sia documenti diretti, ovvero immagini di entità reali presenti in natura, sia documenti generati, vale a dire creati e adattati a scopo pedagogico (cfr. Cid Jurado, 2001). In particolare, si propone una lista che include fotografie a colori o in bianco e nero (B/N), disegni a colori o in B/N (come fumetti, cartoni), testi (come giornali, lettere) ed eventuali simboli. Come mostrano le immagini riportate nella figura 2, selezionate dal manuale di lingua e cultura italiana *Nuovo progetto italiano 1*, non è raro incontrare oltre alle classiche illustrazioni (fotografie e disegni) anche immagini costituite da soli testi, quali, ad esempio, un messaggio post-it, il retro di una cartolina, una mail, l'estratto di una pagina di giornale o di diario.

Figura 2. Esempio di illustrazione-testo (da Marin e Magnelli, 2009: 34)



Allo stesso modo, i volumi dedicati all'apprendimento di una lingua sono spesso "popolati" da icone che precedono graficamente una consegna didattica per contraddistinguere l'abilità che si punta a esercitare o il tipo di attività proposta.

¹⁴ Cfr. «funzione autonoma» in Benucci e Dolci, 2006: 59; Peruzzi, 2001: 399-400.

Come illustrato nella figura 3, alcuni esempi molto diffusi nel panorama editoriale dei manuali L2 sono l'icona di un libro o un paio di occhiali per la lettura, una matita per la scrittura, delle cuffie per l'ascolto, dei *balloons* per il parlato. In altri casi le icone possono essere introdotte come promemoria per l'apprendente, richiamando eventuali contenuti affrontati nelle pagine precedenti, o segnalando espansioni e approfondimenti offerti in altre sezioni del volume o nei materiali di corredo del libro per lo studente (per esempio, l'immagine del *mouse* per approfondimenti collocati sul sito internet del volume, una chiave per indicare le soluzioni delle attività e simili).

Figura 3. Esempio di simboli (da Chiappini e De Filippo, 2002: 8)



Nell'elenco non sono stati inseriti tipi di immagini che si suppone siano sempre funzionali allo svolgimento dell'attività (per esempio mappe, tabelle e grafici). Inoltre, se le illustrazioni riportate nell'elenco non sono incluse all'interno del volume in analisi, il compilatore lo può segnalare.

2.5.3. La densità della pagina

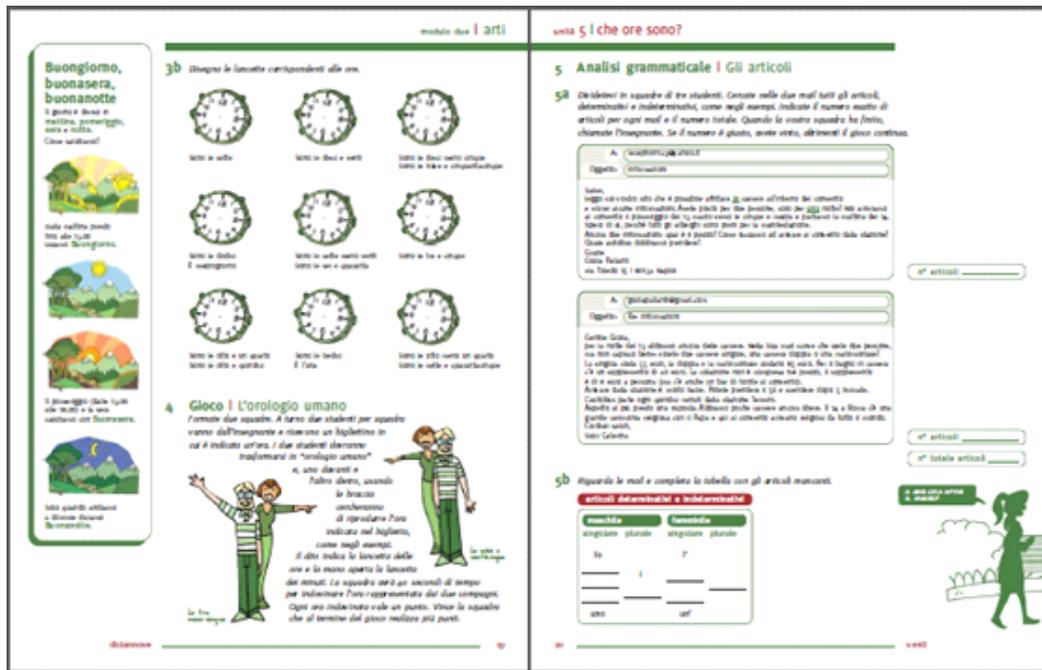
Nella domanda 42 si chiede di giudicare complessivamente la densità dei contenuti testuali e paratestuali disposti mediamente in una pagina. La varietà e l'impostazione grafica di testi, attività e immagini sono, in generale, aspetti che concorrono alla leggibilità complessiva della pagina e ne influenzano la fruibilità. Dal punto di vista della percezione visiva, una pagina fitta di immagini e testi potrebbe confondere il destinatario, d'altra parte una pagina rada, con una densità contenuta di testi e illustrazioni, potrebbe avere un effetto disorientante. Analogamente l'assenza di immagini potrebbe rendere più pesante o noiosa la fruizione del materiale didattico, così come la presenza di illustrazioni sproporzionate o ingombranti (soprattutto se di esclusivo ornamento) potrebbe distogliere l'attenzione dagli scopi delle attività didattiche.

Per l'analisi di questo aspetto si è scelto di non fornire parametri di misurazione stringenti, suggerendo di procedere con una stima di natura più impressionistica, basata sul colpo d'occhio e limitata all'osservazione superficiale delle pagine del volume. Il compilatore è chiamato a osservare i vari elementi all'interno delle pagine esprimendo un giudizio generale sulla loro densità alta, media o bassa. Nello specifico, potrà concentrarsi sull'osservazione di aspetti relativi all'ampiezza dei margini delle pagine; alla presenza e alle dimensioni delle illustrazioni; all'equilibrio complessivo tra testi, attività e immagini. Può essere utile, inoltre, esaminare altre

caratteristiche grafiche come la presenza di sezioni o spazi bianchi nella pagina (generalmente riposanti per l'occhio), l'uso di linee o altri espedienti grafici per separare le attività e così via.

A titolo esemplificativo, commentiamo due pagine tratte da un manuale di italiano L2 rivolto ad apprendenti adulti principianti di italiano L2 (in fig. 4).

Figura 4. Esempio di densità di impaginazione (da Guastalla e Naddeo, 2010: 19-20)



Le pagine proposte presentano una densità di contenuti medio-alta. I testi e le immagini sono chiaramente distribuiti su due colonne: una colonna laterale di approfondimenti lessicali (nella pagina di destra) o richiami morfosintattici (nella pagina di sinistra) e una colonna centrale in cui si articolano due attività. I margini delle pagine piuttosto stretti sono controbilanciati dallo sfondo bianco e dalla predominanza del colore verde che, oltre a essere riposanti per l'occhio, favoriscono la leggibilità complessiva della pagina. La presenza di questi aspetti consente anche una certa abbondanza di immagini, funzionali allo svolgimento delle attività, senza che questo disturbi l'orientamento nella pagina.

2.6. I riferimenti teorici e culturali

La sezione Riferimenti teorici e culturali ha lo scopo di far riflettere sulle posizioni teoriche adottate dall'autore in merito all'orientamento glottodidattico del manuale e al modo in cui vengono trattati gli aspetti culturali.

La questione dell'impostazione del volume in riferimento a un approccio o a un metodo di insegnamento linguistico è l'oggetto della domanda 43. Per "approccio" possiamo intendere con Balboni (2012: 6) «la filosofia di fondo, il pensiero

dominante, l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento», mentre per “metodo” si può intendere quel livello operativo che «realizza operativamente le indicazioni dell'approccio, permettendo di organizzare il curriculum e le singole unità didattiche, quali contenuti privilegiare, come impostare le verifiche, ecc.». Nella tabella 10 si presenta uno schema adattato dalla proposta di Richards e Rodgers (2001). Attraverso le risposte alle domande proposte nello schema il compilatore può analizzare se il volume rende esplicite le indicazioni relative a entrambe le sfere di approccio e metodo.

Tabella 10. *Approccio e metodo (adattata da Richards e Rodgers, 2001)*

APPROCCIO	
a) È evidente il riferimento a una teoria sulla natura del linguaggio? b) È evidente il riferimento a una teoria sulla natura dell'apprendimento linguistico in termini di processi coinvolti nell'apprendimento linguistico e delle condizioni che favoriscono tale apprendimento?	
METODO	
<i>Disegno</i>	<i>Procedure</i>
a) Obiettivi generali e specifici del metodo b) Modello di sillabo <ul style="list-style-type: none"> • Quali sono criteri per la selezione e organizzazione dei contenuti? c) Tipologie di attività di apprendimento /insegnamento <ul style="list-style-type: none"> • Quali tipi di attività sono previste per la classe e nei materiali? d) Ruoli dell'apprendente <ul style="list-style-type: none"> • Qual è il grado di controllo che gli apprendenti possono avere sui contenuti di apprendimento? • Quali sono le modalità di lavoro in gruppo previste o consigliate? • Qual è il grado in cui gli apprendenti influiscono sull'apprendimento degli altri? • Come viene visto l'apprendente (come colui che elabora l'informazione, colui che risolve problemi ecc.)? 	a) Tecniche previste dal metodo (cfr. § 2.3.2) b) Risorse <ul style="list-style-type: none"> • Quanto tempo e quanto spazio si hanno a disposizione? • Quali apparecchiature sono usate dal docente e dagli studenti? c) Comportamenti <ul style="list-style-type: none"> • Quali tendenze interazionali sono osservate durante le lezioni? • Quali strategie sono usate durante l'applicazione metodo?

<p>e) Ruolo dell'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quali funzioni ha l'insegnante? • Qual è il grado in cui l'insegnante influisce sull'apprendimento? • In quale grado l'insegnante determina il contenuto dell'insegnamento? • Quali sono i tipi di interazione previste fra gli apprendenti e il docente? <p>f) Ruolo dei materiali didattici</p> <ul style="list-style-type: none"> • I materiali hanno una funzione primaria? • Quali tipologie di materiali sono previste? • Che rapporto hanno i materiali con altri tipi di input? 	
---	--

Nel caso in cui vi siano riferimenti espliciti all'approccio e/o al metodo seguito, nella domanda 44 si chiede di specificare di quale approccio o metodo o, più in generale, di quale principio si tratta. Se il riferimento all'orientamento didattico risulta ambiguo, si chiede di sintetizzare o riportare le dichiarazioni più significative fatte dall'autore o dall'editore su questo argomento (per esempio nell'introduzione o in copertina). Nella tabella 11 si presenta uno schema, adattato da Chini e Bosisio (2014), che permette di inquadrare a grandi linee gli approcci nella storia dell'insegnamento linguistico. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla relativa bibliografia.

Tabella 11. *Approcci e i metodi per l'insegnamento linguistico (adattato da Chini e Bosisio, 2014)*

APPROCCIO	DESCRIZIONE	METODI
Formalistico	<ul style="list-style-type: none"> • Nessun riferimento scientifico preciso. • Centralità della lingua e dell'insegnante. • Attenzione solo alle abilità scritte (leggere e scrivere) e alla grammatica. • La lezione si basa su testi letterari. • Tecniche: traduzione, dettato, esercizi di manipolazione del testo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grammaticale-traduttivo. • The Reading Method.

Naturale	<ul style="list-style-type: none"> • Nessun riferimento scientifico preciso • Influenza dagli studi di fonetica • Centralità della lingua e del soggetto apprendente. • Immersione totale nella L2. • Sviluppo delle abilità orali (ascoltare e parlare). • L'attività principale durante la lezione è la conversazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodi diretti naturali e/o fonetici. • Metodi diretti semplificati. • Metodo Berlitz.
Strutturalistico	<ul style="list-style-type: none"> • Riferimento alle teorie linguistiche di Bloomfield e alla psicologia comportamentismo di Skinner. • Centralità della lingua. • Attenzione alle abilità orali. • Uso del laboratorio linguistico. • Tecniche: esercizi strutturali (pattern drills). 	<ul style="list-style-type: none"> • ASTP Program. • Metodo audio-orale/audio-linguale. • Metodo SGAV. • Metodo orale-situazionale.
Approcci umanistici	<ul style="list-style-type: none"> • Centralità del soggetto nella sua dimensione psicologica. • L'attenzione è posta maggiormente sul metodo e sulla riduzione del filtro affettivo. • Rispetto del periodo silenzioso. • Tecniche diverse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Total Physical Response. • The Silent Way. • Community Language Learning. • Natural Approach.
Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetti di sociolinguistica e pragmalinguistica. • Attenzione ai bisogni comunicativi e alla competenza comunicativa. • Centralità del soggetto e dei suoi bisogni linguistici. • Priorità delle abilità orali ma sviluppo di tutte le abilità. • Importanza ai documenti autentici. • Contenuti ciclici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodo situazionale • Metodo nozionale-funzionale. • Task-based Language Teaching (TBLT).

Le domande 45 e 46 intendono focalizzarsi su un aspetto più volte evidenziato dagli studiosi di glottodidattica (cfr. per esempio Freddi, 1968, 1987; Porcelli, 1994), vale a dire, quell'insieme di elementi che generalmente possono essere attribuiti alla sfera culturale. Come emerge da qualsiasi trattazione che intenda affrontare la questione, il termine cultura è usato in accezioni molto diverse. Adottando la proposta di Balboni (1999), al termine "cultura" in glottodidattica si possono attribuire i seguenti significati:

1. Lo stile di vita di una popolazione in merito a
 - il modo in cui è organizzato il nutrimento e gli altri bisogni elementari;
 - il modo in cui sono previsti i rapporti con le altre persone e con le divinità;
 - l'uso del corpo per scopi comunicativi (sorriso, occhi, espressioni facciali, braccia e mani ecc.);
 - l'uso di oggetti per scopi comunicativi come vestiti, oggetti definiti *status symbol* come quelli che si esibiscono e quelli che si offrono (sigari, regali, liquori ecc.).
2. Gli aspetti pragmatici (sociopragmatici e pragmalinguistici) della lingua in riferimento a
 - la realizzazione di atti linguistici (protestare, invitare, disdire un appuntamento ecc.);
 - l'uso di modificatori all'interno degli atti linguistici (mitigatori, intensificatori ecc.);
 - l'uso dei diversi registri;
 - la strutturazione del testo;
 - gli aspetti conversazionali (come cambiare argomento durante un'interazione; sovrapposizione di turni di parola);
 - le produzioni di elaborata qualità artistica nel campo della poesia, della narrativa, del teatro, della pittura, dell'architettura ecc. che contraddistinguono le popolazioni umane.

Nella domanda 45 si chiede al compilatore se il volume in analisi propone attività, sezioni o documenti che abbiano lo scopo esplicito di presentare aspetti culturali nei termini definiti nelle prime due accezioni. La domanda 46 chiede di riportare qualche esempio riguardante la domanda precedente.

Le domande 47 e 48 si focalizzano sulla percezione degli altri individui visti nel loro complesso dell'identità culturale, uno degli elementi che tipicamente vengono studiati dagli esperti di comunicazione interculturale. Nella domanda 47 si chiede di specificare che tipo di atteggiamento riflette il volume nei confronti di stereotipi e pregiudizi sulle altre culture. Definiamo questi due termini a partire dal commento che Balboni e Caon (2015) ne fanno richiamando le definizioni di Mazzara (1997). Per 'stereotipo' tipicamente si intende «l'insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale» (Mazzara, 1997: 19). Lo stereotipo è caratterizzato quindi da «l'ampiezza di condivisione, l'omogeneità percepita del gruppo-bersaglio, la relativa rigidità e resistenza al mutamento [di tale opinione]» (*ibid.*). In questo modo per stereotipo si può intendere l'opinione precostituita su persone, gruppi, luoghi o avvenimenti che prescinde dalla valutazione del singolo caso ed è frutto di un antecedente processo di ipergeneralizzazione e ipersemplicificazione, ovvero il risultato di una falsa operazione deduttiva. Il pregiudizio è un'idea, un'opinione concepita sulla base di convinzioni personali e preconcetti generali, senza una conoscenza diretta dei fatti, delle persone, delle cose, tale da condizionare fortemente la valutazione, e da indurre quindi in errore. Il pregiudizio è «da tendenza a pensare e agire in modo sfavorevole nei confronti di un gruppo» (*ibid.*). Il rapporto tra i due concetti, come spiega Mazzara, sta nel fatto che «lo stereotipo è il nucleo cognitivo

del pregiudizio». Il riferimento agli stereotipi e ai pregiudizi da parte dell'autore possono comparire nelle letture, nei dialoghi e nelle fotografie a corredo delle attività. In questa domanda si chiede, in particolare, se il materiale presente nel volume tende a creare o rafforzare stereotipi e pregiudizi, oppure a esplicitarli o ancora a rimuoverli. Il compilatore ha anche la possibilità di dichiarare che questi due elementi non vengono affatto trattati. La domanda 48 chiede di supportare con esempi.

La domanda 49 permette al compilatore di aggiungere eventuali osservazioni legate sia alla scheda di analisi (difficoltà, utilità, chiarezza, completezza ecc.) sia ad aspetti del volume in analisi che non sono stati messi in evidenza da nessuna domanda della scheda.

La domanda 50 chiede al compilatore di elaborare un giudizio complessivo sul volume analizzato. In particolare, il compilatore dovrebbe/potrebbe riportare:

- un giudizio generale sul volume in termini di utilità, completezza e gradevolezza;
- i principali aspetti positivi e negativi del volume;
- un giudizio sulla possibilità di adottare (sia come insegnante che in veste di studente) il volume in analisi;
- eventuali suggerimenti all'autore per migliorare la qualità del prodotto didattico analizzato;
- eventuali suggerimenti ai destinatari (docenti e apprendenti) per sfruttare al massimo le potenzialità del volume;
- altri elementi del volume ritenuti rilevanti.

3. OSSERVAZIONI SU UN CAMPIONE DI SCHEDE COMPILATE

3.1. *Le procedure di raccolta e di analisi*

Nei prossimi paragrafi si illustra come sono stati raccolti i dati sulla base dei quali verranno sviluppate le osservazioni oggetto della sezione. Dapprima verranno presentate le modalità di compilazione del campione di schede su cui si fonda l'analisi; dopodiché, si forniranno alcune informazioni sui manuali analizzati, ricavate dalle schede stesse.

3.1.1. *Le modalità di compilazione*

Il campione è costituito da 160 schede compilate da altrettanti studenti che nell'anno accademico 2015/2016 frequentavano due dei corsi di Didattica delle lingue moderne offerti per alcune classi di laurea magistrale (LM37, LM38 e LM94) presso due atenei romani: l'Università Roma Tre e l'Università degli Studi Internazionali. L'attività di analisi dei manuali è stata proposta come approfondimento del modulo dedicato ai materiali didattici e ha compreso una prima fase di presentazione della scheda da parte dei docenti – tra gli autori di questo contributo – e di esercitazione in classe, e una seconda fase di compilazione individuale a casa, seguita dalla valutazione del lavoro svolto. Poiché i docenti non avevano a disposizione tutti i manuali analizzati (cfr. oltre sulla selezione dei manuali)

per verificare la correttezza dell'analisi, la valutazione è avvenuta soprattutto in termini di chiarezza e completezza delle informazioni, nonché di impegno complessivo dimostrato. Non possiamo quindi avere la certezza che i dati inseriti nelle schede siano sempre del tutto corretti, soprattutto per le domande che sollecitano risposte più aperte e soggette a interpretazione da parte del compilatore, come per esempio quelle dedicate alle modalità di presentazione della grammatica o alla variazione sociolinguistica nell'*input*. È per questa ragione, oltre che per la scarsa omogeneità del campione di cui parleremo fra poco, che nel presentare l'analisi dei dati tratteremo per lo più soltanto delle tendenze, senza fornire indicazioni precise in termini quantitativi.

Agli studenti è stata lasciata libertà di scelta sul manuale da analizzare; ne consegue che, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, la distribuzione dei materiali didattici nel campione è del tutto casuale e non omogenea: non solo alcune lingue sono più rappresentate di altre, ma, mentre in alcuni casi disponiamo di diverse schede – e in numero variabile – per lo stesso manuale, in altri casi per un manuale è stata compilata soltanto una scheda. Del resto l'obiettivo principale del lavoro – ci preme ricordarlo ancora una volta – non era analizzare sistematicamente i manuali di lingua, bensì mettere alla prova con un certo numero di potenziali utenti lo strumento di analisi elaborato, anche al fine di rivederne eventuali aree problematiche.

3.1.2. I manuali analizzati

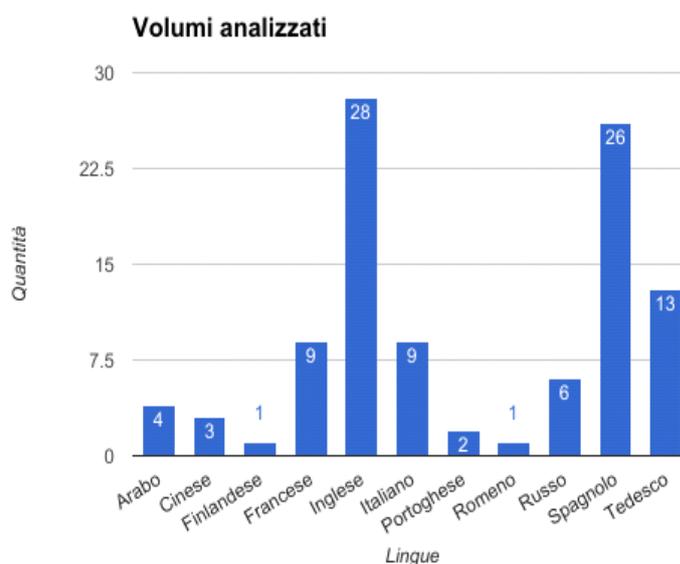
Il nostro campione è costituito in tutto da 102 manuali, poco più della metà dei quali è stata pubblicata nell'ultimo decennio, con i più recenti datati al 2015. Il più vecchio risale al 1962, mentre non abbiamo esempi di manuali usciti tra il 1963 e il 1983. In considerazione di questa distribuzione scarsamente omogenea sul piano cronologico, il confronto diacronico non coinvolgerà gruppi uniformi e potrà offrire solo qualche indicazione di massima su eventuali mutamenti macroscopici. La distribuzione dei manuali nel campione è illustrata nel grafico 1.

Grafico 1. Anno di pubblicazione dei manuali



Passiamo ora a osservare la distribuzione delle lingue oggetto di insegnamento. Come si può vedere nel grafico 2, le lingue rappresentate sono complessivamente undici, ma anche in questo caso la distribuzione è tutt'altro che omogenea. Inglese e spagnolo sono le lingue con il numero più alto di manuali analizzati, finlandese e romeno quelle con il numero più basso. Per tutte le altre lingue il numero dei manuali analizzati va da due a nove, con l'eccezione del tedesco che ne conta tredici.

Grafico 2. *I volumi analizzati per lingue*



Nella maggior parte dei casi i manuali analizzati sono destinati a un pubblico di (giovani) adulti e/o adolescenti e sono quindi progettati per la fruizione da parte di studenti universitari, studenti delle scuole medie superiori e lavoratori di cui non viene specificata la professione. Fanno eccezione un manuale di arabo, che include espressamente tra i destinatari i mediatori linguistici, e alcuni manuali di inglese che si rivolgono specificamente a persone che intendono sostenere esami di certificazione o che svolgono determinate professioni (per esempio, l'inglese per gli avvocati). Inoltre, il gruppo dei manuali di italiano per stranieri include anche due pubblicazioni destinate a lavoratori immigrati.

Per quanto riguarda invece il contesto di apprendimento (L2 o LS), i volumi presi in esame sono soprattutto rivolti a chi impara la lingua fuori dal contesto in cui essa è veicolo diffuso di comunicazione. Tuttavia, si presentano alcune eccezioni: il caso forse più scontato è rappresentato dai volumi di italiano che, comprensibilmente visto che la ricerca si è svolta a Roma, sono tutti rivolti ad apprendenti di italiano come lingua seconda. Altre eccezioni sono costituite da volumi di cinese, inglese, portoghese, russo e spagnolo. È necessario chiarire che il dato relativo a questo aspetto può essere condizionato dall'interpretazione dei compilatori della scheda quando l'informazione non è esplicitamente fornita dagli autori. Ci è tuttavia sembrato che, in questi casi, i compilatori potessero fare ricorso a indizi piuttosto evidenti, come per esempio l'uso di una lingua diversa da quella target per le consegne o altri riferimenti espliciti a una L1 ipoteticamente condivisa da una classe

monolingue in situazione di LS. Ad ogni modo, si registrano diversi casi in cui questa informazione non è emersa e i compilatori hanno dichiarato che essa non viene fornita né risulta deducibile dal contesto.

3.2. Osservazioni sui dati raccolti

3.2.1. L'organizzazione del manuale e del volume

In riferimento alla struttura del manuale di cui fanno parte i volumi analizzati, è stato osservato che le tipologie di materiali di corredo più frequenti sono, nell'ordine, le seguenti: CD audio e CD-Rom (spesso non distinti dagli studenti), riscontrati in più della metà dei casi; quaderno degli esercizi, identificato in circa la metà dei casi; supporti online di vario genere (per francese, inglese, spagnolo e tedesco), che possono essere costituiti da semplici esercizi con risposta automatica o da approfondimenti più articolati con materiale audiovisivo, in circa un terzo dei volumi. In misura analoga sono stati riscontrati manuali nei quali era presente anche la guida dell'insegnante.

Nei materiali di corredo sono stati identificati altri accessori di varia natura. In primo luogo, quelli che si possono considerare di supporto audiovisivo, come DVD e, nei volumi più datati, le videocassette (per l'inglese, italiano, spagnolo e francese). In secondo luogo, troviamo altri volumi di corredo come chiavi degli esercizi, portfolio, grammatiche, glossari, un quaderno per la preparazione all'esame e un compendio con gli errori più frequenti (per un volume d'inglese) e libri di altra natura non specificata (in almeno cinque casi). Infine si riscontrano quelli che possono essere considerati i supporti integrativi più all'avanguardia come gli E-book (per un manuale di inglese e due di spagnolo) e le app (per l'inglese). Alcuni volumi di inglese, cinese, italiano, russo e spagnolo sono costituiti dal solo libro senza altro materiale di corredo.

In generale, dove appare maggiore diversificazione nella tipologia di materiali integrativi è nei manuali di inglese e spagnolo, con qualche caso in quelli di francese e di tedesco; quelli dove si presenta la minore diversificazione sono invece i manuali di cinese, arabo e russo, nei quali il volume principale è corredato tipicamente di uno o più CD audio.

È necessario ricordare che il campione preso in analisi non è equilibrato e, pertanto, questi dati non possono avere un valore statistico. Tuttavia, non sembra un caso che proprio i manuali delle lingue che hanno più lunga tradizione di insegnamento in Europa abbiano una maggior proposta nella tipologia dei materiali di supporto.

Un capitolo a sé meriterebbe l'analisi di tutti questi materiali di corredo che, per alcune tipologie come quella dei supporti online, possono costituire una quantità davvero massiccia e variegata di materiale didattico.

Per quanto concerne l'articolazione dei volumi in analisi all'interno di un corso composto da più livelli, si osserva che la denominazione adottata dal QCER è quella più frequente (A1 - C2), seguita da quella adottata dalla manualistica dell'inglese (*Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced*; o simili). In alcuni casi anche se il volume fa parte di un corso articolato in più livelli, questi

sono definiti genericamente (per es. livello 1, 2 , 3). In altri casi, non pochi a onor del vero (circa 20), il volume analizzato non fa parte di un corso oppure si tratta di un unico volume che affronta più livelli, tipicamente quelli più bassi. Questa situazione si verifica soprattutto nel campione di spagnolo e russo, e qualche volta in quelli di inglese, arabo, portoghese e italiano.

Per quanto riguarda la distribuzione secondo il QCER, i livelli più rappresentati sono l'A1, l'A2 e il B1, soprattutto per gli esemplari analizzati di spagnolo, tedesco, inglese, italiano, francese e qualche volume di arabo; in minor misura sono presenti quelli per il livello B2 (per le stesse lingue); C1, per le stesse lingue ad eccezione dell'italiano, e molto raramente il C2, per spagnolo, tedesco e inglese. Sono presenti anche due casi isolati di un livello A0 (per l'italiano) e un B1+ (per il tedesco).

L'ordinamento Elementare – Intermedio – Avanzato, con alcuni sotto livelli (*Beginner*, pre-intermedio ecc.), come accennato sopra, è tipicamente adottato dalla manualistica inglese, anche se sono presenti alcuni volumi di cinese, francese e spagnolo che fanno riferimento a questo tipo di distribuzione.

Tutti i volumi analizzati presentano una suddivisione interna di tipo modulare, nella quale le categorie più ricorrenti per l'unità minima di articolazione sono quelle corrispondenti ai termini italiani di *unità*, *lezione*, *capitolo*, *sezione* e *modulo*. Talvolta le unità minime sono raggruppate in unità più ampie, come per esempio nel caso di *moduli* costituiti da un certo numero di *lezioni*, o di *sezioni* che si compongono di più *capitoli*. L'estensione dell'unità minima è molto variabile: si va da meno di cinque a più di trenta pagine, anche se nella maggior parte dei casi il numero risulta compreso tra dieci e venti. Non si riscontrano tendenze sistematicamente legate alla lingua oggetto d'insegnamento né per quanto riguarda la denominazione dell'unità minima di articolazione interna (ma solo nei manuali di francese ricorre l'etichetta *dossier*) né per quanto riguarda il numero di pagine che la compongono.

Al di fuori della ripartizione principale, in quasi tutti i manuali (qualche rara eccezione emerge tra quelli d'inglese, d'italiano e di spagnolo) si ritrovano sezioni aggiuntive, che possono essere costituite, secondo varie combinazioni, da glossari, soluzioni degli esercizi, sintesi grammaticali, verifiche o altri strumenti di autovalutazione, trascrizioni delle tracce audio, approfondimenti culturali (tra cui spesso anche carte geografiche), letture o esercizi supplementari, informazioni o attività legate alla preparazione degli esami di certificazione. Anche in questo caso non si riscontrano tendenze sistematicamente legate alle diverse lingue. Si nota invece un tendenziale aumento della quantità e della varietà dei materiali aggiuntivi nei volumi più recenti rispetto a quelli risalenti a qualche decennio fa.

L'analisi delle tavole dei contenuti fa emergere osservazioni interessanti in termini di differenze cross-linguistiche, ma evidenzia anche l'esistenza di tratti comuni. Un primo dato che colpisce in questo senso è la presenza pressoché costante delle voci *grammatica* e *lessico*: in quasi tutti i manuali analizzati nell'indice vengono indicati i contenuti di grammatica e gli elementi di vocabolario che sono affrontati in ogni unità di lavoro che compone il volume. Sembra quindi che, indipendentemente dalla lingua e dall'impostazione metodologica adottata dal manuale, gli autori ritengano sempre essenziale informare l'apprendente (e l'insegnante) in merito agli aspetti formali del codice sui quali si andrà a lavorare in ogni fase del percorso tracciato dal materiale didattico. Un altro aspetto molto presente e distribuito in modo tendenzialmente trasversale tra le lingue è quello della *fonetica e fonologia*.

Differenze significative emergono invece a proposito del riferimento a *funzioni* (comunicative) e *abilità*. L'indicazione delle funzioni comunicative affrontate in ogni unità è quasi onnipresente nei manuali di francese e in quelli di spagnolo, piuttosto frequente in quelli d'inglese e di tedesco e presente in quelli di italiano, russo, portoghese, finlandese e arabo (peraltro nell'unico manuale di arabo in cui vi si fa riferimento compare l'etichetta *fraseologia* in luogo del consueto *funzioni*). Non si trova invece nell'unico manuale di romeno e in quelli di cinese. Il riferimento alle abilità è costante nei manuali d'inglese, abbastanza presente in quelli di tedesco e di spagnolo, raro in quelli di arabo, portoghese, francese e italiano, e assente per cinese, finlandese, romeno e russo.

3.2.2. *La distribuzione dei contenuti all'interno delle unità*

Prima di esaminare i dati relativi alla struttura interna di quella che è stata individuata come l'unità minima di articolazione (unità, lezione, capitolo, ecc.), occorre premettere qualche riflessione generale a proposito di come i compilatori hanno affrontato le domande che miravano a sollecitare osservazioni su questo aspetto. Nella versione della scheda utilizzata per la sperimentazione si era infatti pensato di agevolare il compito degli utenti impostando tali domande a partire da un modello di articolazione dell'unità che in qualche misura restringesse le opzioni e guidasse quindi maggiormente nell'analisi. Tale modello era stato individuato nella sequenza Presentazione - Pratica - Produzione che, come spiegato in precedenza (cfr. § 2.3.3), costituisce l'articolazione tipica dei contenuti nell'insegnamento di orientamento comunicativo e che pertanto si ipotizzava risultasse rintracciabile nella maggior parte dei manuali degli ultimi decenni, seppure in forme non sempre canoniche e in modo non esclusivo. Tuttavia, l'analisi comparata delle risposte, affiancata dalla lettura dei commenti personali sollecitati con un'apposita domanda alla fine della scheda, ha mostrato come i quesiti dedicati all'individuazione dell'eventuale sequenza PPP e alla sua descrizione siano stati tra quelli che hanno messo maggiormente in difficoltà i compilatori (cfr. ess. 1 - 4), probabilmente a causa della loro insufficiente dimestichezza con le caratteristiche del modello PPP nell'insegnamento comunicativo: l'argomento era stato affrontato a lezione, ma avrebbe forse richiesto più tempo e un maggior numero di esemplificazioni per poter essere completamente "metabolizzato" da tutti gli studenti. Questa osservazione da un lato ci ha indotti a riformulare in parte le domande (20 - 26) nell'ultima versione della scheda, dall'altro ci impone di valutare con estrema cautela i dati raccolti dai compilatori.

(1)¹⁵ Le domande più stimolanti sono state quelle relative alla sequenza PPP. Sono tornata più volte sugli stessi quesiti, visto che "Savoir-dire savoir-faire" sconvolge un po' l'ordine consueto delle fasi didattiche. Ho dovuto interpretare accuratamente le attività proposte e non nascondo di aver avuto dei dubbi.

¹⁵ Qui e in tutto il capitolo riportiamo gli estratti dai commenti mantenendo esattamente le parole, la grafia e la punteggiatura utilizzate dai compilatori, anche laddove siano presenti refusi o altri tipi di errori.

- (2) Nel mio caso particolare, la divisione in sequenze PPP è stata molto difficile da individuare.
- (3) Non è stato facile inquadrare il tipo di tecniche didattiche utilizzate in ogni attività, nemmeno individuare le sequenze PPP.
- (4) La scheda in generale non è stata complicata. Solo alcune domande come quelle concernenti la sequenza PPP hanno richiesto una maggiore riflessione per la loro compilazione.

Nel complesso l'osservazione dei manuali conferma la nostra previsione: anche se con numerose varianti nella tipologia, nella distribuzione e nell'estensione delle attività che costituiscono ciascuna delle tre fasi, la sequenza PPP appare rintracciabile in quasi tutti i materiali analizzati. I volumi sono cioè accomunati dalla tendenza a proporre la lingua oggetto di insegnamento individuando una successione di strutture linguistiche che vengono dapprima presentate in un contesto significativo – tipicamente un brano da leggere o un dialogo da ascoltare – poi esercitate in attività guidate e infine reimpiegate in attività di produzione scritta o orale.

Non mancano tuttavia differenze anche piuttosto marcate tra un manuale e l'altro, e tra le varie lingue. Emerge innanzitutto il diverso spazio riservato alla fase di produzione: si tratta spesso della fase che risulta maggiormente sacrificata, sia nella forma orale sia in quella scritta. A soffrire della scarsa presenza di attività di produzione sono soprattutto il cinese, l'arabo, il russo e il romeno (quest'ultima lingua però, lo ricordiamo, è rappresentata da un unico manuale). Non solo per queste lingue si lascia generalmente poco spazio alla produzione, ma questa fase, quando presente, prevede una gamma di attività piuttosto ristretta: brevi composizioni a partire da un argomento dato per la produzione scritta, monologhi a tema o *roleplay* per quella orale. Per l'arabo è interessante notare come il più recente dei manuali presi in esame sia anche quello che concede maggiore spazio alla produzione orale. Si tratta del resto anche dell'unico tra i manuali di arabo del nostro campione ad avere un riferimento esplicito all'oralità già nel titolo e a presentarsi espressamente come uno strumento che intende favorire l'apprendimento delle varietà regionali – ossia le sole effettivamente parlate – dell'arabo. Lo spagnolo sembra invece essere la lingua nella quale la produzione, in particolare quella orale, riceve nel complesso maggiore attenzione. In alcuni (non frequentissimi) casi nei manuali di spagnolo si osserva anche un'insolita tendenza a proporre attività di produzione prima di procedere all'analisi delle strutture utilizzate: si nota cioè qualche esempio di un'articolazione dei contenuti che ribalta la struttura PPP per ricorrere piuttosto a un modello di tipo *task-based*⁶.

A variare notevolmente tra una lingua e l'altra sono anche l'estensione e la composizione della fase di presentazione. Mentre per alcune lingue, come il cinese, l'arabo e il russo, questa fase risulta spesso piuttosto ampia e arricchita anche da elenchi di forme linguistiche, spiegazioni grammaticali e glossari, per le altre lingue la presentazione consiste il più delle volte in poche attività di analisi del testo contenente le strutture target. Inoltre, soprattutto per il francese, l'inglese, lo

¹⁶ La letteratura sul *Task-Based Language Teaching* è vastissima. Per una panoramica recente si rimanda a Long, 2015.

spagnolo, il tedesco e l'italiano, la sequenza PPP (o a volte soltanto l'abbinamento presentazione e pratica, non seguito dalla produzione) ricorre più volte all'interno dell'unità, prendendo via via in considerazione elementi linguistici nuovi: ciascuna fase risulta così tendenzialmente breve e focalizzata su poche strutture.

Un'altra differenza che emerge sul piano cross-linguistico consiste nella tipologia delle attività di pratica, e in particolare nello spazio dedicato alla traduzione dalla lingua obiettivo alla lingua madre. Assente nei manuali di inglese, tedesco, italiano e portoghese, presente in alcuni tra quelli di francese e spagnolo, la traduzione risulta avere un ruolo piuttosto importante nei materiali di russo, cinese e arabo. Non solo viene utilizzata nell'ambito della presentazione a supporto delle spiegazioni grammaticali, ma viene ampiamente proposta come esercizio allo studente. In alcuni casi si ha addirittura l'impressione che questi manuali siano ancora in buona parte ispirati alla tradizione del metodo grammaticale-traduttivo (cfr. Rizzardi e Barsi, 2005: 27-64), sebbene mostrino al tempo stesso uno sforzo di avvicinarsi in qualche modo al modello attualmente dominante, ossia quello comunicativo.

Per alcune lingue – soprattutto l'inglese, il francese, lo spagnolo e il tedesco – l'articolazione dei contenuti in una parte dei manuali presi in esame sembra seguire un modello alternativo rispetto alla sequenza PPP: le attività risultano distribuite all'interno dell'unità prima di tutto in base alle abilità che si intende sviluppare, piuttosto che alle strutture della lingua che si desidera vengano apprese, esercitate e utilizzate nella produzione.

Nel complesso pare di poter cogliere diacronicamente un ampliamento del repertorio delle tecniche e dei formati utilizzati per le attività.

3.2.3. *La riflessione sulla grammatica*

Come già emerso da alcune delle osservazioni sviluppate nei paragrafi precedenti, la grammatica occupa un posto di primo piano in tutti i manuali presi in considerazione, giacché costituisce di norma – spesso accanto alle funzioni comunicative e alle abilità – l'ossatura del percorso didattico tracciato dai manuali: le attività proposte sono in molti casi progettate per presentare, far esercitare e far utilizzare specifiche strutture grammaticali della lingua oggetto di studio.

Ma quello che ci interessa approfondire nel presente paragrafo non è tanto il ruolo della grammatica in generale, quanto piuttosto lo spazio riservato alla riflessione sugli aspetti grammaticali della lingua da apprendere, e le modalità con cui questa eventuale riflessione viene stimolata. Ci soffermiamo cioè sul ruolo che nei manuali analizzati viene attribuito allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica da parte degli apprendenti.

Occorre innanzitutto sottolineare che nei manuali presi in considerazione la riflessione sugli aspetti formali della lingua obiettivo è pressoché onnipresente: soltanto in un caso, in relazione a un manuale di tedesco, il compilatore dichiara che la grammatica viene affrontata in modo implicito, ossia senza alcun tipo di richiamo alle regole che definiscono in modo sistematico i rapporti tra le forme e le relative funzioni. Riprendendo quanto osservato da Troncarelli (2016) a proposito dei manuali di italiano più recenti, possiamo affermare che «tutti i testi presi in esame prevedono la riflessione sulla lingua come parte integrante del percorso didattico e

che la conoscenza del funzionamento delle forme linguistiche è comunemente considerata una componente della più ampia e complessa competenza linguistico-comunicativa».

Nei volumi qui presi in analisi il riferimento alla norma grammaticale si può ricondurre nella maggior parte dei casi a un approccio di tipo deduttivo, o blandamente induttivo, nel senso che le regole vengono esplicitamente richiamate e illustrate, ma non prima di essere state presentate in un contesto significativo che ne mostri l'applicazione. Talvolta l'esplicitazione della regola affianca o addirittura segue le attività di pratica guidata della regola stessa, con il risultato che l'apprendente è portato a riflettere autonomamente, guidato dagli esercizi, sull'uso di determinate strutture prima che gli venga offerta una sistematizzazione esplicita delle regole coinvolte. In altri casi si osserva una tendenza più decisamente induttiva, nel senso che l'esplicitazione della regola non solo segue la sua presentazione contestualizzata e le relative attività di pratica guidata, ma, invece di essere fornita in modo completo, viene fatta almeno parzialmente ricostruire dallo studente, in genere tramite il completamento di schemi vuoti o incompleti. Questo approccio più fortemente induttivo si ritrova in una parte dei manuali di alcune lingue (soprattutto francese, inglese, italiano, spagnolo e tedesco), mentre risulta assente tra i volumi di arabo, cinese e russo. Un'altra differenza che emerge tra i due gruppi di lingue appena individuati riguarda la distribuzione della riflessione grammaticale nell'unità di lavoro e nell'intero volume. Nel primo gruppo anche i manuali che seguono un'impostazione più deduttiva tendono a presentare le regole grammaticali in modo piuttosto diluito; in molti casi le strutture, e quindi anche la loro descrizione esplicita, vengono introdotte in modo parziale, perché solo determinate forme sono presenti nel testo che costituisce il cuore della fase di presentazione, e vengono riprese successivamente nel corso del volume. La riflessione esplicita sulla grammatica appare dunque per lo più leggera e frammentaria, almeno nel corpo delle unità di lavoro; in questi casi di solito appendici e sintesi grammaticali collocate in chiusura di unità o alla fine del volume riprendono sistematicamente e organicamente le riflessioni grammaticali distribuite nelle unità di lavoro.

I manuali di arabo, cinese e russo mostrano invece la tendenza a concentrare l'illustrazione delle regole grammaticali in un'unica ampia sezione all'interno di ogni unità di lavoro. Tali sezioni risultano così piuttosto dense, ricche di descrizioni, spiegazioni ed esempi, confermando per queste tre lingue – almeno per quanto emerge dai manuali qui presi in analisi – la presenza di tratti e caratteristiche che rimandano a un orientamento di tipo grammaticale-traduttivo, seppure in una cornice ispirata ai modelli comunicativi ormai prevalenti nella manualistica.

3.2.4. *Le caratteristiche dell'input*

Prima di presentare i dati relativi all'*input* nel campione di manuali osservato è opportuno sottolineare che l'analisi delle caratteristiche dell'*input* ha rappresentato uno dei punti più impegnativi per i compilatori, soprattutto perché si tratta di un aspetto che richiede una conoscenza profonda della lingua obiettivo del manuale. A incontrare le difficoltà maggiori sono stati pertanto gli studenti che hanno preso in considerazione manuali di lingue come l'arabo, il cinese o il russo, per le quali

avevano alle spalle al massimo tre o quattro anni di frequentazione. Tuttavia, i commenti mostrano che anche per queste lingue i compilatori sono stati spesso in grado di cogliere alcuni segnali capaci di rivelare alcune caratteristiche importanti del tipo di *input* proposto, come emerge negli esempi (5), (6) e (7).

(5) [...] in alcuni casi le frasi risultano un po' forzate ai fini dell'utilizzo di alcune strutture, ad esempio la ripetizione di alcune strutture nella stessa frase che rendono il testo molto ridondante.

(6) Per quanto riguarda le tracce audio sia per il dialogo che per gli esercizi sono presenti pause, interruzioni, ripetizioni tipiche del parlato e sono segnalate anche nella trascrizione.

(7) Nei dialoghi per la comprensione orale i contenuti sono tutti quanti del tutto verosimili, eccetto la mancanza totale di fenomeni tipici del parlato. Considerando il fatto che dovrebbero simulare delle situazioni reali del parlato quotidiano, presentano una standardizzazione eccessiva, ben lontana dal modo in cui parlano realmente i cinesi. I dialoghi sono estremamente lenti, con una pausa molto lunga da una battuta a un'altra. Le parole sono scandite alla perfezione. Ci sono pochissimi cambiamenti nelle intonazioni.

La mancanza o la presenza di fenomeni tipici del parlato nei dialoghi proposti sono del resto tra gli elementi più frequentemente richiamati a sostegno di un giudizio di maggiore o minore verosimiglianza dell'*input*, anche per lingue con le quali i compilatori hanno maggiore familiarità, come per esempio lo spagnolo (8, 9).

(8) [...] ci accorgiamo della manipolazione che ha subito l'input in quanto sono quasi completamente assenti quei fenomeni tipici del parlato quali tentennamenti, riformulazioni, ripetizioni e interruzioni.

(9) Larga presenza di connettori abitualmente utilizzati nel parlato ("Sin embargo", "pues bien", "en pocas palabras", "pues", "oye", "vale" ecc).

Si incontrano tuttavia anche commenti che mostrano come alcuni compilatori si siano trovati del tutto disorientati di fronte alle domande relative all'*input* e abbiano optato per risposte generiche e poco significative. Ne vediamo un esempio in (10), dove il concetto di "forte input" risulta di difficile interpretazione rispetto alle categorie proposte nelle domande della scheda.

(10) Tutte le 12 pagine e le attività dell'unità in analisi propongono un forte input per l'alunno che deve apprendere e comprendere una nuova lingua diversa dalla sua.

Nel complesso si osserva una tendenza a presentare, all'interno dell'unità di lavoro, una certa varietà di tipi testuali, con una conseguente variazione sul piano della diamesia e su quello della diafasia, quest'ultima evidente soprattutto nel ricorso a registri con gradi diversi di formalità. Meno rappresentata sembra invece essere la

variazione diastratica, nel senso che eventuali “deviazioni” dallo standard in questo senso sono sempre costituite dall’inserimento di parole o espressioni tipiche del parlato giovanile; tratti caratteristici di altre categorie di parlanti risultano scarsamente o per nulla rappresentati. Questo aspetto è legato al fatto che nella maggior parte dei casi i manuali del campione analizzato si rivolgono a studenti, e pertanto per risultare più coinvolgenti e motivanti presentano soprattutto situazioni e documenti che riguardano il mondo giovanile.

Per quanto riguarda la variazione diatopica emergono differenze significative da lingua a lingua, e anche tra un manuale e l’altro per la stessa lingua. Per lingue come lo spagnolo e l’inglese, per esempio, si osserva – almeno in una parte dei manuali – il tentativo di esporre l’apprendente a varietà diatopicamente differenti: quella europea e quelle latino-americane per lo spagnolo e quelle britannica, nordamericana e australiana per l’inglese. Anche per l’arabo si sottolinea l’attenzione di qualche manuale per la complessa realtà diglossica del mondo arabofono, con alcuni tentativi di affiancare all’*input* in arabo standard esempi delle varietà nazionali, specialmente nei contesti di parlato conversazionale quotidiano, nei quali l’uso della lingua standard risulterebbe del tutto innaturale. Sembra tuttavia che nel campione analizzato prevalga l’uso dell’arabo standard anche in dialoghi ambientati in situazioni quotidiane, caratteristica che va inevitabilmente a discapito della verosimiglianza.

In generale la verosimiglianza sembra crescere proporzionalmente con il livello di competenza previsto per gli studenti cui si rivolgono i manuali: quando i destinatari sono apprendenti iniziali si registra un basso grado di verosimiglianza, poiché i testi tendono a essere molto semplificati e costruiti *ad hoc* per illustrare gli elementi linguistici oggetto di focalizzazione. Con l’aumentare della competenza dei destinatari tende a crescere anche la verosimiglianza, specialmente per i testi scritti, che sono spesso costituiti da documenti autentici non adattati; questo dato emerge in particolare modo per l’inglese e lo spagnolo, e in qualche misura anche per il francese e il tedesco. Nel complesso la scarsa verosimiglianza viene percepita più fortemente nei testi orali, e in particolare nei dialoghi, che in quelli scritti. Come già sottolineato all’inizio del paragrafo, i compilatori lamentano spesso l’assenza di tratti tipici del parlato conversazionale, che fa apparire i dialoghi innaturali. Si sottolinea comunque il tentativo di presentare almeno situazioni verosimili, appartenenti alla vita quotidiana, anche se la naturalezza della lingua viene sacrificata alla necessità di renderla comprensibile ad apprendenti iniziali o di illustrare l’argomento grammaticale oggetto della lezione.

Sembra che l’attenzione alla variazione sociolinguistica e alla verosimiglianza dell’*input* sia maggiore nei manuali più recenti – lo si nota soprattutto per l’italiano e lo spagnolo – anche se, come si è già sottolineato, la composizione del nostro campione non consente di proporre confronti affidabili sul piano diacronico.

Per quanto concerne le consegne, prevale la tendenza a presentarle nella lingua oggetto di insegnamento, con qualche eccezione in alcuni manuali di arabo, russo e spagnolo che le propongono nella lingua dei destinatari. Si trovano anche casi di consegne bilingui, per esempio nei volumi di cinese e in alcuni tra quelli di francese. Complessivamente le consegne vengono giudicate adeguate, chiare e complete, sebbene in alcuni casi venga sottolineata la mancanza di esempi o di specifiche sugli obiettivi dell’attività: per esempio, talvolta viene osservato come si proponga la fruizione di testi, orali o scritti, senza che vengano fornite indicazioni sul lavoro da

svolgere a partire da quei testi; oppure come l'invito a rispondere ad alcune domande non sia accompagnato dall'indicazione della modalità, orale o scritta, con la quale si prevede vengano fornite le risposte.

3.2.5. *L'aspetto grafico*

Nell'analizzare i dati relativi all'aspetto grafico dei manuali occorre innanzitutto tenere presente come questo sia, tra i punti affrontati nella scheda, quello che probabilmente risulta più influenzato dalle opinioni personali e persino dai gusti di ciascun compilatore. Si tratta del resto dell'unico caso in cui si sollecita espressamente un giudizio di qualità, facendo riferimento alla gradevolezza, oltre che all'adeguatezza, dell'aspetto del volume: mentre nelle altre sezioni anche le domande aperte prevedono risposte di taglio essenzialmente descrittivo, qui ci si possono aspettare anche valutazioni soggettive. Vediamo qualche esempio.

Quando si leggono le risposte alla domanda 40, che chiede di giustificare il punteggio precedentemente attribuito alla gradevolezza della grafica e a quanto essa sia adeguata al pubblico cui si rivolge, in relazione alla medesima caratteristica grafica del volume si incontrano posizioni anche opposte. Per esempio, confrontando gli estratti riportati in (11) e in (12), si nota come il manuale cui si riferiscono, con pagine in bianco e nero e povere di illustrazioni, sia valutato graficamente adeguato dal primo commentatore, che lo considera in linea con quanto ritiene si addica agli studenti universitari, e inadeguato dal secondo, che lo giudica non sufficientemente stimolante per chi si avvicina per la prima volta alla lingua oggetto d'insegnamento.

(11) [...] l'aspetto grafico del manuale risulta abbastanza gradevole in quanto sono presenti dei fumetti in bianco e nero all'inizio di ogni lezione a scopo decorativo, tuttavia non c'è nessun elemento decorativo a colori. Ad ogni modo la grafica è adatta ai destinatari trattandosi di studenti universitari e quindi adulti.

(12) Per quanto riguarda l'adeguatezza al profilo dei destinatari, ritengo che l'aspetto grafico sia poco adeguato. Essendo rivolto ad apprendenti principianti, infatti, penso che il manuale dovrebbe avere una parte grafica molto più articolata, che magari proponga anche foto o immagini di maggiore aiuto per lo studente.

Le due opposte posizioni – favorevole o sfavorevole a una grafica povera di colori e immagini, ritenuta rispettivamente adatta a un pubblico adulto oppure noiosa e poco efficace – ricorrono costantemente nelle risposte alla domanda 40, con leggere varianti: da un lato si pone l'accento sulla necessità di evitare un «corredo superfluo» nei manuali universitari (13), dal momento che tale corredo rischia di «distrarre» gli studenti dal contenuto linguistico (16), o addirittura di «disorientare e portare a cali di attenzione» (15); dall'altro si sottolinea l'importanza di una grafica vivace per invogliare allo studio (14) o anche per sostenerlo quando le immagini sono «funzionali» allo svolgimento delle attività e «non servono solo come elementi di corredo» (17).

(13) I disegni sono approssimativi e poco piacevoli alla vista; essendo presenti solo nella prima pagina della Lezione, al di sopra del testo in forma dialogica, le illustrazioni sono carenti per un contesto liceale, ma molto più idonee ad un contesto universitario, in cui la mancanza del corredo superfluo a favore di uno efficace è un pregio.

(14) [...] l'intero volume è in bianco e nero. le illustrazioni sono poche, grossolane e anche queste in bianco e nero. tutto ciò rende il volume monotono, un po' noioso e non invoglia molto a studiare.

(15) Occorre inoltre sottolineare che non sempre un manuale "colorato" è in grado di coinvolgere l'apprendente nelle attività, anzi: l'abbondanza di immagini può disorientare e portare a cali di attenzione.

(16) [...] una particolarità è l'utilizzo dei disegni al posto delle immagini per non distrarre troppo lo studente dalle info linguistiche.

(17) L'aspetto grafico è piuttosto gradevole e adeguato al profilo dei destinatari cui si riferisce grazie alla presenza di numerosissime immagini che, non servono solo come elementi di corredo, bensì sono funzionali per la comprensione globale degli esercizi e delle regole grammaticali.

Al di là delle valutazioni personali dei compilatori, dai dati emerge che nei manuali di inglese, francese, spagnolo, tedesco, italiano e portoghese la grafica risulta tendenzialmente vivace e curata: con rare eccezioni di volumi interamente in bianco e nero e privi di illustrazioni, si registrano nel complesso una distribuzione chiara dei contenuti sulla pagina, un uso ragionato dei colori (per esempio per contrassegnare sezioni diverse all'interno dell'unità di lavoro) e una ricerca di equilibrio tra il testo scritto e le immagini, le quali sono numerose, varie, di buona qualità e spesso integrate nelle attività rivestendo un ruolo funzionale o di supporto, e non esclusivamente decorativo. L'attenzione agli aspetti grafici sembrerebbe essere cresciuta con il passare del tempo, dal momento che i manuali meno recenti sono quelli che vengono descritti come meno vivaci e meno ricercati dal punto di vista dell'uso dei colori e delle immagini.

I manuali di arabo, cinese, romeno e russo presentano nel complesso un aspetto semplice e piuttosto spoglio: con la sola eccezione di uno dei manuali di arabo, sono interamente in bianco e nero (eventualmente con la presenza di un altro colore nei fondini di alcuni riquadri di testo), e presentano poche illustrazioni costituite da disegni piuttosto che da fotografie. Spesso questi disegni vengono giudicati negativamente dai compilatori, che li ritengono poco adatti a un pubblico adulto perché troppo infantili. Il problema del ricorso a illustrazioni percepite come inadeguate a un pubblico adulto ricorre peraltro abbastanza frequentemente anche nei manuali dalla grafica più vivace, come si può leggere nell'esempio (18).

(18) Parlando, invece, di adeguatezza al profilo dei destinatari vorrei fare un appunto relativo alle illustrazioni che, a mio avviso, dovrebbero essere leggermente più serie; a fotografie reali si alternano immagini fumettistiche che ritengo più adatte ad un destinatario infantile piuttosto che a studenti scolastici o addirittura universitari.

Nel nostro campione, dunque, i volumi destinati all'insegnamento dell'arabo, del cinese, del romeno e del russo sono accomunati da una certa austerità nella grafica, ricordando anche in questo l'impostazione tipica dei manuali di orientamento grammaticale-traduttivo.

3.2.6. I riferimenti teorici e culturali

Un aspetto che ha messo particolarmente alla prova la capacità interpretativa dei compilatori delle schede è stato quello relativo ai riferimenti teorici. Ciò si può evincere dal fatto che in circa la metà dei volumi analizzati, in assenza di un riferimento esplicito a un approccio di insegnamento linguistico, i compilatori non sono stati in grado di desumerlo dagli indizi presenti, come ad esempio il fatto di seguire le linee guida del QCER, nel qual caso era chiaro il riferimento all'approccio comunicativo.

Nell'altra metà dei casi, l'approccio è esplicitamente comunicativo (anche nelle sue varie declinazioni nozionale-funzionale, situazionale) oppure è stato così interpretato dal compilatore a partire da vari indizi. In altri rari casi gli autori dei volumi fanno riferimento a metodi meno diffusi, come quello di Vladimir Propp per un volume di russo, quello contrastivo per uno di spagnolo, o quello Baukastensystem (detto modulare) per uno di tedesco.

In riferimento alla domanda sugli aspetti culturali, nella maggior parte dei casi tali aspetti risultano trattati all'interno di attività, in altri casi all'interno testi (orali o scritti) non didattizzati e molto raramente sono state identificate intere sezioni specifiche. Le attività collegate agli aspetti culturali sono incentrate su testi (scritti, orali o audiovisivi) con lo scopo di approfondire alcuni temi soprattutto in relazione al cibo, ai rapporti fra le persone e all'organizzazione delle istituzioni nelle società in cui è usata la lingua target. Dai compilatori non è stato riscontrato nessun riferimento agli aspetti sociopragmatici o pragmalinguistici della lingua elencati in § 2.6.

In relazione agli stereotipi e ai pregiudizi, in meno di un quarto dei volumi sono stati identificati riferimenti a questi due aspetti, perlopiù in quelli di spagnolo e inglese ma anche in quei pochi di cinese, arabo e tedesco. La maggior parte dei compilatori ha affermato che se ne provoca l'esplicitazione o la rimozione, mentre in due casi (uno per l'inglese e uno per lo spagnolo) i compilatori hanno ritenuto che gli stereotipi e i pregiudizi vengano addirittura favoriti.

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

In questo lavoro abbiamo inteso accompagnare il lettore nella compilazione di una scheda per l'analisi dei manuali didattici con un apparato di istruzioni e di informazioni elaborato con il duplice obiettivo di fornire le linee guida per la compilazione e di favorire e stimolare l'esplorazione di alcuni temi chiave della glottodidattica. Abbiamo poi riportato una sintesi di quanto è emerso dall'analisi di un campione di schede compilate da destinatari "prototipici" dello strumento di analisi, ossia studenti di corsi di Didattica delle lingue moderne. Le osservazioni ci

hanno consentito da un lato di tracciare un quadro – seppure molto sommario, data soprattutto la composizione disomogenea del campione – della manualistica in uso nell'insegnamento delle lingue straniere in Italia e dell'italiano a stranieri; dall'altro, ed era questo il nostro obiettivo principale, di sperimentare l'efficacia del percorso di glottodidattica applicata rappresentato dalla compilazione della scheda accompagnata dalla consultazione delle linee guida, mettendone in luce punti di forza e aree di debolezza.

Come si è già avuto modo di sottolineare in diverse occasioni nei paragrafi precedenti, la compilazione della scheda da parte degli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione ha comportato in qualche caso delle difficoltà, dovute in parte alla formulazione di alcune domande, che sono state infatti modificate in seguito, e in parte al fatto che le indicazioni fornite a supporto del lavoro di analisi non sono risultate sempre sufficienti o sufficientemente chiare. A questo secondo limite si è cercato di ovviare con la stesura di linee guida maggiormente approfondite e articolate.

Nel complesso sembra tuttavia che l'attività di osservazione guidata abbia raggiunto il suo obiettivo principale, inducendo gli studenti a sviluppare maggiore consapevolezza critica nei riguardi dei manuali didattici. Molti dei commenti riportati tra le osservazioni finali, sollecitate nella scheda da un'apposita domanda (la 49 nell'ultima versione), fanno riferimento proprio allo sguardo critico acquisito mediante il lavoro di compilazione, come emerge negli esempi (19), (20) e (21).

(19) Per la prima volta ho visto con occhio critico un manuale di lingua, ho cercato di riconoscere i diversi tipi di esercizi che prima credevo fossero tutti uguali.

(20) Ho trovato questa scheda molto utile e interessante, poiché grazie ad essa ho iniziato a guardare i manuali con un occhio diverso, in maniera più critica e razionale.

(21) Prima d'ora, non avevo mai esaminato in modo critico un manuale nella sua interezza secondo specifiche linee guida e, per questo, non facevo caso a come in realtà si costituisse nella sua complessità; non dedicavo, insomma, la giusta attenzione agli obiettivi intrinsecamente didattici che si prefiggevano le sue parti costitutive. Osservare accuratamente ogni parte del manuale ed analizzare particolari mai considerati in precedenza è stato molto istruttivo: prendere confidenza con concetti che non conoscevo mi ha permesso di analizzare un mio vecchio manuale di lingua con un'ottica consapevole e critica.

Negli esempi appena presentati, nonché in quello riportato in (22), emerge anche un altro aspetto ricorrente nei commenti, ossia la novità rappresentata da questo tipo di osservazione, che ha portato i compilatori a scoprire per la prima volta la possibilità stessa di guardare i manuali con occhio più esperto, o addirittura di mettersi nei panni dell'autore, come sottolineato nell'esempio (23).

(22) Ho trovato che questa analisi mi abbia aiutato a riflettere per la prima volta sulla struttura e sull'efficacia di un manuale di lingua.

(23) Ho trovato molto interessante analizzare un manuale che siamo soliti adottare semplicemente come strumento di studio; siamo abituati ad utilizzarlo così come è stato strutturato, senza porci interrogativi sulla scelta degli autori. Per la prima volta ho indossato i panni del creatore del manuale soffermandomi sui dettagli che lo caratterizzano, scoprendo dei particolari molto interessanti e prendendo coscienza del lavoro certosino che vi è dietro alla realizzazione di uno strumento che sembra così scontato ai nostri occhi.

L'esempio (23) fa riferimento a un altro aspetto sottolineato spesso dai compilatori, e cioè l'aver preso coscienza che alla base dell'elaborazione di un manuale didattico ci sono un grande lavoro e un'attenta riflessione da parte degli autori, oltre che del docente che lo adotta (cfr. es. 24), più di quanto gli studenti siano abitualmente portati a credere nel momento in cui lo utilizzano per imparare la lingua obiettivo.

(24) L'analisi approfondita di questo volume mi ha aiutata a capire meglio i ragionamenti e i diversi obiettivi che possono celarsi dietro alla scelta di un volume, fattore che fino a poco fa ignoravo quasi completamente.

Alcuni studenti osservano anche come l'essere riusciti a conoscere più a fondo un manuale su cui avevano precedentemente studiato li abbia portati a dare una valutazione complessivamente più positiva di quello stesso manuale (cfr. es. 25).

(25) La compilazione della scheda si è rivelata un'attività impegnativa ma molto interessante, che mi ha permesso di analizzare nel complesso un manuale che onestamente non apprezzavo molto, ma che dopo questa analisi ritengo sia efficace per chi vuole perfezionare la propria conoscenza dello spagnolo. Inoltre, ritengo che questa attività possa essermi utile in futuro per valutare eventuali manuali linguistici che decidessi di acquistare per conto mio.

Il fatto che siano stati sottolineati sia la difficoltà di fronte a specifiche domande sia la necessità di un grande impegno complessivo nella compilazione (cfr. es. 25) ci induce a rinnovare l'invito, per chi desideri utilizzare lo strumento di analisi qui proposto, a considerare le linee guida riportate nella seconda sezione del presente contributo un complemento indispensabile, da avere sempre a portata di consultazione durante la compilazione. Al di là delle difficoltà emerse, possiamo comunque concludere che la percezione degli studenti in merito al lavoro stimolato dalla scheda risulta in linea con le aspettative di chi ha sviluppato lo strumento, e conferma l'efficacia di una costruzione il più possibile "negoziata" con il pubblico dei potenziali utenti, piuttosto che imposta da parte degli "esperti".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Areizaga Orube E. (1997), *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Balboni P.E. (1999), *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P.E. (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P.E., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Ball M.J. (ed.) (2010), *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*, Routledge Taylor & Francis Group, London-New York.
- Bayley R., Cameron R., Lucas C. (2013), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Begotti P. (2010), *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, Laboratorio ITALS - Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia:
http://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teoria.pdf
- Benucci A., Dolci R. (2006), *Analisi e produzione di materiali didattici - Tecnologie glottodidattiche*, Progetto In rete per l'integrazione 2:
http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_13_analisi_produzione_materiali.pdf
- Berruto G. (2005), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma.
- Berruto G. (2006), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berruto G., Cerruti M. (2014), *Manuale di sociolinguistica*, UTET Università, Torino.
- Bettinelli B., Della Putta P., Visigalli M. (2011), *Buona idea! Corso di lingua e cultura italiana. Livello elementare*, Pearson, Milano-Torino.
- Bigliuzzi M.S., Quartesan M. (2001), "Esempi di analisi di manuali didattici di italiano L2", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 352-364.
- Biral M. (2000), "Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci Editore, Roma, pp. 218-230.
- Blanco Canales A. (2014), "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes", in *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, pp. 71-91.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2005), *Contatto. Corso di italiano per stranieri*, Loescher Editore, Torino.
- Bultrini P., Graziani F. (2014), *NEW Italian Espresso: Textbook + DVD 1 (Beginner and Pre-intermediate)*, ALMA Edizioni, Firenze.
- Byrd P. (2001), "Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation", in Celce-Murcia M. (a cura di), in *Teaching English as a second or foreign language*, Cengage Learning, Boston, pp. 415-427.
- Byrne D. (1986), *Teaching oral English*, Longman, Harlow.
- Calvi M.T. (2013), *¡Enhorabuena! Curso de español para itálofonos*, Zanichelli, Bologna.

- Candelier M. (coord.), Cammileri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lorincz I., Meissner J.-F., Schroder-Sura A., Noguerol A., Moliniè M. (2011), *Le CARAP – un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources* (version révisée et actualisée), Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes, Graz, <http://carap.ecml.at/>. Trad. it. in *Italiano LinguaDue*, 4, 2 (2012):
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Casadei F. (2001), *Breve dizionario di linguistica*, Carocci, Roma.
- Chiappini L., De Filippo N. (2002), *Un giorno in Italia 1. Corso di italiano per stranieri primo livello, libro dello studente con esercizi + cd audio*, Bonacci, Roma.
- Chini M., Bosisio C. (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue straniere oggi*, Carocci, Roma.
- Cid Jurado A.T. (2001), “L’immagine nei manuali didattici di italiano L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 342-351.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Coseriu E. (1973), *Lezioni di linguistica generale*, Boringhieri, Torino.
- Cunningsworth A. (1995), *Choosing Your Coursebook*, Heinemann, Oxford.
- Develay M. (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.
- Diadori P. (2011), “L’autore di materiali didattici di italiano L2 e il suo profilo scientifico-professionale”, in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l’italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 22-55.
- Docenti del progetto PRILS (2017), *Lingua-Cultura italiana per stranieri*. Unità di lavoro realizzate dai docenti del Progetto PRILS, RomaTrE-Press, Roma:
<http://romatypress.uniroma3.it/ojs/index.php/italiano>
- Doughty C.J. (2003), *Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement*, in Doughty C.J., Long M.H. (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 256-310.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Freddi G. (1968), *La civiltà nella didattica delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo.
- Freddi G. (1987), *L’insegnamento della lingua-cultura italiana all’estero*, Le Monnier, Firenze.
- Garinger D. (2002), *Textbook selection for the ESL classroom*, Center for Applied Linguistics Digest:
http://mcael.org/uploads/File/provider_library/Textbook_Eval_CAL.pdf.
- Gass S.M. (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Erlbaum, Mahwah.
- Gass S.M., Selinker L. (2008), *Second language acquisition. An introductory course*, Routledge Taylor & Francis Group, London-New York.
- Gilmore A. (2007), “Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning”, in *Language Teaching*, 40 (2), pp. 97-118.
- Guastalla C., Naddeo C.M. (2010), *Domani 1 - Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.

- Guo N. (2015), "Researching both Macro-level and Micro-level Issues of English Language Teaching (ELT) Textbooks and Materials", in *Working Paper Series*, Vol. 4, Issue 2: <http://weblib.cpce-polyu.edu.hk/apps/wps/w20150204.pdf>.
- Incalcaterra McLoughlin L., Ruggiero A., Schiavo G. (2016), *Affare fatto! 1. Corso d'italiano aziendale. Livello elementare A1-A2*, Edilingua, Roma.
- Krashen S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York.
- Kuitche Talé G. (2012), "Saper contestualizzare materiali generici per l'insegnamento delle lingue straniere: una competenza fondamentale del docente d'italiano come lingua straniera", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 209-225: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2819>.
- Lavinio C. (1986), "Tipologia dei testi parlati e scritti", in *Linguaggi*, n. 3 (1-2), pp. 14-22.
- Lavinio C. (1995), "Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni", in Calzetti M.T., Panzeri Donaggio L. (a cura di), *Educare alla scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 1-23.
- Littlejohn A. (2011), "The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse", in Tomlinson B. (ed), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 179-211.
- Lo Duca M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Long M. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*, Wiley Blackwell, Malden.
- Maggini M., Yang L. (2006), *Marco Polo. Corso di italiano per studenti cinesi. Con CD Audio*. Guerra, Perugia.
- Marin T., Magnelli S. (2009), *Nuovo progetto italiano 1 - Corso multimediale di lingua e civiltà italiana (livello elementare A1-A2 quadro europeo di riferimento)*, Edilingua, Roma.
- Mazzara B.M. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, il Mulino, Bologna.
- McGrath I. (2002), *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere. Manuale di glottodidattica*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Nencioni G. (1976), "Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato", in *Strumenti critici*, 10, pp. 1-6.
- Nuzzo E., Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Ong W.J. (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna [trad. it. 1986, a cura di Alessandra Calanchi].
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Peruzzi P. (2001), "L'uso didattico dell'immagine", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 394-405.
- Porcelli G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Prabhu N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- Richards J.C., Rodgers T.S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rizzardi M.C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera (con DVD)*, LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano.
- Robinson P. (2013), "Syllabus Design", in Chapelle C.A. (a cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley-Blackwell, Chicester (UK), pp. 5495-5498.

- Sabatini F. (1982), “La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni”, in Boccafurni A.M., Serromani S. (a cura di), *Educazione linguistica nella scuola superiore. Sei argomenti per un curriculum*, Provincia di Roma e Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, pp. 105-127.
- Santipolo M. (2014), “L’impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi”, in *Cultura e comunicazione*, V, n. 5, pp. 15-22.
- Semplici S. (2001), “Criteri di analisi di manuali per l’insegnamento dell’italiano L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 322-341.
- Sharwood Smith M. (1993), “Input Enhancement in Instructed SLA”, in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 15, 2, pp. 165-179.
- Tabaku Sörman E. (2014), “*Che italiano fa*” oggi nei manuali di italiano lingua straniera? *Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*, Department of Romance Studies and Classics, Stockholm University, Stockholm.
- Taylor D. (1994), “Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?”, in *TESL-EJ*, 1 (2), pp. 1-11.
- Tomlinson B. (2003), *Materials evaluation. Developing materials for language teaching*, Continuum, London, pp. 15-36.
- Troncarelli D. (2016), “La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l’insegnamento dell’italiano L2”, in *Italiano a Stranieri*, 20, pp. 8-9.
- Widdowson H.G. (1998), “Context, community, and authentic language”, in *TESOL Quarterly*, 32 (4), pp. 705-716.
- Wilkins D.A. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.

APPENDICE

SCHEDA DI ANALISI DEI MANUALI DIDATTICI L2

Cognome e nome di chi compila la scheda

1) Lingua obiettivo del manuale analizzato

Contrassegna solo una voce

- inglese
- francese
- tedesco
- spagnolo
- russo
- cinese
- arabo
- portoghese
- italiano
- Altro: _____

2) Titolo

3) Autore/i

4) Editore

5) Anno di pubblicazione

6) Edizione n.

7) Livello

8) Destinatari (età)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Bambini
- Adolescenti
- Adulti
- Anziani
- Non specificato né identificabile

9) Destinatari (occupazione)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Studenti di scuola
- Studenti universitari
- Lavoratori (generici)
- Lavoratori (professioni specifiche)
- Non specificato né identificabile
- Altro: _____

10) Destinatari (L1)

Seleziona tutte le voci applicabili

- Italofofi
- Ispanofoni
- Sinofoni
- Anglofoni
- Francofoni
- Non specificato né identificabile
- Altro:

11) Contesto di apprendimento

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Comunità in cui si parla la lingua oggetto di insegnamento
- Comunità in cui si parla una lingua diversa dalla lingua di insegnamento
- Non specificato né identificabile

12) Il profilo dei destinatari è ulteriormente specificato?

Per es. studente Erasmus, Marco Polo, immigrato, ecc.

13) Da dove hai ricavato le informazioni sul profilo dei destinatari?

14) Struttura del manuale

Come è strutturato il manuale in analisi? È un testo unico o è corredato anche di altri materiali (CD, DVD, quaderno degli esercizi, rimandi a supporti on line ecc.)?

15) Il manuale fa parte di un corso articolato su più livelli? Quali?

ORGANIZZAZIONE DEL VOLUME

16) Il volume è suddiviso in

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Unità
- Sezioni
- Moduli
- Parti
- Lezioni
- Altro: _____

17) Al di fuori della ripartizione principale, nel volume sono presenti sezioni aggiuntive?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Appendici
- Glossari
- Allegati
- Soluzioni degli esercizi
- Approfondimenti
- Test
- Sintesi grammaticali
- Documenti sulla cultura
- Altro: _____

18) Indice

Quali contenuti vengono esplicitati? (funzioni, grammatica, lessico ecc.)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Grammatica
- Lessico
- Funzioni
- Situazioni
- Tipologia testuale
- Cultura
- Fonetica e fonologia
- Strategie di apprendimento
- Abilità
- Altro: _____

ORGANIZZAZIONE DELLE SINGOLE PARTI DEL VOLUME (CFR. DOMANDA 16)

Per le domande 19-26 fa' riferimento alla terza unità del volume (o a un'altra unità centrale o comunque prototipica)

19) Quale unità campione hai selezionato? Da quante pagine è composta?

20) L'unità campione comprende una o più sezioni per l'attivazione di contenuti o lessico?

Contrassegna solo una voce.

- Una all'inizio dell'unità
- Più di una
- Nessuna
- Altro: _____

21) Quali sono le tecniche utilizzate per l'eventuale fase di attivazione di contenuti o lessico all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Abbinamento
- Brainstorming
- Domande aperte
- Domande chiuse
- Scelta multipla
- Vero/falso
- COMPrensione ORALE
- COMPrensione SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: _____

22) I contenuti dell'unità campione sono organizzati secondo la sequenza Presentazione - Pratica - Produzione (PPP)? Se la sequenza è presente, quante volte ricorre nell'unità? È sempre completa? Se non è presente, o nelle parti dell'unità in cui non è presente, secondo quale/i criterio/i vengono ordinate le attività? Riporta le tue osservazioni supportandole con esempi.

23) Se la sequenza PPP è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Presentazione all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Domande aperte
- Domande chiuse
- Ricerca di informazioni specifiche
- Riempimento di spazi vuoti
- Scelta multipla
- Vero/falso
- COMPrensione ORALE
- COMPrensione SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: _____

24) Se la sequenza PPP è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Pratica all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Abbinamento
- Caccia all'errore
- Cloze
- Completamento
- Dialogo aperto
- Esclusione
- Griglia
- Inclusione
- Manipolazione
- Pattern drills
- Riempimento di spazi vuoti
- Riordino di testi
- COMPRENSIONE ORALE
- COMPRENSIONE SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: _____

25) Se la sequenza PPP è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Produzione all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Discussione
- Composizione scritta
- Domande aperte
- Drammatizzazione
- Monologo
- Riassunto
- Roleplay
- Traduzione
- COMPRENSIONE ORALE
- COMPRENSIONE SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: _____

26) Se la sequenza PPP non è presente, quali sono in generale le tecniche utilizzate all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Discussione
- Composizione scritta
- Domande aperte
- Drammatizzazione
- Monologo
- Riassunto
- Roleplay
- Traduzione
- COMPRENSIONE ORALE
- COMPRENSIONE SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: _____

27) Com'è presentata la grammatica?

Per questa domanda e per le successive fa' riferimento all'intero volume.

Contrassegna solo una voce.

- In modo implicito
- In modo esplicito

28) Se la presentazione della grammatica è esplicita, in quale modo è proposta?

Contrassegna solo una voce.

- Induttivo
- Deduttivo

29) Se la presentazione della grammatica è esplicita, in quali forme è proposta?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Esercizi mirati
- Schemi di regole da compilare all'interno di attività
- Schemi di regole compilati
- Riepiloghi a fine unità
- Appendici del volume
- Altro: _____

CARATTERISTICHE DELL'INPUT

Per input si intende l'insieme dei campioni di lingua contenuti nel manuale: dialoghi o altri testi orali, testi scritti, estratti di articoli, frasi di esercizi, consegne delle attività.

30) In quale misura è rappresentata la variazione sociolinguistica? Verificalo attribuendo un valore su una scala da 1 a 5 (1 = minima; 5 = elevata) alla presenza di:

Contrassegna solo un quadratino per riga.

	1	2	3	4	5
accenti, parole ed espressioni regionali o dialettali	<input type="checkbox"/>				
accenti, parole ed espressioni attribuibili a situazioni e registri diversi (per es. formale / informale)	<input type="checkbox"/>				
parole ed espressioni attribuibili a generi testuali diversi	<input type="checkbox"/>				
accenti, parole ed espressioni attribuibili a specifici gruppi sociali	<input type="checkbox"/>				

31) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche riportando qualche esempio

32) Valuta la verosimiglianza dell'input su una scala da 1 a 5 (1 = nulla; 5 = elevata) facendo riferimento a:

Contrassegna solo un quadratino per riga.

	1	2	3	4	5
frasi e testi all'interno di esercizi	<input type="checkbox"/>				
testi per la comprensione orale	<input type="checkbox"/>				
testi per la comprensione scritta	<input type="checkbox"/>				

33) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche riportando qualche esempio

34) Osserva le consegne proposte nell'unità in analisi e indica se sono formulate...

Contrassegna solo una voce.

- ... nella lingua target del volume (L2)
- ... nella L1 dei destinatari del volume
- ... in entrambe le lingue

35) Valuta su una scala da 1 a 5 la chiarezza delle consegne (1 = nulla; 5 = ottima):

Contrassegna solo un quadratino.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

36) Valuta su una scala da 1 a 5 l'appropriatezza delle consegne (1 = nulla; 5 = ottima):

Contrassegna solo un quadratino.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

37) Valuta su una scala da 1 a 5 la completezza delle consegne (1 = nulla; 5 = ottima):

Contrassegna solo un quadratino.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

38) Giustifica con esempi le risposte precedenti, riportando sia consegne poco chiare, inappropriate e incomplete sia istruzioni ben formulate (se presenti).

ASPETTO GRAFICO

Per questa sezione della scheda fa' riferimento all'intero volume

39) Valuta su una scala da 1 a 5 (1 = minima; 5 = elevata) le seguenti proprietà:

Contrassegna solo un quadratino per riga.

	1	2	3	4	5
gradevolezza	<input type="checkbox"/>				
adeguatezza al profilo dei destinatari	<input type="checkbox"/>				

40) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche con qualche esempio

41) Valuta se, in linea di massima, le illustrazioni proposte nel volume sono funzionali allo svolgimento delle attività, di supporto o esclusivamente decorative.

Contrassegna solo un quadratino per riga.

	Funzionale	Di supporto	Decorative	Non sono presenti
Fotografie in bianco e nero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotografie a colori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disegni in bianco e nero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disegni a colori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Testi (post-it, estratti di giornali, lettere, mail, cartoline ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simboli e icone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42) Valuta la densità dei contenuti distribuiti in una pagina (alta = parecchie attività, immagini, testi; bassa = immagini, attività e testi radi).

Contrassegna solo un quadratino.

- Alta
- Media
- Bassa

RIFERIMENTI TEORICI E CULTURALI

Per questa sezione della scheda fa' riferimento all'intero volume

43) Nel volume si fa riferimento all'approccio glottodidattico che ispira il manuale (metodo, orientamento o principi)?

Contrassegna solo un quadratino.

- Sì
- No

44) Se sì, quale o quali?

45) Sono presenti attività, sezioni o documenti esplicitamente mirati alla conoscenza di aspetti culturali?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Sì, in forma di letture
- Sì, in forma di letture con attività didattiche collegate
- Sì, in forma di ascolti o video
- Sì, in forma di ascolti o video con attività didattiche collegate
- Altro: _____

46) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche con qualche esempio

47) Qual è l'atteggiamento nei confronti di stereotipi e pregiudizi?

Contrassegna solo un quadratino.

- Sono tendenzialmente favoriti
- Viene provocata l'esplicitazione
- Si favorisce la rimozione
- Non sono affatto trattati

48) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche con qualche esempio

49) Osservazioni sulla scheda

50) Nel complesso, come giudichi il manuale che hai analizzato? Lo adotteresti? Perché?
