

Dalla carenza all'efficacia comunicativa attraverso un riequilibrio del sillabo

Matteo Santipolo

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract In the history of language teaching many approaches and methods have been adopted, but, no matter whether they were implicit or explicit, generally speaking, in all of them, only little space was devoted to extra- and paralinguistic aspects. This has led many foreign language learners to acquire a very deep knowledge of grammatical aspects but not always equally qualified of the extra- and paralinguistic ones. This contribution describes how including the latter aspects in the teaching syllabus may improve learners' proficiency and efficiency in using the foreign language.

Keywords Educational Linguistics. Sociolinguistics. Pragmatics. Inclusive Language Teaching.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il concetto di deficit. – 3 Il concetto di inclusione. – 4 Dal Deficit al sillabo inclusivo. – 5 Il sillabo inclusivo: teoria e pratica. – 5.1 Materiale autentico e inclusione. – 5.2 Analisi comparativa e contrastiva e inclusione. – 6 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-06-19
Accepted 2020-08-07
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 |  Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Santipolo, M. (2020). "Dalla carenza all'efficacia comunicativa attraverso un riequilibrio del sillabo". *EL.LE*, 9(2), 281-294.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/008

1 Introduzione

Nella storia dell'insegnamento delle lingue molti sono stati gli approcci e i metodi (con lo sviluppo delle tecniche correlate) che si sono alternati e che sono stati impiegati. Coerentemente con la sua natura interdisciplinare la glottodidattica si è, di volta in volta, ispirata al pensiero scientifico (filosofico, psicologico, pedagogico, ecc.) dominante di ogni epoca, adottandolo e adattandolo ai propri fini (cf. Balboni 2019, 18-63; Pichiassi 1999). Pur con le talvolta enormi differenze che hanno presentato, in estrema sintesi, e con il senno di poi, potremmo comunque affermare che tutte queste tipologie di approcci e metodi sono riconducibili a due opposte concezioni dell'idea stessa di lingua e conseguentemente del suo insegnamento:

- a. Lingua intesa come insieme di regole da apprendere e applicare per poterla utilizzare.
- b. Lingua intesa come sistema di comunicazione da acquisire a partire dal suo uso reale e contestualizzato.

Va da sé che questa distinzione non deve essere intesa in modo categorico e che spesso ci sono state proposte collocabili in quella 'zona grigia' a cavallo tra i due estremi. In linea di massima, e con le ovvie dovute cautele, si può tuttavia affermare che negli approcci e nei metodi riconducibili alla prima tipologia, la dimensione culturale e quella extra- e paralinguistica, quando e se presenti *tout court*, hanno comunque avuto uno spazio e un ruolo perlopiù marginale. Negli approcci e metodi riferibili alla seconda tipologia, tali dimensioni hanno invece occupato uno spazio e un ruolo di maggiore ampiezza. Ciononostante, in entrambi i casi, vale a dire sia che la lingua sia stata intesa e quindi insegnata deduttivamente, sia che lo sia stata induttivamente, è difficilmente confutabile che il focus sia comunque sempre stato sugli aspetti di natura più strettamente grammaticale (se non addirittura grammaticalista). Nel caso della tipologia a. la concezione di grammatica è stata in genere limitata agli aspetti morfosintattici, con aperture al lessico, spesso metodologicamente inefficaci (ad esempio liste di parole decontestualizzate); nel caso della tipologia b. l'orizzonte si è indubbiamente allargato anche ad altri aspetti extra-grammaticali, ma ad ogni modo sempre visti come ancillari alla struttura portante della lingua. Facendo ricorso ad una metafora, potremmo descrivere questa situazione paragonando la lingua ad un corpo di cui la struttura grammaticale rappresenta lo scheletro, mentre tutto 'il resto' rappresenta i vari organi. In entrambe le tipologie di approcci e metodi il focus principale è comunque sempre sullo scheletro, ma mentre nella tipologia a. ciò veniva fatto in maniera pressoché esclusiva, nella tipologia b. si è cominciato a considerare anche il resto degli organi. Ne deriva che, in genere, grandissima attenzione è dedicata alla didattica (a prescindere che sia esplicita o implicita)

della struttura della lingua, anche con notevoli livelli di approfondimento (basti pensare, ad esempio, a differenze quali, per l'inglese, al *present perfect* e al *present perfect continuous*; l'uso, assolutamente complesso e variegato delle preposizioni in molte lingue, come in tedesco o in italiano; il *por* e *para* dello spagnolo, ecc.). Non altrettanto, e comunque non con un simile grado di approfondimento, si può dire accada con gli aspetti extra- e paralinguistici. Questo ha condotto molti apprendenti a sviluppare competenze linguistiche (lo scheletro) di buono o alto livello, ma non altrettanto buone relativamente alle dimensioni socio- e paralinguistiche e culturali (gli altri organi). Senza nulla togliere all'importanza della struttura, si pone dunque il problema di riequilibrare questo evidente sbilanciamento, che ha condotto troppo spesso all'insorgere di un vero e proprio *deficit* comunicativo, che non ha chiaramente alcuna natura biologica. Una strategia da adottare per far fronte a questo stato di cose è di includere nel sillabo gli aspetti di cui è spesso carente o che, anche quando presenti (come ben dimostrano le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*) vengono trascurate o comunque non opportunamente considerate dai docenti di lingua.

2 Il concetto di deficit

In letteratura, rispetto all'acquisizione e all'uso del linguaggio (sia in termini ricettivi sia produttivi) il concetto di *deficit* è tradizionalmente associato ad una forma patologica di carattere neuro- o psicologico che rimanda, a seconda delle circostanze, ad una qualche disfunzione o disabilità genetica o comunque biologica o funzionale. In questa concezione rientrano, ad esempio, la dislessia, le diverse forme di afasia, la sordità, il mutismo, la balbuzie, ecc. Tutte queste problematiche, e altre ancora, meno strettamente correlate con il linguaggio, sono convogliate, in ambito didattico-pedagogico, nelle categorie di BES (Bisogni Educativi Speciali) e DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento). Sono ormai moltissimi gli studi che se ne sono occupati da vari punti di vista e con diverse finalità: certamente tra i più autorevoli e completi in prospettiva glottodidattica segnaliamo qui i lavori di Michele Daloiso (2014, 2016).

Tuttavia, in questo contributo impiegheremo il concetto di *deficit* nella sua accezione più etimologica, e per certi versi, decisamente più ampia:

déficit s. m. [propr. «manca», pres. indic. del verbo lat. *deficĕre* «mancare»]. - 1. a. Nel linguaggio finanz., eccedenza dei valori passivi su quelli attivi attribuiti ai beni economici di un'impresa o di un ente in genere, o alle operazioni da essi compiute in un dato periodo di tempo: *il bilancio presenta un d. incolmabile; l'a-*

zienda è in d.; fare fronte al d.; d. pubblico, il passivo nel bilancio dello stato. b. Con sign. più generico, disavanzo, ammanco, perdita; anche fig., di valori non economici: *d. morale, politico; quella mostra d'arte si è chiusa in deficit*. 2. Deficienza, mancanza. Nel linguaggio medico, diminuzione dell'attività funzionale dell'organismo o di determinati organi: *d. visivo*. In psicopatologia, *d. intellettuale*, indebolimento transitorio o permanente delle facoltà intellettive.¹

Il riferimento è palesemente a quanto descritto sub b., vale a dire, in senso strettamente etimologico, a qualcosa che appunto 'manca', non è presente; una lacuna, dunque, non tanto nell'apprendente, quanto piuttosto nel sillabo o nella sua interpretazione e applicazione in classe.

Nello specifico, il risultato di questa lacuna 'formativa' è ciò che possiamo definire *Deficit comunicativo extra- e paralinguistico* (DCEP), includendo in esso anche tutti gli altri aspetti non strettamente linguistico-strutturali.

Il DCEP così definito dipende, in primo luogo, dalla *Distanza socioculturale* (DSC) che, dato il rapporto imprescindibile tra lingua e cultura, non può non comprendere anche la lingua in tutti i suoi aspetti e le sue manifestazioni.² Analogamente a quanto accade per l'interlingua intesa nel senso più tradizionale (Selinker 1972), anche per il DCEP si possono verificare i seguenti fenomeni:

- transfer negativi;
- semplificazioni;
- ipergeneralizzazioni e ipercorrettismi;
- desensibilizzazione (fossilizzazioni),

che saranno tuttavia di natura socioculturale e non strettamente linguistica.

Va ad ogni modo sottolineato che la minore DSC non è sempre garanzia di minore DCEP. Anzi, la vicinanza tra le lingue può essere fonte dell'insorgere di una precoce fossilizzazione nel percorso sull'interlingua verso la lingua *target* e, in ogni caso, di una percepita (ma per nulla reale) minore necessità di prestare attenzione a tali aspetti. Il problema di fondo, in questo caso, è da rintracciare nel livello, per così dire, 'subliminale' a cui si colloca la competenza implicita e la gestione di tali aspetti.

¹ <http://www.treccani.it/vocabolario/deficit>.

² Altrove abbiamo parlato di *Distanza sociolinguistica* definendola come «l'insieme delle differenze che esistono tra le norme sociolinguistiche» (Santipolo 2002, 82-4), tra due comunità linguistiche. Qui allarghiamo tale concetto per includere anche gli aspetti non strettamente sociolinguistici ma che hanno evidenti ricadute sul piano dell'efficacia e dell'adeguatezza comunicativa.

Le cause del DCEP sono dunque riconducibili a due macro-fattori:

- a forme patologiche (cognitive, funzionali, ecc.);
- a inadeguata/insufficiente competenza.

Le prime, come già evidenziato, non pertengono all'oggetto della nostra riflessione qui, mentre le seconde possono, in sintesi essere spiegate come segue:

- guardare senza vedere;
- ascoltare senza sentire;
- parlare senza (o con scarse o comunque inadeguate) competenze sociolinguistiche, pragmatiche, culturali.

Ciò che emerge da questa rappresentazione del problema, oltre all'inadeguatezza del sillabo per sé, anche, in buona sostanza, la mancanza di una vera e propria «educazione alla consapevolezza» comunicativa (Santipolo 2018). Questo dato emerge d'altronde anche dalla sempre più diffusa manifestazione del Deficit anche tra i parlanti nativi, i quali, oltre al noto analfabetismo funzionale e a palesi lacune sul piano grammaticale e lessicale, sembrano talvolta non essere in possesso, o comunque non riuscire a gestire e impiegare opportunamente, la gamma di variabilità che la lingua offrirebbe. Il problema del DCEP, dunque, non pertiene esclusivamente alla didattica delle lingue seconde o straniere ma appare ora forse in modo più chiaro anche alla didattica della L1.

A prescindere che si tratti di L1, L2 o LS, a monte del Deficit così inteso deve spesso essere rilevata un'ulteriore carenza di ordine superiore, vale a dire nella formazione dei docenti: manca, in buona sostanza, un'adeguata preparazione, in parte teorica, ma forse soprattutto metodologica su come introdurre e trasmettere questi aspetti nella classe di lingua.

3 Il concetto di inclusione

Anche il concetto di 'inclusione' merita in questa sede qualche riflessione e chiarimento. Negli ultimi decenni, infatti, esso ha visto fortemente espandersi il proprio dominio di pertinenza, acquisendo una sempre maggiore rilevanza in ambito scolastico e, più di recente, anche in ambito strettamente linguistico. Con tale termine si fa riferimento, in genere, ad almeno due dimensioni:

- quella più 'storica' della disabilità (o 'handicap', come veniva definita negli anni Settanta del secolo scorso, in un'epoca in cui ancora non imperversava la moda, più o meno demagogica, del 'politically correct'): in questa categoria rientrano tutti i fenomeni, già ricordati sopra, che vanno dai BES ai DSA, fino ai casi di plusdotazione (Clark 2002; Novello 2018) e, per certi

versi, anche alla Teoria delle intelligenze multiple di Gardner (Gardner 1983; Torresan 2008);

- quella più recente, che si riferisce all'inserimento degli immigrati di origine straniera nel nostro sistema scolastico (bambini e adolescenti) e sociale (tutti), sia dal punto di vista linguistico sia culturale. In merito al primo, in particolare, gli studi si sono mossi verso la comprensione tanto dei processi acquisizionali (tra i molti possibili: Pallotti 2000; Giacalone Ramat 2003); quanto verso la riflessione glottodidattica, teorica e metodologica (anche in questo caso tra i molti esistenti: Balboni 2014; Luise 2006; Santipolo 2006).

Sempre in relazione all'ambito linguistico, sebbene non specificamente educativo, quanto piuttosto relativo al *corpus planning* (Berruto, Cerruti 2019, 103-4), l'inclusione ha, inoltre, riguardato la questione dei generi, con una confusione, talvolta fin troppo pretestuosa, tra politica, biologia, orientamento sessuale e grammatica, che ha dato vita a discussioni e dibattiti anche molto accesi, spesso basati su criteri politici piuttosto che scientifici (per una riflessione scientifica sul tema si vedano Fusco 2012; Robustelli 2016).

Per tornare invece all'ambito linguistico educativo, un ulteriore aspetto dell'inclusione altrettanto importante, ma che ha destato molto meno scalpore e interesse al di fuori degli ambienti strettamente scientifici, si riferisce alla questione di che cosa debba essere incluso nel sillabo glottodidattico (sul tema di curriculum e sillabo si veda Balboni 2019, 108-12), vale a dire, lo specifico dei contenuti che dovrebbero essere portati e trattati nei corsi di lingua (non solo l'italiano come lingua straniera o seconda). Si tratta, in altre parole, di comprendere non esclusivamente quali strutture o quale e quanto lessico debbano essere insegnati, ma anche quali altri aspetti della comunicazione (in particolare extra- e paralinguistici) meriterebbero uno spazio maggiore quando si insegna una lingua, a prescindere che sia L1, L2, LS o, addirittura, lingua franca. Non che il tema non sia stato diffusamente trattato (a solo titolo indicativo si vedano, ad esempio: Jackson 2014; Nuzzo, Gauci 2012; Santoro, Vedder 2016), ma, malgrado occupi ormai una parte significativa delle indicazioni presenti nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, solo di rado ha guadagnato spazio nella manualistica e, ancor meno di frequente, nell'effettivo lavoro svolto in classe dagli insegnanti. La ragione di questo deficit, a nostro avviso, ha radici profonde ed eterogenee, ma riconducibili ad alcuni punti fermi:

- la già accennata persistente inadeguatezza della formazione universitaria dei docenti di lingua (non solo straniera, anzi più spesso, specialmente di quelli italiano L1): tali tematiche possono anche essere state affrontate durante il percorso di stu-

di, ma difficilmente ne è stata trattata la loro inclusione glottodidattica;

- una diffusa scarsa sensibilità alle tematiche: molti insegnanti preferiscono ancora concentrarsi sugli aspetti formali della lingua (la grammatica), nei quali si sentono più preparati e che, senza dubbio, per quanto possano essere complessi, sono più semplici da veicolare di quanto lo siano aspetti fortemente 'eterei', e soggetti, per loro natura, ad un elevato tasso di variabilità, non solo diacronica;
- scarsa e spesso inadeguata trattazione dei temi nei manuali adottati.

In questo contributo cercheremo dunque dapprima di riflettere proprio su questo tema e in seguito di declinare in tale direzione una nostra proposta di qualche tempo fa (Santipolo 2017).

4 Dal Deficit al sillabo inclusivo

Dopo avere fatto chiarezza sul piano terminologico e individuato i punti focali della questione, è quindi necessario cercare strategie e percorsi per porvi rimedio. A mo' di premessa, va sottolineato che la scelta di includere nel sillabo aspetti che difficilmente vengono presentati in classe non va assolutamente intesa nella logica dell'*aut aut*. Non si tratta, in altre parole di togliere qualcosa per sostituirlo con qualcos'altro, ma piuttosto, come vedremo, di ampliare il sillabo, tanto in senso orizzontale (ossia per tipologia di contenuti) quanto in senso verticale (vale a dire attraverso i livelli di competenza).

Questo implica un sillabo che abbia le seguenti caratteristiche:

- non precostituito in forma rigida: per quanto sia ovviamente necessario individuare i punti fermi che devono caratterizzare il percorso da seguire (i contenuti irrinunciabili, per così dire), tanto sul piano strettamente linguistico, quanto su quello extra- e paralinguistico, deve sempre vigere il principio che tali punti possono essere modificati in qualunque momento, qualora se ne presentasse il bisogno. Le modifiche non devono andare solo nella direzione dell'inclusione, ma anche dell'esclusione a vantaggio di altre opzioni nel caso emergessero esigenze diverse da parte degli studenti. Le modifiche possono riguardare anche la sequenzialità dei contenuti presentati, in particolar modo quando si tratti di didattica della lingua come L1 o L2, ossia nel contesto in cui la lingua viene effettivamente impiegata nel vissuto quotidiano;
- allargato: l'allargamento del sillabo si riferisce ai contenuti non solo in termini di quantità (che potrebbe implicare anche un allungamento della durata dei corsi, non sempre gestibile o possi-

bile), ma in termini di tipologia di input. Può infatti aver senso alleggerire approfondimenti onestamente eccessivi di stampo grammaticale e grammaticalista (che risultano talvolta più pedanti e fini a sé stessi che non intesi a un reale miglioramento dell'efficacia comunicativa) a vantaggio di altri in ambito extra- e paralinguistico;

- variabile: l'idea stessa di lingua non può prescindere da quella di variabilità (Lugarini, Roncallo 1992). Negare quest'aspetto quando si insegna una lingua significa depotenziarne enormemente l'efficacia comunicativa. D'altro canto, è impensabile ambire ad includere tutta la variabilità potenziale nel sillabo. Ecco perché l'idea di un sillabo variabile sembra coerente con il principio stesso di variabilità linguistica e deve essere tenuto presente nel redigere il sillabo, a prescindere dal livello di apprendimento;
- adattabile: una massima glottodidattica recita: «adapt, don't adopt». In genere, il riferimento è all'uso di materiali autentici (tema di cui ci occuperemo nel paragrafo 4.1) come supporto ai materiali didattici:

Most English teaching programs focus on teaching materials as an essential part of it. However, in spite of the availability of English language teaching materials, many teachers produce their own materials for classroom use. Most teachers spend a lot of time looking for, selecting, evaluating, adapting and making materials to be used in their teaching. Materials adaptation refers to the application of some strategies to make the textbook more effective and flexible. The process of changing or adjusting the various parts of a course book is closely related to the reality of dealing with learners in the dynamic environment of the classroom. Adhering/adopting to the textbooks means that whatever textbooks are provided to the teachers, they consider those as the authority, thus, few or no adaptations to text are made. [...] Adoption, in contrast with adaptation, is sometimes severely criticized because some teachers, especially novice teachers, compel students to memorize ready-made information. Moreover, the teachers who adopt materials are termed by some experts as classroom managers, technicians or implementers of others' ideas. (Halim, Halim 2016, 634)

Tale prospettiva dovrebbe dunque essere applicata anche al sillabo:

- flessibile: la flessibilità del sillabo è dunque la conseguenza di tutte le caratteristiche fin qui enunciate. Ma va intesa anche come flessibilità mentale da parte del docente nel rilevare e assecondare caratteristiche e soprattutto bisogni degli apprendenti.

5 Il sillabo inclusivo: teoria e pratica

Così definite le principali caratteristiche che dovrebbe avere il sillabo per diventare uno strumento finalizzato al superamento del DCEP, è ora necessario individuare i principi teorici e le modalità operative attraverso cui arrivare a costruirlo.

Per far ciò, possiamo ricorrere ai concetti sociolinguistici di 'utilità' e 'usabilità', così come li abbiamo definiti altrove (Santipolo 2008), ma allargandone la pertinenza anche agli altri aspetti extra- e paralinguistici che abbiamo illustrato nei paragrafi precedenti. In tal senso, dunque 'utilità' e 'usabilità' arriveranno a comprendere tutti gli aspetti che contribuiscono al successo comunicativo, coerentemente con l'ottica di inclusione che stiamo qui illustrando. Restano ad ogni modo invariate le qualità associate ai concetti di utile e usabile non solo sul piano grammaticale o comunque strettamente linguistico:

- apprendibilità: si apprende più facilmente ciò che si percepisce come più utile e usabile;
- efficienza: ciò che è più utile e usabile rende comunicativamente più efficienti;
- ricordabilità: si ricorda di più ciò che serve e ciò che si può usare di più;
- errori: come parte integrante del processo di acquisizione anche degli aspetti extra- e paralinguistici, purché se ne sia consapevoli e si sia stati a tal fine adeguatamente sensibilizzati;
- soddisfazione: dalle quattro qualità precedenti deriva che anche il grado di soddisfazione legata alla capacità e possibilità di comunicare efficacemente aumenterà innescando un circolo virtuoso sul piano motivazionale con ricadute evidenti anche sul miglioramento della competenza e della *proficiency*.

Restano dunque da individuare i criteri attraverso i quali costruire un sillabo che tenga conto di queste qualità. Ancora una volta proponiamo un adattamento di quanto già abbiamo scritto in merito all'«utilità e all'usabilità per la costruzione della «classe a modelli variabili» (Santipolo 2008):

1. insegnare prima ciò che più utile e usabile di ciò che lo è meno. L'utilità e l'usabilità saranno determinate a partire dall'analisi dei bisogni presenti e futuri, della motivazione e degli interessi, dei profili degli apprendenti. Non potrà quindi essere un valore universale assoluto, ma stabilito in base agli apprendenti stessi. E riguarderà anche gli aspetti extra- e paralinguistici;
2. insegnare ciò che è più diffuso prima di ciò che lo è meno, sia in merito alla grammatica in senso stretto, che per quanto riguarda tutti gli altri aspetti. La diffusione sarà necessa-

riamente anch'essa correlata alle specifiche motivazioni allo studio e dovrà quindi tener conto anche di eventuali esigenze microlinguistiche (un corso di lingua per medici non potrà avere le stesse caratteristiche di un corso della stessa lingua generalista o per studenti di storia medievale);

3. dai primi due punti deriva, come corollario, che non sarà sempre possibile, né necessario, insegnare ciò che è più facile prima di ciò che è più difficile. La gratificazione derivante dall'utilità di ciò che si è appreso, tuttavia, giustificherà il maggior sforzo richiesto, soprattutto in termini motivazionali (coerentemente, quindi, con la qualità della 'soddisfazione' relativa a utilità e usabilità).

L'insieme di tutto ciò che abbiamo qui descritto confluisce in un approccio all'insegnamento delle lingue inequivocabilmente inclusivo e che, per la filosofia su cui poggia, potremmo definire 'sartoriale' (o *Bespoke Language Teaching Approach*, Santipolo 2017) nel senso che, non solo il sillabo, ma anche le modalità di erogazione, le metodologie e i supporti utilizzati, la scansione temporale, ecc. (quindi con estensione al curriculum) vengono letteralmente 'cucite addosso' agli apprendenti dopo che, sempre per usare una metafora dello stesso ambito, 'ne siano state prese le misure', ossia se ne siano valutate e comprese caratteristiche, necessità e motivazioni relativamente all'apprendimento linguistico.

5.1 Materiale autentico e inclusione

Sul piano pratico, la realizzazione della didassi sartoriale non può prescindere dall'impiego massiccio di materiali autentici. Questi presentano una lunga serie di vantaggi:

- offrono un'immagine reale e aggiornata della struttura del repertorio linguistico (a patto che il materiale scelto sia effettivamente recente);
- in quanto reali, sono immediatamente 'spendibili' per comprendere e interagire con il mondo di cui si studia la lingua (ossia sono immediatamente utili e usabili);
- grazie alla loro grande variabilità, i materiali autentici sono un potente antidoto alla noia (che può invece incombere quando si impieghi esclusivamente il libro di testo o comunque materiali poco stimolanti perché poco autentici o verosimili);
- favoriscono una comprensione profonda (anche in prospettiva diacronica) della cultura di cui si studia la lingua;
- consentono all'insegnante di costruire percorsi *ad hoc* adatti alle caratteristiche e agli obiettivi dei propri allievi.

Una volta individuati i materiali autentici da includere e utilizzare nel corso (quindi nel curriculum), essi andranno adeguatamente didattizzati. Una *check list* dovrebbe senz'altro includere i seguenti punti:

1. Scelta del materiale (natura del corso e finalità; strutture linguistiche, extra- e paralinguistiche; destinatari).
2. Comprensibilità (linguistica, extra- e paralinguistica) dell'input.
3. Rispondenza con gli obiettivi didattici proposti (percorso guidato o in autoapprendimento).
4. Presenza di varietà linguistiche.
5. Cogliere relazioni tra forma e contenuto.

5.2 Analisi comparativa e contrastiva e inclusione

Un altro importante spunto operativo nella prospettiva dell'inclusione degli aspetti extra- e paralinguistici si riferisce ad una possibile analisi comparativa/contrastiva tra le regole extra- e paralinguistiche della L1 degli apprendenti e quelle della lingua target. Le coordinate di tale analisi dovrebbero essere chiaramente indicate nel sillabo, individuandole a partire da macrocategorie sociali e antropologiche declinate in chiave comunicativa. Una siffatta analisi può essere realizzata efficacemente sempre utilizzando materiali autentici opportunamente selezionati e, ad esempio, chiedendo agli apprendenti quali scelte extra- e paralinguistiche avrebbero fatto loro nelle situazioni proposte. Da notare che la stessa strategia potrebbe funzionare anche nella didattica della L1, con l'intento primario della consapevolezza di aspetti altrimenti subliminali. In alternativa, si potrebbe anche costruire a tavolino la situazione comunicativa e chiedere agli apprendenti di fornire una risposta e poi confrontarla con quella presente nel materiale autentico.

6 Conclusioni

Da quanto abbiamo seppur sinteticamente illustrato in questo contributo emerge che un riequilibrio dei contenuti inclusi nel sillabo, purché vengano poi effettivamente introdotti nella classe di lingua attraverso un adeguato curriculum, non può che condurre ad un miglioramento dell'efficacia comunicativa degli apprendenti nella lingua target. In altre parole, la riduzione del DCEP come conseguenza della costruzione e adozione di un sillabo inclusivo sul piano extra- e paralinguistico produce un aumento del successo comunicativo in senso lato e quindi, in ultima analisi, della motivazione allo studio con progressivo passaggio dalla *fluency* alla *accuracy* comunicative. Il meccanismo attraverso cui tale processo si realizza può essere rappresentato come nella figura sottostante.



Figura 1 Rappresentazione del processo di riduzione del Deficit comunicativo extra- e paralinguistico

Quanto maggiore è dunque l'inclusione di aspetti extra- e paralinguistici nel sillabo, tanto maggiore sarà la riduzione del DCEP e le derivanti possibilità di successo comunicativo e, conseguentemente, l'incremento della motivazione, con successivo ulteriore progresso nella competenza comunicativa.

Anche attribuendo al concetto di inclusione il significato che gli abbiamo attribuito qui, il suo valore, già ampiamente studiato e riconosciuto con altre accezioni, viene ribadito e consolidato ai fini del superamento di un deficit, qualunque ne sia la valenza semantica e terminologica.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2019). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Università.
- Berruto, G.; Cerruti, M. (2019). *Manuale di sociolinguistica*. Torino: Utet Università.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted. Developing the Potential of Children at Home and at School*. Upper Saddle River (NJ): Merrill; Prentice Hall.
- Daloiso, M. (a cura di) (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili. I Quaderni della Ricerca*, nr. 13. Torino: Loescher.
- Daloiso, M. (a cura di) (2016). *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.
- Fusco, F. (2012). *La lingua e il femminile nella lessicografia italiana*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Trad. it.: *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1987.

- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Halim, S.; Halim, T. (2016). «Adapting Materials. Revisiting the Needs of Learners». *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(4), 633-42.
- Jackson, J. (2014). *Introducing Language and Intercultural Communication*. London; New York: Routledge.
- Lugarini, E.; Roncallo A. (1992). *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*. Firenze: La Nuova Italia.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Torino: Utet Università.
- Novello, A. (2018). «Gli studenti *gifted*. Riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *EL.LE*, 7(3), 391-412. <https://doi.org/10.30687/eLLe/2280-6792/2018/03/003>.
- Nuzzo, E.; Gauci, P. (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2, recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (2000). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia: Guerra.
- Robustelli, C. (2016). *L'italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile*, vol. 4. *Sindaco e sindaca: il linguaggio di genere*. Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso; Accademia della Crusca.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: Utet Università.
- Santipolo, M. (a cura di) (2006). *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: Utet Università.
- Santipolo, M. (2008). «L'«usabilità» sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2». Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*. Milano: Pearson Paravia; Bruno Mondadori, 147-62.
- Santipolo, M. (2017). «Bespoke Language Teaching (BLT). A Proposal for a Theoretical Framework. The Case of EFL/ELF for Italians», in «Multilingual Practices and Their Pedagogical Implications in a Globalised World», spec. issue, *Studies in the Second Language Learning and Teaching Journal*, 7(2), 233-49. <https://doi.org/10.14746/sslt.2017.7.2.4>.
- Santipolo, M. (2018). «Consapevolezza ed educazione linguistica». *RI-LA. Rassegna italiana di linguistica applicata*, 2-3, 7-18. <https://doi.org/10.1400/272206>.
- Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di) (2016). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-41.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: Emi.

