

NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE

25

Direttori

Giuseppa COMPAGNO
Università degli Studi di Palermo

Floriana DI GESÙ
Università degli Studi di Palermo

Comitato scientifico

Martina ALBANESE
Giombattista AMENTA
Paolo Ernesto BALBONI
Maria Vittoria CALVI
Fabio CAON
Giuseppa CAPPuccio
Giuseppa COMPAGNO
Piero CRISPIANI
Antonio CUCCARO
Floriana DI GESÙ
Chiara GENTILOZZI
Giancarlo GOLA
Filippo GOMEZ PALOMA
Bruna GRASSELLI

Alessandra LA MARCA
Patrizia LENDINARA
Covadonga LÓPEZ ALONSO
Ángel LÓPEZ GARCÍA-MOLINS
Sira Serenella MACCHIETTI
Lucia MANISCALCO
María MATESANZ DEL BARRIO
Marisa PAVONE
Francesca PEDONE
Félix San VICENTE SANTIAGO
Enza SIDOTI
Dorota SIEMIENICKA
Montserrat VEYRAT RIGAT
Giuseppe ZANNIELLO

NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE



La collana intende raccogliere contributi finalizzati alla co-costruzione di conoscenza accogliendo i paradigmi formativi che propone la Neuroeducation o la Neurodidattica. Si auspica che, nell'intersezione con le Neuroscienze, l'area psico-pedagogica, l'area didattica, l'area linguistico-filologica e quella letteraria possano invitare alla riflessione epistemologica sulla possibilità di esplorare i percorsi educativi, i fatti di lingua, i testi letterari. Il tutto ricorrendo anche all'ausilio dell'Educational Technology come veicolo di trasmissione di contenuti. S'intende porre attenzione, da una parte, al dialogo tra Neurodidattica, pedagogia e didattiche disciplinari, mediante la presa in esame delle coordinate principali del discorso educativo, dall'altra parte, alle connessioni tra lingua, psiche e cultura letteraria, grazie alla convergenza dell'indagine filologica, di quella semiotico-letteraria nonché alle relazioni tra linguistica percettiva, contrastiva, cognitiva, didattica della lingua, nonché analisi del discorso.

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (*blind peer review*). I criteri di valutazione riguarderanno il rigore metodologico, la qualità scientifica e didattica e la significatività dei temi proposti.

La pubblicazione è stata realizzata con il contributo dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali (DISCUI).

ELEMENTI ESSENZIALI DI DIDATTICA DELL'ITALIANO A STRANIERI

a cura di

GIUSEPPE MAUGERI, GIOVANNA CARLONI

contributi di

GIOVANNA CARLONI, GIOVANNA CIOCI

GLORIA COCCHI, ILARIA COMPAGNONI

GIUSEPPE MAUGERI, ALAN PONA, MAILA PENTUCCI

GRAZIANO SERRAGIOTTO, GIULIA TARDI, GIULIA TROIANO



aracne



ISBN
979-12-218-2898-6

PRIMA EDIZIONE
ROMA 4 settembre 2026

INDICE

- 9 *Presentazione*
di GIUSEPPE MAUGERI, GIOVANNA CARLONI

1. Modelli teorici

- 15 Principi operativi di glottodidattica: acquisizione e
 apprendimento dell'italiano L2/LS
 di GIUSEPPE MAUGERI
- 39 Progettare per la classe plurilingue: approcci
 pedagogici interculturali nel curriculum e pattern per
 la micro-progettazione
 di MAILA PENTUCCI, GIOVANNA CIOCI
- 61 Aspetti sociolinguistici dell'italiano di oggi
 di GLORIA COCCHI

- 87 Principi fondamentali della valutazione in ambito
linguistico
di GRAZIANO SERRAGIOTTO
- 111 La Ricerca Azione nella didattica delle lingue
di GIOVANNA CARLONI

2. Modelli operativi

- 129 Progettare attività per l'insegnamento dell'italiano
L2/LS
di GIOVANNA CARLONI
- 163 Nuove tecnologie e Intelligenza Artificiale per
l'insegnamento dell'italiano L2/LS
di ILARIA COMPAGNONI
- 185 Tecniche per lo sviluppo della competenza lessicale
di GIULIA TARDI
- 215 Teoria e pratica di grammatica valenziale per
apprendenti di italiano come lingua non materna
di ALAN PONA
- 235 Metodi e pratiche per una didattica inclusiva nella
classe plurilingue
di GIULIA TROIANO

PRESENTAZIONE

GIUSEPPE MAUGERI, GIOVANNA CARLONI

Al centro dell'attenzione di questo volume vi è il tema dell'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda e straniera: una questione che, da diversi anni ormai, si riflette sul piano politico e sociale con un forte impatto sulla formazione degli insegnanti. I docenti, infatti, sono chiamati a rispondere all'urgenza di acquisire solidi riferimenti metodologici per affrontare le complesse dinamiche dell'insegnamento in classe. La consapevolezza critica di dover garantire una preparazione e un aggiornamento significativi per la vita professionale degli educatori linguistici ha guidato l'elaborazione di questa curatela, che intende contribuire al ripensamento dei metodi glottodidattici arricchendoli con proposte e soluzioni tecnologiche innovative modellate sulle esigenze dei nuovi apprendenti.

È in questo contesto che prendono forma le riflessioni sui processi di insegnamento, sull'acquisizione linguistica e sullo sviluppo di un'efficace competenza comunicativa. In un mondo dominato dall'informazione, diventa infatti imprescindibile costruire le condizioni per una reale

comprensione culturale e della lingua oggetto di studio, offrendo simultaneamente agli studenti uno spazio in cui formulare un proprio discorso, orale e scritto, che sia vivo, attuale e significativo, anziché ridotto alla banalizzazione di messaggi rigidamente strutturati, semplificati e stereotipati.

In linea con questa prospettiva umanistica, lo studente non viene inteso come un destinatario anonimo, bensì come la risorsa principale da valorizzare attraverso esperienze didattiche modellate sulla sua età, sui suoi ritmi di vita e sulle sue specificità individuali. In quest'ottica, i diversi contributi teorico-pratici qui raccolti mirano a trasformare il discente in un attore proattivo e motivato, pronto sia alla ricezione sia alla produzione linguistica attraverso la mobilitazione di risorse cognitive, nuove conoscenze e strumenti tecnologici.

In relazione a queste tematiche, il presente volume si articola in due parti complementari, unite da un solido costruito epistemologico trasversale a tutti i saggi.

La prima parte, intitolata *Modelli teorici*, definisce le fondamenta scientifiche indispensabili per orientare la prassi educativa e accrescere la consapevolezza metodologica del docente. Ad aprirla è il saggio di Giuseppe Maugeri, che esplora l'epistemologia della disciplina e la distinzione tra contesti L2 e LS, guidando il lettore verso la comprensione della dimensione sociale e interculturale della lingua. Su questa scia, Maila Pentucci e Giovanna Cioci affrontano la progettazione nella classe plurilingue attraverso una lente interculturale, proponendo modelli di macro-progettazione curricolare orientati alla giustizia sociale e pattern operativi per la micro-progettazione didattica. Gli aspetti sociolinguistici dell'italiano contemporaneo vengono invece presi in esame da Gloria Cocchi, che illustra le

dimensioni di variazione e la ricchezza del repertorio linguistico nazionale, fornendo all'insegnante le coordinate essenziali per scegliere la varietà di lingua più utile e apprendibile alla propria classe. A completare il quadro teorico intervengono poi il contributo di Graziano Serragiotto, che offre un'ampia panoramica sulla valutazione degli apprendimenti distinguendo tra verifica, valutazione e certificazione ed esplorando le specificità della valutazione formativa, autentica e in ambito CLIL, e la riflessione di Giovanna Carloni, che analizza il ruolo della Ricerca-Azione come strumento privilegiato per lo sviluppo professionale del docente e per un'innovazione consapevole delle pratiche scolastiche.

Con la seconda parte del volume, intitolata *Modelli operativi*, il quadro teorico trova la sua naturale traduzione in strategie concretamente spendibili, strumenti applicativi e tecniche d'intervento. Giovanna Carloni apre la sezione illustrando le fasi e le metodologie per una progettazione efficace di unità e attività didattiche rivolte ad apprendenti L2/LS, mentre Ilaria Compagnoni esplora le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie e dalle applicazioni dell'Intelligenza Artificiale, fornendo spunti operativi per innovare l'insegnamento. Alla dimensione linguistica e grammaticale sono invece dedicati gli interventi di Giulia Tardi, che presenta esercitazioni mirate allo sviluppo e al potenziamento della competenza lessicale, e di Alan Pona, che coniuga teoria e prassi adottando il modello della grammatica valenziale per offrire chiavi interpretative adatte a chi apprende l'italiano come lingua non materna. Infine, Giulia Troiano raccoglie metodi, strumenti e buone pratiche pensati per favorire una didattica pienamente inclusiva e accessibile all'interno della classe plurilingue.

Attraverso questa dialettica continua tra teoria e operatività, l'opera si propone di accompagnare docenti e formatori verso l'esercizio di una professione consapevole, capace di rispondere con flessibilità, sensibilità e rigore scientifico alle sfide dell'insegnamento dell'italiano nel mondo contemporaneo.

MODELLI TEORICI

PRINCIPI OPERATIVI DI GLOTTODIDATTICA: ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2/LS

GIUSEPPE MAUGERI⁽¹⁾

Questo saggio esplora alcuni elementi essenziali di glottodidattica per orientare il docente verso una progettazione didattica attenta allo sviluppo della persona. L'obiettivo è quello di promuovere una visione unitaria dell'insegnamento della lingua, centrata sull'individuo, sul contesto di apprendimento linguistico e sulle condizioni operative che favoriscono il processo di acquisizione della lingua seconda e straniera.

1. Epistemologia dell'insegnare e sapere una lingua

In questo paragrafo si vogliono investigare la natura, l'origine e gli scopi della conoscenza glottodidattica secondo un movimento 'top down' che parte dal docente e va in direzione dell'apprendente.

(1) Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Procedere in modo ‘top down’ significa considerare che un contesto edulinguistico è tale solo se è guidato da un insegnante formato, in grado di sostenere con una disamina attenta *cosa è utile* insegnare-imparare e *perché*, rendendo in tal modo l’apprendimento linguistico significativo per l’allievo. L’insegnante formato si pone anche degli interrogativi in relazione *a chi* e *al come insegnare*; fare ciò implica voler dare rilevanza alla natura e agli scopi dell’insegnamento affinché l’allievo possa essere inserito all’interno di un sistema conoscitivo utile da acquisire. Si tratta di cambiare modelli mentali e di azione, padroneggiare nuovi linguaggi con cui agire diversamente in una realtà culturalmente altra.

Un risultato a cui si giunge col contributo del docente che mette in atto una progettazione metodologica rigorosa al passo dei bisogni, presenti e futuri, e delle scoperte dei discenti. Su questo versante, la formulazione della proposta didattica del docente è filtrata dai suoi modelli culturali e dalle referenze metodologiche con cui si è formato e che rimandano a un preciso *framework* di programmare la lezione. Un dualismo non simmetrico ma che in ambito didattico tocca i seguenti aspetti tassonomici e progettuali inerente alla didattica: la visione della lingua da promuovere, l’organizzazione della conoscenza glottodidattica, la diversità dei compiti e delle richieste da valorizzare o reprimere in classe. Occorrono allora (sotto)competenze metodologiche e trasversali per un ambiente orientato alla centralità del benessere dell’individuo, rispettoso della soggettività e interessato a svilupparla anche attraverso forme di mediazione digitale, con la consapevolezza che vi sono competenze da costruire e dei tempi di maturazione differenti per ogni persona.

Da questa premessa è evidente che non vi è solo un esercizio razionale e un eclettismo metodologico a sancire il passaggio da un insegnamento di quantità a un apprendimento di qualità; lo snodo cruciale comprende la somma di più variabili in una sorta di canovaccio orchestrato con sapienza etica, metodologica e tecnologica dal docente. Non si tratta allora di insegnare ‘solo’ la lingua ma, in accordo con gli studi di Piazzoli e Tiozzo (2023), di sostenere le capacità cognitive e le intelligenze dell’allievo affinché pensi diversamente, scoprendo grazie al binomio lingua-cultura nuovi significati di pensiero e di azione con cui soddisfare finalità multiple. Una simile riflessione epistemologica interessa la dimensione dell’aula dove devono entrare costrutti e contenuti d’interesse dei soggetti apprendenti, contesti e situazioni in sintonia con le esigenze e le esperienze di vita che gli studenti realizzano fuori dalla classe. Occorre quindi uscire dall’idea di uno schema già programmato, astratto e calato dall’alto senza considerare i destinatari delle lezioni; diversamente da ciò, è fondamentale trovare coerenza tra le aspettative, le motivazioni dei discenti e i risultati di apprendimento da conseguire, legando l’utilità di apprendere una lingua a scopi ludici, allo interesse e al piacere culturale di studiare la lingua, al mondo del lavoro e all’opportunità di avere una *chance* professionale in più. In un simile scenario, insegnare e apprendere una lingua sono parte di una concezione unitaria e non frammentata del sapere della linguistica educativa che, mossa da un’istanza di costruzione e ricostruzione, mira a promuovere l’apprendente lungo un processo esperienziale, intenzionale e continuo. L’apprendimento linguistico, quindi, è un investimento formativo che, mediato dal docente formato da un punto di vista glottodidattico (quindi

scientifico), spinge l'allievo a fare i conti con un quadro culturale pregnante e con modelli di riferimento complessi. La pertinenza e la rilevanza del percorso permetteranno al discente di acquisire competenze chiave con cui assumere una nuova identità linguistica, sensibile a valori etici e culturali differenti dalla propria L1.

2. Il rapporto tra la linguistica educativa e glottodidattica

In questo paragrafo si delimiterà la cornice di riferimento scientifico entro cui il docente di lingue si muove. Lo scopo è di procedere a una definizione di linguistica educativa e di metterla in rapporto con la glottodidattica.

La linguistica educativa (d'ora in poi LE) è un'area di indagine teorico-pratica che si interessa dei risvolti educativi e sociali dell'insegnamento delle lingue. Nel farlo, si occupa di approfondire il ruolo che la lingua ha nello sviluppo degli individui (Ferrerri, 2012). Si interessa inoltre delle intenzioni, dei processi, delle scelte, dei linguaggi e delle ricadute educative che animano e caratterizzano l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue. La letteratura scientifica del settore (Daloiso, 2020; Vedovelli e Casini, 2016; Lo Duca, 2013; Spolsky e Hult, 2008; Porcelli, 1994) sottolinea la prospettiva interdisciplinare di tale campo di ricerca che studiando i processi di insegnamento e di apprendimento linguistico, si occupa di mettere a punto dei modelli epistemici in grado di gestire i processi, in linea con i nuovi orientamenti della glottodidattica. Quest'ultima, in accordo con la definizione di Balboni (2018), è un'area teorico-pratica che, orientata ai problemi didattici riscontrati in aula, propone delle risposte metodologiche e

di azione volte a facilitare l'acquisizione della lingua L2/LS. Nell'avanzare delle ipotesi di funzionamento e di risoluzione del problema linguistico, la glottodidattica si avvale del contributo teorico di altre discipline (linguistica, pedagogia ecc.), conferendole un carattere transdisciplinare, aperto a nuovi stimoli la cui efficacia dovrà però essere valutata attraverso un riscontro empirico in classe. Si coglie così la principale differenza tra LE e glottodidattica: la prima si interessa sia del processo di insegnamento e di apprendimento della L1 e delle lingue in generale, sia della descrizione teorica del funzionamento del linguaggio. La glottodidattica, invece, è legata alla dimensione dell'aula delle lingue secondo e straniera.

Altre differenze riguardano l'oggetto: infatti, l'LE declina l'oggetto del suo studio verso i processi e gli obiettivi di crescita delle conoscenze dell'individuo attraverso il linguaggio. La glottodidattica invece privilegia la riflessione teorica e la sperimentazione pratica di strumenti utili per guidare ogni giorno la classe all'acquisizione della lingua. Dunque essa si rivolge al 'come' si deve insegnare una lingua e quali implicazioni può produrre in termini di competenza comunicativa negli studenti.

Esiste una forte interrelazione e complementarietà tra LE e glottodidattica: entrambe infatti collocano la persona al centro della loro ricerca, con la differenza però che la glottodidattica studia le strategie d'aula per valorizzare il patrimonio dell'apprendente in una prospettiva plurilingue e di sviluppo della competenza comunicativa della L2/LS; ciò può realizzarsi in un contesto di studio 'naturale' o estero che può variare e avere delle implicazioni in termini di acquisizione.

3. Italiano L2 ed LS

Prima di procedere alla definizione delle due situazioni di apprendimento linguistico e soffermarsi sulle implicazioni didattiche che ne conseguono, si ritiene doveroso evidenziare la differenza tra L1, L2, LS e LE. Nel farlo, si propone uno specchio sintetico:

Tabella 1. Differenza tra tipologie di lingue. Elaborazione personale.

L1	La L1 è la lingua madre che si apprende in modo naturale, non formale, fin da bambini e si usa per la socializzazione primaria, con la famiglia e con l'ambiente circostante.
L2	La L2 è la seconda lingua che si apprende in un contesto diverso dalla propria L1. Si tratta della lingua nazionale che si parla in tutto il territorio nel quale il soggetto straniero è immerso. La si apprende sia in maniera spontanea e attraverso un percorso di studio.
LS	La LS è la lingua straniera che non è presente nel territorio nel quale l'allievo studia. La si apprende, quindi, mediante un percorso scolastico ben strutturato e guidato dal docente.
LE	La LE è la situazione in cui lingua italiana è studiata e parlata in contesti di emigrazione italiana esteri. Per questi gruppi etnici la lingua italiana è un veicolo d'identità culturale.

A ogni tipologia di lingua corrisponde un approccio di insegnamento differente, problematiche di insegnamento e di apprendimento che si diversificano (Benucci, 2009). Questo aspetto sottolinea che per poter insegnare una lingua, a prescindere da quale essa sia, non è sufficiente essere madrelingua, avere una laurea o essere specializzati in ambiti diversi dall'insegnamento delle lingue. Infatti, in linea con quanto sostiene Luise (2006), gli insegnanti di lingue e di italiano a stranieri devono ricevere una precisa formazione in glottodidattica dal momento che insegnare italiano a stranieri in Italia porta a una situazione didattica differente