

Repubblica Algerina Democratica e Popolare

Ministero dell’Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica

Università di Blida -2-



Facoltà delle lettere e delle lingue

Dipartimento d’Italianistica

Indirizzo: Linguistica

Titolo

**Analisi Del Discorso Del Linguaggio Metalinguistico Degli Insegnanti
D’italiano Ls; Caso Degli Insegnanti Della Lingua Italiana Del Terzo Anno
Di Laurea All’università Di Blida-2-.**

Candidata : **MENAI Imene.**

Relatore: **ADDOU Merouane.**

Correlatore: **MELZI Abdelhalim.**

Anno Accademico

2025-2026

Table des matières

Dediche.....	5
Ringraziamenti	6
Riassunto	7
Introduzione.....	11

Capitolo n°1

Analisi del discorso

1.1. Analisi del discorso	17
1.1.1. Analisi del discorso in contesti educativi	20
1.1.2. Analisi del discorso e pratiche comunicative	21
1.1.3. La struttura dell'analisi del discorso.....	22
1.1.4. Approcci dell'analisi del discorso	23
1.1.5. Tecniche e strumenti dell'analisi del discorso.....	24
1.1.6. Obiettivi dell'analisi del discorso	25
1.1.7. Analisi del discorso didattico	26
1.1.8. Ostacoli e problemi dell'analisi del discorso.....	28
1.2. Discorso.....	32
1.2.1. Discorsi verbali e scritti.....	33
1.2.2. Discorso e ideologia	35
1.2.3. Tipologie di discorso	36
1.2.4. Contesto del discorso.....	37
1.3. Analisi critica del discorso	38
1.4. Analisi del contenuto.....	39

Capitolo n°2

Comunicazione e metalinguaggio

2.13. Analisi del linguaggio e la linguistica	43
2.13.1. La lingua.....	44
2.14. Dallo studio del linguaggio umano alla comunicazione.....	46
2.14.1. La teoria di Roman Jakobson sulla comunicazione.....	49
2.14.2. Pragmatica della comunicazione	51
2.15. Il linguaggio metalinguistico	53
2.15.1. Metalinguaggio e comunicazione.....	55
2.15.2. La competenza metalinguistica	57
2.15.3. La funzione del metalinguaggio	60

2.15.4.	Scopi del metalinguaggio	63
2.15.5.	Tipi di metalinguaggio	63
2.15.6.	Metalinguaggio e gli atti linguistici.....	64
2.16.	La competenza linguistica	64
2.17.	La competenza extralinguistica	66
2.18.	La competenza comunicativa	66
2.19.	Dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa interculturale	67
2.20.	La complessità del lessico	69
2.21.	Strutture linguistiche	70
2.21.1.	L'analisi fonologica e grafica	70
2.21.1.1.	La struttura fonologica della lingua italiana	71
2.21.2.	L'analisi morfologica e morfosintattica	79
2.21.3.	Il legame fra forma e funzione	80
2.22.	La morfologia flessionale e derivativa	80
2.23.	Le parti del discorso	81
2.24.	La classificazione semantica dei nomi	83

Capitolo n°3

Le massime conversazionali di Paul Grice

3.1.	Cooperazione discorsiva.....	88
3.1.1.	Pertinenza comunicativa.....	90
3.1.1.1.	Il processo di apprendimento.....	91
3.1.1.2.	Il processo di insegnamento	97
3.2.	Funzioni didattiche griceane	99
3.2.1.	La comunicazione e la didattica	100
3.2.2.	Gli atti linguistici e la didattica	102
3.3.	Didattica e metalinguaggio.....	103
3.3.1.	Teorie linguistiche del metalinguaggio e il ruolo del suo analisi in classe	104

Parte pratica

Analisi del linguaggio metalinguistico degli insegnanti con gli studenti del terzo anno di laurea presso
l'università di Blida -2-

Introduzione.....	109
Obiettivi della ricerca	112
Sezione n°01.....	113
Osservazione in classe.....	113
Conclusione del Capitolo	162

Sezione n°02.....	164
Interviste con gli insegnanti	164
1. Interviste con gli insegnanti.....	165
Analisi delle risposte alle interviste.....	167
Sintesi finale	178
Sezione N° 03.....	181
Questionario	181
Introduzione del questionario.....	182
Sintesi generale.....	214
Conclusioni	217
Bibliografia.....	220
Appendici	225
SEZIONE 1 — DATI ANAGRAFICI E PROFESSIONALI	236
SEZIONE 2 — APPROCCI E PRATICHE DIDATTICHE	236
SEZIONE 3 — STRUMENTI METALINGUISTICI UTILIZZATI.....	237
SEZIONE 4 — PERCEZIONE, MOTIVAZIONE E DIFFICOLTÀ	238
SEZIONE 5 — OSSERVAZIONI FINALI	239

Dediche

A mia famiglia, che mi ha sostenuta con amore, pazienza e fiducia in ogni momento di questo percorso.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare sinceramente tutte le persone che hanno contribuito alla realizzazione di questo lavoro. Ringrazio il mio relatore e correlatore per la loro guida, disponibilità e preziosi consigli; gli insegnanti che hanno partecipato alla mia ricerca; e la mia famiglia per il sostegno costante. A tutti voi va la mia più profonda gratitudine.

Riassunto

Il presente lavoro si propone di analizzare il discorso metalinguistico utilizzato dagli insegnanti del terzo anno di laurea dell'Università di Blida-2 durante l'insegnamento dell'italiano.

L'obiettivo è descrivere le forme e le funzioni del discorso metalinguistico che emergono nelle pratiche didattiche universitarie, con particolare attenzione ai momenti in cui gli insegnanti ricorrono a spiegazioni grammaticali, definizioni, esempi chiarificatori o riflessioni sulla lingua.

Attraverso l'osservazione delle lezioni, le interviste semi-strutturate e un questionario rivolto agli insegnanti, lo studio intende approfondire il ruolo che questo tipo di discorso sembra svolgere nella costruzione della comprensione linguistica e nella guida degli studenti verso una maggiore consapevolezza dei meccanismi della lingua.

L'indagine si concentra anche sulle modalità individuali con cui i diversi insegnanti impiegano il discorso metalinguistico, considerando la possibilità che tali pratiche non siano omogenee e che riflettano stili didattici differenti. La ricerca mira quindi a delineare un quadro dettagliato delle pratiche metalinguistiche nel contesto universitario di Blida-2 e a comprenderne le potenziali implicazioni pedagogiche.

Parole chiave:

Discorso metalinguistico, funzioni metalinguistiche, insegnanti universitari, pratiche didattiche, osservazione in classe, interviste, questionario.

Résumé

Le présent travail se propose d'analyser le discours métalinguistique utilisé par les enseignants de troisième année de licence à l'Université de Blida-2 lors de l'enseignement de l'italien.

L'objectif est de décrire les formes et les fonctions du discours métalinguistique qui émergent dans les pratiques pédagogiques universitaires, en accordant une attention particulière aux moments où les enseignants recourent à des explications grammaticales, des définitions, des exemples clarificateurs ou des réflexions sur la langue.

À travers l'observation des cours, des entretiens semi-structurés et un questionnaire adressé aux enseignants, l'étude vise à approfondir le rôle que ce type de discours semble jouer dans la construction de la compréhension linguistique et dans l'accompagnement des étudiants vers une plus grande conscience des mécanismes de la langue.

L'enquête s'intéresse également aux modalités individuelles selon lesquelles les différents enseignants utilisent le discours métalinguistique, en considérant la possibilité que ces pratiques ne soient pas homogènes et reflètent des styles pédagogiques différents. La recherche vise donc à dresser un panorama détaillé des pratiques métalinguistiques dans le contexte universitaire de Blida-2 et à en comprendre les implications pédagogiques potentielles.

Mots-clés :

Discours métalinguistique, fonctions métalinguistiques, enseignants universitaires, pratiques pédagogiques, observation en classe, entretiens, questionnaire.

Abstract

This study aims to analyze the metalinguistic discourse used by third-year undergraduate teachers at the University of Blida-2 during Italian language instruction.

Its objective is to describe the forms and functions of metalinguistic discourse that emerge in university teaching practices, with particular attention to moments when teachers use grammatical explanations, definitions, clarifying examples, or reflections on the language. Through classroom observation, semi-structured interviews, and a questionnaire administered to teachers, the study seeks to explore the role this type of discourse appears to play in building linguistic comprehension and guiding students toward greater awareness of language mechanisms.

The investigation also focuses on individual ways in which different teachers employ metalinguistic discourse, considering the possibility that these practices may not be homogeneous and may reflect different teaching styles. The research thus aims to provide a detailed overview of metalinguistic practices in the university context of Blida-2 and to understand their potential pedagogical implications.

Keywords:

Metalinguistic discourse, metalinguistic functions, university teachers, teaching practices, classroom observation, interviews, questionnaire.

الملخص

يهدف هذا العمل إلى تحليل الخطاب الميتالغوي الذي يستخدمه أساتذة السنة الثالثة ليسانس في جامعة البليدة 2 أثناء تدريس اللغة الإيطالية. الهدف هو وصف أشكال ووظائف الخطاب الميتالغوي التي تظهر في الممارسات البيداغوجية الجامعية، مع التركيز على اللحظات التي يلجأ فيها الأساتذة إلى الشرح النحوي، التعاريف، الأمثلة التوضيحية أو التأملات حول اللغة. من خلال الملاحظة الصفية، المقابلات شبه المنظمة، والاستبيان الموجه للأساتذة، تسعى الدراسة إلى تعميق فهم الدور الذي يلعبه هذا النوع من الخطاب في بناء الفهم اللغوي وتوجيه الطلاب نحو وعي أكبر بآليات اللغة. كما تركز الدراسة على الأساليب الفردية التي يستخدم بها الأساتذة المختلفون الخطاب الميتالغوي، مع الأخذ بعين الاعتبار احتمال عدم تجانس هذه الممارسات وانعكاسها لأساليب تعليمية مختلفة. تهدف هذه الدراسة إلى رسم صورة مفصلة للممارسات الميتالغوية في السياق الجامعي لجامعة البليدة 2 وفهم تداعياتها البيداغوجية المحتملة.

الكلمات المفتاحية:

الخطاب الميتالغوي، الوظائف الميتالغوية، أساتذة الجامعة، الممارسات البيداغوجية، الملاحظة الصفية، المقابلات، الاستبيان.

Introduzione

L'insegnamento delle lingue straniere costituisce oggi un ambito di ricerca complesso e multidimensionale, in cui convergono contributi provenienti dalla linguistica, dalla pragmatica, dall'analisi del discorso, dalla glottodidattica e dagli studi sulla comunicazione. In particolare, il ruolo del linguaggio metalinguistico nella didattica delle lingue è diventato un oggetto di studio centrale, poiché rappresenta uno degli strumenti cognitivi e comunicativi più rilevanti nella costruzione della competenza linguistica degli apprendenti. La presente tesi, intitolata **«Analisi del discorso del linguaggio metalinguistico degli insegnanti d'italiano LS: caso degli insegnanti della lingua italiana del terzo anno di laurea all'Università di Blida-2»**, si inserisce all'interno di tale cornice teorica, proponendo un'analisi approfondita delle pratiche discorsive degli insegnanti universitari di italiano come lingua straniera (LS) e delle funzioni che esse svolgono all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento.

L'interesse verso il linguaggio metalinguistico non è motivato solo dal suo valore terminologico o descrittivo, ma soprattutto dalla sua dimensione discorsiva e interattiva. Nelle lezioni di lingua, infatti, il docente non si limita a “parlare della lingua”, ma costruisce un vero e proprio spazio comunicativo in cui gli studenti sono guidati a osservare, interpretare, confrontare e interiorizzare strutture, regole e usi linguistici. In quest'ottica, l'analisi del discorso dell'insegnante diventa un campo privilegiato per comprendere come la lingua viene mediata didatticamente e come il metalinguaggio funzioni come strumento di mediazione cognitiva, comunicativa e culturale.

La scelta di concentrarsi sugli insegnanti del terzo anno di laurea dell'Università di Blida-2 deriva dalla rilevanza strategica di questo livello formativo, in cui gli studenti hanno già acquisito una competenza intermedia-avanzata e si confrontano con aspetti più complessi della lingua italiana. In questo contesto, il discorso metalinguistico acquisisce un peso ancora maggiore, poiché rappresenta un ponte tra conoscenze teoriche, analisi linguistica e applicazione pratica della lingua.

Il lavoro si sviluppa a partire dalla seguente problematica di ricerca:

In che modo gli insegnanti del terzo anno di laurea dell'Università di Blida-2 utilizzano il discorso metalinguistico nelle loro pratiche didattiche, e quali sono le funzioni principali di questo discorso nel facilitare la comprensione linguistica degli studenti?

A partire da questa problematica hanno preso forma le seguenti ipotesi di ricerca:

1. **Gli insegnanti che usano un metalinguaggio chiaro e accessibile aiutano gli studenti a comprendere meglio le regole e le strutture linguistiche, facilitando il loro apprendimento.**
2. **L'uso del metalinguaggio da parte degli insegnanti può migliorare la motivazione e le abilità comunicative degli studenti.**
3. **Una scarsa padronanza del metalinguaggio da parte degli insegnanti può generare spiegazioni ambigue o poco chiare.**
4. **Un metalinguaggio troppo complesso risulta difficile da comprendere per studenti con livelli linguistici più bassi.**

Per rispondere a tali requisiti, la tesi è articolata in due parti principali: una teorica composta da tre capitoli, e una pratica che dialogano tra loro al fine di offrire un'analisi completa, coerente e approfondita del discorso metalinguistico degli insegnanti d'italiano LS, con particolare riferimento al contesto dell'Università di Blida-2.

Il primo capitolo costituisce la base teorico-metodologica dell'intero lavoro ed è dedicato al vasto campo dell'analisi del discorso. In esso vengono introdotti i concetti fondamentali legati alla definizione di discorso e alle sue modalità di analisi, con particolare attenzione ai contesti educativi. La prospettiva adottata mette in evidenza il ruolo delle pratiche comunicative nelle interazioni didattiche, affrontando sia la struttura che le funzioni dell'analisi del discorso in ambiente scolastico. Vengono inoltre presentati i differenti approcci teorici e le tecniche operative che caratterizzano questa disciplina, così come gli ostacoli metodologici che spesso emergono nell'osservazione e interpretazione dei dati discorsivi. Il capitolo offre dunque una cornice concettuale solida che permette di comprendere la complessità dell'interazione linguistica in classe e prepara il terreno per lo studio del discorso metalinguistico.

Il secondo capitolo amplia la riflessione soffermandosi sui principali concetti della comunicazione linguistica e del metalinguaggio. Partendo da una panoramica sulla natura della lingua e sul suo funzionamento, si analizza il passaggio dalla teoria del linguaggio alla teoria della comunicazione, includendo il contributo decisivo del modello di Jakobson, fondamentale per comprendere la funzione metalinguistica. Il capitolo approfondisce poi la pragmatica della comunicazione e il ruolo del metalinguaggio come strumento cognitivo e pedagogico, presentandone funzioni, scopi, tipologie e legami con gli atti linguistici. Una

parte consistente è dedicata anche alla competenza linguistica, extralinguistica e comunicativa, alla loro evoluzione in chiave interculturale, e alla complessità del lessico e delle strutture linguistiche della lingua italiana, elementi che costituiscono il contenuto stesso del discorso metalinguistico dell'insegnante. Questo capitolo, ponendo in dialogo linguistica, comunicazione e pragmatica, fornisce gli strumenti teorici necessari per comprendere come e perché il docente "parli della lingua" all'interno del processo didattico.

Il terzo capitolo sviluppa ulteriormente l'analisi introducendo la dimensione pragmatica nel contesto didattico. Dopo una discussione generale sulla didattica e sulla glottodidattica, vengono approfonditi i processi di insegnamento e apprendimento delle lingue, per poi esaminare in modo specifico il contributo della pragmatica alla formazione linguistica. Il capitolo analizza il ruolo degli atti linguistici nella comunicazione educativa e individua il metalinguaggio come strumento essenziale nella gestione dell'interazione docente-studente. In questa prospettiva, il metalinguaggio viene presentato non soltanto come un insieme di termini tecnici, ma come un dispositivo discorsivo attraverso cui l'insegnante categorizza, esplicita, guida e regola l'apprendimento linguistico. Il capitolo funge così da ponte tra le riflessioni teoriche e la dimensione applicata che caratterizza la parte empirica del lavoro.

Dopo l'elaborazione teorica, la tesi presenta la parte pratica, che si basa su tre strumenti complementari: l'osservazione delle lezioni, le interviste agli insegnanti e la somministrazione di un questionario. Questa sezione analizza il discorso metalinguistico nella sua dimensione reale, osservando come gli insegnanti utilizzino definizioni, esempi, analogie, metafore, domande riflessive e terminologia tecnica per sostenere l'apprendimento. Le interviste permettono di indagare le rappresentazioni degli insegnanti sull'importanza, sull'efficacia e sulle difficoltà dell'uso del metalinguaggio nelle loro pratiche didattiche. Il questionario, infine, consente di ampliare la raccolta dei dati e di individuare tendenze ricorrenti riguardo ai metodi didattici, alla frequenza della riflessione metalinguistica, agli strumenti più utilizzati, alle reazioni degli studenti e alle esigenze formative dei docenti.

Grazie all'integrazione di queste tre modalità di raccolta dati, la parte pratica permette di verificare le ipotesi iniziali, confrontare le pratiche osservate con le dichiarazioni degli insegnanti e fornire una descrizione dettagliata dell'uso del discorso metalinguistico nel contesto specifico dell'Università di Blida-2.

Gli obiettivi di questa ricerca si articolano attorno alla necessità di comprendere in modo sistematico come gli insegnanti di italiano LS utilizzino il discorso metalinguistico nelle pratiche quotidiane di insegnamento e in che misura tale discorso contribuisca al processo di apprendimento degli studenti. L'indagine mira innanzitutto a descrivere in modo approfondito le diverse forme discorsive attraverso cui il metalinguaggio si manifesta in aula, osservando come gli insegnanti ricorrano a definizioni, categorizzazioni, esempi, analogie e spiegazioni tecniche per rendere trasparenti i meccanismi della lingua. Questa descrizione è accompagnata da un'analisi delle funzioni didattiche, cognitive e comunicative che il discorso metalinguistico assume all'interno delle lezioni: dal chiarimento delle strutture grammaticali alla guida della riflessione metalinguistica, dalla mediazione della complessità linguistica fino alla gestione dell'interazione e dell'attenzione degli studenti.

Parallelamente, la ricerca si propone di individuare le difficoltà che emergono sia dal lato degli insegnanti sia da quello degli studenti. Da un lato, infatti, alcuni docenti mostrano esitazioni o una conoscenza parziale della terminologia specialistica, aspetto che può generare ambiguità nelle spiegazioni; dall'altro, gli studenti, soprattutto quelli con un livello linguistico iniziale, possono percepire il metalinguaggio come un ostacolo se non è adeguatamente graduato e contestualizzato. Valutare l'efficacia del metalinguaggio come strumento didattico costituisce quindi un obiettivo fondamentale: la ricerca indaga se, come e quando il discorso metalinguistico faciliti realmente la comprensione, il consolidamento e l'uso consapevole della lingua.

Un ulteriore obiettivo riguarda la comprensione del rapporto tra la padronanza del metalinguaggio da parte degli insegnanti e il successo formativo degli studenti. L'analisi comparata di osservazioni, interviste e questionari consente di valutare fino a che punto la chiarezza, la precisione e l'adeguamento del metalinguaggio influiscano sulle dinamiche di apprendimento e sulla costruzione della competenza linguistica e metacognitiva degli studenti.

Il contributo principale di questo lavoro risiede proprio nella costruzione di un modello di analisi integrato che permette di studiare il discorso metalinguistico in contesti universitari LS combinando prospettive teoriche (linguistica, pragmatica, analisi del discorso) e prospettive empiriche (osservazione didattica, interviste, questionari). Tale approccio consente non solo di descrivere un fenomeno complesso, ma anche di comprendere le implicazioni concrete dell'uso del metalinguaggio nella pratica pedagogica, offrendo strumenti concettuali e

operativi utili per la formazione degli insegnanti e per il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento dell'italiano LS.

Capitolo n°1

Analisi del discorso

Nel primo capitolo del nostro contributo scientifico, ci siamo focalizzati sul concetto dell'analisi del discorso, nel quale cercheremo di evidenziare alcune definizioni dettagliate di questo processo, chiarendo le sue tipologie e i suoi tipi.

1.1. Analisi del discorso

L'analisi del discorso è un approccio che studia il linguaggio non solo come sistema grammaticale, ma come pratica sociale, ossia come modalità con cui gli attori costruiscono significati, negoziano relazioni e agiscono nel contesto. «*Critical discourse analysis (or discourse analysis) is a research method for studying written or spoken language in relation to its social context. It aims to understand how language is used in real life situations.*»

¹l'analisi del discorso come l'indagine sull'uso del linguaggio «a un livello superiore alla frase», dove contano il contesto, i fattori sociali e le configurazioni comunicative.

Secondo lo studioso francese Maingueneau (2002) l'analisi del discorso è una disciplina scientifica che prova ad analizzare il contenuto di un certo discorso linguistico sia orale che scritto, e cerca di comprendere come il discorso costruisce la realtà sociale, mettendo in rilievo il rapporto che ci esiste tra il contesto dell'enunciato e il significato delle espressioni usate durante la comunicazione discorsiva, nel quale il parlante deve essere in grado di usare strategie discorsive adeguate e di scegliere parole adatte e appropriate per poter persuadere, convincere, influenzare, sensibilizzare e manipolare il lettore o il pubblico ascoltatore:

*« l'analyse du discours est une approche scientifique qui vise à étudier la manière dont le langage produit du sens dans des contextes sociaux spécifiques. Elle examine la relation entre le texte (ou le discours) et le contexte d'énonciation, les rapports de pouvoir, les idéologies véhiculées ainsi que les stratégies discursives qui orientent la communication ».*²

L'analisi del discorso rappresenta un metodo di studio di tipo scientifico che si propone di esaminare attentamente come il linguaggio produce significato all'interno di contesti sociali ben definiti. Questo approccio si concentra sull'analisi del legame tra il testo (o il discorso stesso) e il contesto in cui viene prodotto, prendendo in considerazione anche i rapporti di potere che possono influenzare la comunicazione, le ideologie che vengono trasmesse attraverso il linguaggio e le diverse strategie discorsive utilizzate per guidare e orientare la comunicazione stessa.

¹Luo, A. (2022) Critical Discourse Analysis.

² Maingueneau, D. (2002). *L'analyse du discours*. Armand Colin.

Secondo Charaudeau (2005), l'analisi del discorso è considerata così come un metodo che permette di comprendere il funzionamento delle lingue e del linguaggio a secondo il contesto comunicativo, rispettando gli aspetti sociali e come viene usato per specificare obiettivi comunicativi, cercando ad identificare le strategie discorsive per trasmettere un insieme di enunciati da parte dei parlanti verso un pubblico ascoltatore: (la capacità di codificare e produrre messaggi dall'emittente e la capacità di decodificare e interpretare i messaggi da parte del destinatario).³

L'analisi del discorso è un metodo linguistico che ci aiuta per verificare ed esaminare come si usa una lingua perché “ *Développée en linguistique, l'AdD ne travaille pas sur la langue comme système, elle travaille sur l'usage de la langue*”⁴.

Per approfondire la spiegazione della definizione che è stata menzionata sopra, cominciamo per primo con l'analisi grammaticale perché è considerata come un sotto campo dell'analisi del discorso perché è un elemento che sia comune in tutte le lingue e che ogni insegnante/apprendente prosegue durante la sua propria percorso pedagogico.

Con l'analisi del discorso si intende il modo con il quale si analizza accuratamente un testo scritto o parlato, vuol dire che non ci concentriamo sull'analisi della struttura superficiale di un testo cioè il suo aspetto esterno come la sintassi, ma la sua struttura profonda cioè il significato dietro queste frasi.

Petiot spiega che la valutazione di un discorso sulla grammatica risulta un'analisi che riguarda di la coerenza terminologica e di conseguenza di accedere ai fatti linguistici trattati, e questa osservazione si applica non solo per il discorso sulla grammatica, ma per tutto il discorso sul tema della lingua come materia in classe⁵.

Secondo Donella Antelmi⁶, l'AdD⁷ non è una materia accademica ufficialmente riconosciuta come la Linguistica, la Critica Letteraria o la Semiotica, e per essere considerata legittima, si distingue in modo chiaro da altre discipline che si occupano del linguaggio; anche se condivide alcune nozioni fondamentali con queste materie (come genere, enunciazione, polifonia, intertestualità), la sua specificità non risiede nell'oggetto di studio, poiché tutti si

³Charaudeau, D. (2005). *Le discours et ses enjeux*. Presses de l'Université du Québec.

⁴Mazière, F. (2010) *L'analyse du discours*. 2° edizione. 7.

⁵Petiot Geneviève, 2000. *Grammaire et linguistique*. Parigi.

⁶Donella Antelmi., 2012. *Comunicazione e Analisi Del Discorso*. UTET.

⁷*Analisi Del Discorso*.

concentrano sul linguaggio, e quello che la rende unica è il suo punto di vista particolare sull'oggetto di studio, che la differenzia dalle altre scienze linguistiche.

L'AdD si distingue dalle altre discipline perché considera il linguaggio come un sistema di regole che guidano le interazioni linguistiche, e che riguarda sia il linguaggio verbale che quello istituzionale; si concentra infatti sull'analisi della relazione tra testi e contesti sociali in cui vengono creati, comprendendo luoghi, ruoli, relazioni e obiettivi della comunicazione. Che la rende un punto di connessione tra l'aspetto testuale (esaminato dalla linguistica e dalla semiotica) e quello sociale (esaminato dalla sociologia). Un po' come dire che i testi e le istituzioni sociali sono come i due lati di un foglio di carta, ma è proprio l'analisi del discorso a esplorare in modo specifico come sono collegati e interagiscono tra loro.

In altre parole, questa idea si allinea con il modo in cui Michel Foucault⁸ guarda al concetto di discorso, che secondo lui, esso non riflette semplicemente la realtà esistente, ma è attivo nel creare conoscenze e nel plasmare le relazioni tra le persone e nella società; Foucault ci invita quindi a considerare il discorso non solo come un mezzo di espressione, ma come una forza che contribuisce attivamente a definire la nostra comprensione della realtà e le nostre interazioni sociali.

Sempre secondo Antelmi questo principio mette in discussione la distinzione tradizionale tra testo e contesto, ed i risultati della comunicazione non sono più visti come entità separate, ma sono considerati strettamente legati al contesto in cui sono generati: il luogo, il tempo e le relazioni con altri discorsi influenzano profondamente la creazione e l'interpretazione dei testi. Questo significa che non possiamo più analizzare un testo in modo isolato, ma dobbiamo tener conto dei fattori circostanti che lo hanno formato. Ed in effetti, questa prospettiva di studio è favorita dai cambiamenti nei modi di comunicare che possiamo osservare, soprattutto grazie ai mezzi di comunicazione di massa, e dall'interesse crescente, anche da parte delle discipline tradizionali, verso i diversi tipi di testi: quelli comuni, come quelli orali, scritti, digitalizzati e trasmessi, che si affiancano ai testi più raffinati, come quelli letterari o scientifici, diventando oggetti di studio privilegiati. Tali testi forniscono materiale per esaminare non solo le strutture, le variazioni o lo sviluppo della lingua, o lo stile di un'epoca, di un autore o di un movimento, ma anche le dinamiche linguistiche che influenzano la costruzione della realtà, le relazioni tra le persone e le pratiche di potere.

⁸ Foucault, M. (1969), *L'archeologia Del Sapere*, Milano: Rizzoli, 1971.

1.1.1. Analisi del discorso in contesti educativi

Nel contesto educativo, l'analisi del discorso assume un grande rilievo perché consente di esplorare come insegnanti e studenti usano il linguaggio per costruire interazioni didattiche, negoziare significati e potere, sostenere processi formativi, come nell'articolo *"Discourse and interaction in the classroom: research traditions and perspectives"* si sottolinea: «... può interessare chi oggi si pone problemi di ricerca educativa, e di miglioramento professionale, che sia possibile affrontare con l'osservazione dell'interazione tra insegnanti e allievi e, in particolare, con l'uso di sistemi di categorie per l'analisi accurata del discorso da essi effettivamente prodotto.»⁹

L'analisi del discorso in classe: dalla ricerca alla formazione degli insegnanti mostra come l'analisi discorsiva possa servire non solo per studiare il dialogo nei contesti scolastici, ma anche per formare consapevolezza metalinguistica negli insegnanti.

Secondo Gee (1999), l'analisi del discorso nell'ambito di educazione, pedagogia e didattica si basa sulla comprensione e sull'acquisizioni di diverse conoscenze attraverso ciò che viene detto, e si concentra pure alla maniera del linguaggio di contribuire alla costruzione delle identità degli apprendenti e degli insegnanti attraverso i significati significativi usati durante la conversazione discorsiva.¹⁰

Clayman e Heritage (2002) affermano che il ruolo dell'insegnante in classe di apprendimento come autorità nel discorso educativo, attraverso l'analisi delle interazioni verbali tra i membri didattici (insegnanti e apprendenti).

Il docente viene considerato così come la guida, gestendo la partecipazione degli studenti, che mira a ottenere risultati efficaci, garantendo una buona conoscenza efficiente.¹¹

Secondo Kasper (2000), l'analisi del discorso nelle pratiche educative è fondamentale per esaminare come i discorsi forniscono informazioni e contribuiscono a mantenere e trasmettere

⁹Siped. (2018). *Tradizioni e prospettive di ricerca sull'interazione in classe*. Siped – Studi e Ricerche sulla Problematica Educativa, n. XX.

¹⁰Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. Routledge.

¹¹Clayman, S. Heritage, J. (2002). *The news interview : journalists and public figures on the air*. Cambridge University Press.

aspetti pedagogici e didattici specifici, rispettando le norme culturali dell'istituzione educativa.¹²

Aggiunge Wilkinson (1999) che il ruolo del linguaggio educativo nell'analisi del discorso, cerca di trasmettere delle informazioni specifici tra insegnanti e apprendente e il sapere cognitivo in ambito sociale e culturale nell'istruzione educativa.¹³

Larsen-Freeman (2000) spiega che l'analisi del discorso nelle pratiche educative soprattutto nell'insegnamento delle lingue straniere indica la rivelazione dell'interazione tra insegnanti e apprendenti nell'apprendimento linguistico. Le strategie comunicative usate come l'analisi del discorso potrebbero facilitare la comprensione e l'acquisizione del linguaggio.¹⁴

1.1.2. Analisi del discorso e pratiche comunicative

L'analisi del discorso non si limita a osservare testi o enunciati isolati, ma si interroga sulle pratiche comunicative, cioè su come il linguaggio è usato in situazioni reali, con attori, intenzioni, contesti sociali e relazioni di potere. In questo senso, l'analisi del discorso esplora le strategie retoriche, i codici impliciti, le negoziazioni del significato e le funzioni pragmatiche della comunicazione.

Ad esempio, nella descrizione di *Analisi del discorso* dell'Università della Svizzera italiana:

*«L'analisi del discorso permette di ricostruire come le persone danno senso ai discorsi, li usano per comprendere la realtà e per influenzare gli altri.»*¹⁵

L'Analisi del discorso cerca di comprendere la maniera di agire il linguaggio di un certo individuo durante la sua comunicazione quotidiana, con il quale le persone attribuiscono significato alle conversazioni, utilizzando un linguaggio per interpretare la realtà umana (le circostanze, le condizioni e la situazione) e per influenzare gli altri.

¹² Kasper, G. (2000). Contexts of learning and discursive construction of knowledge in the classroom. Linguistics and education.

¹³ Wilkinson, S. (1999). The discursive construction of knowledge in the classroom.

¹⁴ Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. Oxford university press.

¹⁵ Pietrandrea, P.. Comunicazione, dibattito pubblico, social media. Come orientarsi con la linguistica.. Carocci, 2021.

Secondo Gee (2014), l'analisi del discorso studia il linguaggio come una pratica sociale, nel quale l'individuo mostra la sua capacità linguistica per costruire parole, enunciati e significati concreti in certi contesti sociali e culturali e comunicativi.¹⁶

Aggiunge Wodak e Meyer (2001), che quando l'individuo compie una certa azione comunicativa, trasmette le sue proprie ideologie personali e produce un insieme di significati allo scopo di facilitare l'interazione comunicativa tra lui e l'ascoltatore.¹⁷

Spiega Scollon e Scollon (2001) che le pratiche comunicative fanno riferimento alla realtà sociale, e contribuiscono alla costruzione delle frasi linguistiche in modo attivo, nel quale gli individui usano il linguaggio per interagire nella comunicazione, formando significati adatti a secondo il contesto e la situazione.¹⁸

Queste pratiche comunicative possiedono un ruolo indispensabile è quello di approfondire la comprensione dei concetti comunicativi, prendendo in considerazione il contesto sociale ed educativo.

1.1.3. La struttura dell'analisi del discorso

Secondo Gee (2014), l'analisi del discorso si focalizza sulla comprensione delle strutture linguistiche cioè come vengono formate le frasi e le parole, ma anche si basa sui modelli interattivi che governano la produzione del discorso, provando ad esaminare come il significato sia costruito attraverso il linguaggio, tenendo conto al contesto comunicativo.¹⁹

Aggiunge Fairclough (2003), che la struttura e la forma dell'analisi del discorso prende in considerazione tutti i diversi livelli di linguistica come: la sintassi, la semantica e la pragmatica, così per garantire la buona costruzione del discorso e come esso può influenzare i significati nelle interazioni tra gli individui.²⁰

Spiega Dijk (2001) che l'analisi del discorso si basa sulla comprensione di molte dimensioni, cercando di esaminare la forma e la struttura delle frasi, e delle parole (cioè la parte esteriore della lingua) ma anche prende in considerazione alle implicazioni sociali tra gli individui, all'ambito politico e ideologico del discorso.²¹

Secondo Foucault (1972) l'analisi del discorso possiede una struttura particolare, mettendo in luce il contesto del discorso, prendendo in considerazione alla coerenza delle idee (siano parlate o scritte), alle strategie discorsive. Queste ideologie che un individuo possiede, sono

¹⁶ Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. Routledge.

¹⁷ Wodak, R. Meyer, M. *The discourse-historical approach. Methods of critical discourse analysis*. Sage Publications.

¹⁸ Scollon, R. Scollon, S. W. (2001). *Discourses in place : language in the material world*. Routledge.

¹⁹ Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. Routledge.

²⁰ Fairclough, N. (2003). *Discourse and social change*. Polity press.

²¹ Dijk, V. T. A. (1997). *Discourses as structure and process*. Sage Publications.

astratte e lui deve essere in grado di renderle concrete, cioè mettere in azione tutto ciò che ne pensa, mostrando la sua capacità linguistico-comunicativa.²²

1.1.4. Approcci dell'analisi del discorso

Secondo Fairclough (2015), l'analisi del discorso possiede tanti approcci diversi e ogni approccio ha una funzione particolare, nel quale esso non si limita solo a studiare la lingua come un sistema di segni, ma mettendo in pratica tutto ciò che viene detto durante il discorso, prendendo in considerazione il contesto e la situazione.²³

La prospettiva olistica sull'analisi del discorso, come proposta da Fairclough, sottolinea l'importanza di considerare il linguaggio non isolatamente, ma come parte integrante di un contesto più ampio; l'analisi del discorso, quindi, non si limita a decifrare il significato delle parole, ma si estende all'interpretazione delle intenzioni comunicative, delle relazioni sociali e delle dinamiche di potere che si manifestano nel discorso: l'approccio integrato consente di comprendere come il linguaggio sia utilizzato per costruire identità, negoziare significati e influenzare la realtà sociale. L'analisi del discorso, secondo Fairclough, si propone di svelare le complesse interazioni tra linguaggio, contesto e società.

Aggiunge Gee (2014) che l'analisi del discorso ha un rapporto diretto con l'ambito sociolinguistico, nel quale il produttore produce i significati adeguati al livello della società, per non creare un senso di ambiguità e di malinteso.²⁴ L'analisi del discorso si concentra quindi sull'interpretazione di come le persone usano il linguaggio per costruire significati e negoziare relazioni sociali.

Spiega Dijk (2008) che ci esiste un rapporto tra l'analisi del discorso e l'approccio cognitivo, evidenziando come il discorso riflette e costruisce rappresentazioni mentali, nel quale facilita la produzione e l'interpretazione dei discorsi grazie alla capacità linguistica dell'individuo che lo permette di decodificare il messaggio del parlante.²⁵

l'analisi del discorso si interseca con la psicologia sociale, come sottolinea Van Dijk, esaminando come il linguaggio sia impiegato per esprimere identità, atteggiamenti e pregiudizi, considerando come il discorso possa influenzare le dinamiche di potere e le relazioni sociali, contribuendo alla costruzione di stereotipi e alla diffusione di ideologie.

²² Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books.

²³ Fairclough, N. (2015). *Language and power*. Longman

²⁴ Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. Routledge.

²⁵ Dijk, V. T. A. (2008). *Discourses and power*. Sage Publications.

L'analisi del discorso, dunque, ha vari approcci come quelli sociolinguistici e cognitivo-mentale, ciascun di esso cerca di approfondire certi concetti diversi dall'altro.

1.1.5. Tecniche e strumenti dell'analisi del discorso

L'analisi del discorso possiede sette (7) diversi strumenti e tecniche per facilitare e esaminare le procedure del discorso tra cui ricordiamo:

Secondo Halliday e Hasan (1976), la coesione e la coerenza sono elementi importanti in un certo discorso sia orale che scritto, il primo elemento rispetta il legame grammaticale (i connettivi, le congiunzioni..., infatti il secondo si basa sulla logica e sull'interpretazione globale del discorso. Questi aspetti rendono il discorso più strutturale, organizzato e comprensibile.²⁶

Aggiunge Gee (2014) che l'analisi del discorso permette di intendere le diverse situazioni comunicative prendendo in considerazione al contesto sociale e culturale dei destinatari, alla scelta di parole che deve essere adeguata al soggetto trattato, e al livello degli ascoltatori.²⁷

Spiega Fairclough (1995) che l'analisi del discorso si focalizza sullo studio delle idee del parlante e del funzionamento del potere che si manifestano attraverso il linguaggio, evidenzia il suo rapporto indispensabile con il potere.²⁸

Afferma Austin (1962) che esistono due tipi di enunciati: enunciati constativi (che descrivono la realtà); enunciati performativi (che agiscono sulla realtà) nei quali gli atti del discorso si basano come il linguaggio non è solo un mezzo di comunicazione, ma anche considerando la lingua come una forma azione (trasformare le idee in azioni).²⁹

Secondo Lakoff e Johnson (1980) l'analisi del discorso è un concetto inseparabile dalla metafora, perché essa è una retorica estetica e stilistica che rende il linguaggio più significativo con un valore culturale e ideologico nel quale le persone descrivono la comprensione della realtà sociale che influenzano la comunicazione.³⁰

Spiega Bamberg (2004) che l'analisi narrativa permette di raccontare e esaminare storie e significati attraverso la narrazione degli eventi e vicende con l'uso delle descrizioni, tempi passati, spazi sociali. Il linguaggio in questo caso, si cambia a seconda la situazione del

²⁶ Halliday, M. A. K. Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Longman.

²⁷ Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. Routledge.

²⁸ Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. The critical study of language. Longman.

²⁹ Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.

³⁰ Lakoff, G. Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

parlante, perché quest'ultimo usa termini specifici riguardanti la storia e non è come il linguaggio comune.³¹

Aggiunge Bakhtin (1981) che il discorso è sotto forma di dialogo, nel quale gli individui emergono dalle interazioni comunicative diverse, nel quale ciascun di esso esprime la sua propria ideologia, trasmettendo i loro messaggi e significati attraverso il linguaggio.³²

1.1.6. Obiettivi dell'analisi del discorso

Analisi del discorso possiede tanti obiettivi ben precisi per il motivo garantire di ottenere risultati efficaci nel quale Fairclough (1992) afferma che l'analisi del discorso non si limita solo a studiare il linguaggio che sia verbale o non verbale, ma cerca di comprendere come esso contribuisca a costruire la realtà sociale, individuando le relazioni di potere e le ideologie nascoste implicite nel linguaggio (parole, enunciati e espressioni pronunciati dal parlante): *“discourse analysis is not simply about examining language use, but about understanding how language constructs meaning, identities and social realities. It aims to reveal how discourseshapes and isshaped by power relations, ideologies and institutional structures »*.³³

Aggiunge Dijk (1998) che l'analisi del discorso ha uno scopo ben determinato è quello prova a scoprire e analizzare idee nascoste nei testi orali o scritti, nel quale essa cerca a rendere esplicito ciò che è stato implicito. L'uso delle espressioni implicite nei diversi tipi di discorsi (sia politico, mediatico, giornalistico, didattico) svolge un ruolo importante nel creare un senso di ambiguità e curiosità al pubblico ascoltatore nel scoprire e smascherare ciò che viene detto dietro le parole: *“ one of the main goals of discourse analysis is to uncover the often hidden ideological assumptions that inform spokenand written texts. By criticallyexaminingdiscourse, we can expose how languageisused to legitimize social inequalities and to maintainexisting power structures »*.³⁴

Spiega Brown e Yule (1983) che l'analisi del discorso cerca di strutturare il discorso renderlo ben strutturale attraverso l'uso dei criteri linguistico-testuali tra cui la coerenza (che riguarda la logica e la fluidità del flusso di idee) e la coesione (ai riferisce al modo in cui le

³¹ Bamberg, M. (2004). Considering the role of narrative in discourse analysis. In narrative and identity : studies in autobiography, self, and culture. Cambridge University Press.

³² Bakhtin, M. M. (1981). The dialogic imagination : four essays. University of Texas Press.

³³ Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Politypress. 64.

³⁴ Dijk, V. T. A. (1998). Ideology: a multidisciplinary approach. Sage. 23.

frasi e le idee sono collegate tra di loro mediante i paragrafi e i connettivi all'interno di un testo scritto o orale), ma anche l'uso delle figure retoriche in una certa comunicazione discorsiva gioca un ruolo fondamentale nell'influenzare e persuadere l'attenzione del pubblico.³⁵

Wodak e Meyer (2009) afferma che l'analisi del discorso cerca di evidenziare il rapporto che ci esiste tra il testo parlato o scritto e il contesto situazionale, provando a costruire il significato delle parole e delle frasi pronunciate dall'individuo durante la comunicazione del discorso. Questo contesto possiede tanti aspetti tra cui storici, sociali, culturali a dipendere di ciò che lo circonda.³⁶

Spiegel (2014) che il discorso non si limita solo a descrivere la realtà sociale, ma cerca di contribuire in modo attivo alla formazione delle identità personali individuali e collettive convenzionali. L'analisi del discorso prova a intendere come gli individui costruiscono la propria immagine attraverso il linguaggio.³⁷

1.1.7. Analisi del discorso didattico

Secondo Schneuwly e Dolz (2009), l'insegnante fa da guida in classe, nel quale cerca di guidare gli studenti verso un buon cammino pieno di sapere e di conoscenze e di arricchimento attraverso l'uso della lingua e del linguaggio in contesti educativi specifici:

*“l'analisi del discorso didattico permette di comprendere come gli insegnanti guidano gli studenti nell'appropriazione delle conoscenze attraverso l'uso della lingua in situazioni educative specifiche”.*³⁸

Partendo dall'assunto che l'aula scolastica è un contesto comunicativo complesso, l'analisi del discorso didattico, rivelando le strategie comunicative impiegate per facilitare l'apprendimento e la costruzione di significato, è un approccio che tratta il linguaggio non solo come strumento di trasmissione di informazioni, ma anche come elemento costitutivo delle relazioni sociali e cognitive che si instaurano in classe.

³⁵ Brown, G. Yule, G. (1983). Discourse analysis. Cambridge university press. 91.

³⁶ Wodak, R. Meyer, M. (2009). Methods of critical discourse analysis. Sage. 30.

³⁷ Gee, J. P. (2014). An introduction to discourse analysis : theory and method. Routledge. 45.

³⁸ Schneuwly, B. Dolz, J. (2009). Genèses des discours didactiques et apprentissages de l'oral et de l'écrit. Apprendre et enseigner dans la classe de langue. De Boeck. 11-32.

Aggiunge Vergnaud (1990) che nella didattica, l'insegnante non fornisce solo informazioni agli studenti, ma implica un'interazione continua che modella il pensiero degli apprendenti: *"l'analisi del discorso non è una semplice trasmissione di informazioni, ma una costruzione progressiva della conoscenza condivisa tra docente e studenti"*.³⁹ In questo contesto, il linguaggio diventa il mezzo attraverso il quale si negoziano significati, si definiscono ruoli e si stabiliscono relazioni. L'interazione verbale in classe, quindi, non è solo un veicolo di contenuti, ma anche un'arena in cui si formano identità e si sviluppano competenze comunicative fondamentali per l'apprendimento e la vita sociale.

Bernstein (1996) afferma che attraverso i codici linguistici, cioè l'insieme di segni e significati usati durante la comunicazione discorsiva nell'ambito didattico, permettono all'apprendente di arricchire il suo bagaglio linguistico e di sviluppare il suo proprio sapere, e di aumentare le sue conoscenze siano linguistiche, comunicative, culturali: *"i codici linguistici utilizzati nel discorso didattico, determinano l'accesso al sapere e influenzano la possibilità degli studenti di appropriarsi della conoscenza"*.⁴⁰

Il passaggio "I codici linguistici utilizzati nel discorso didattico, determinano l'accesso al sapere e influenzano la possibilità degli studenti di appropriarsi della conoscenza" sottolinea il ruolo cruciale del linguaggio nell'apprendimento. I "codici linguistici" si riferiscono al modo in cui il linguaggio è usato in classe, inclusi vocabolario, grammatica e stile di comunicazione, il che influenza direttamente l'accesso degli studenti al sapere; un linguaggio chiaro e accessibile facilita la comprensione, mentre un linguaggio complesso o distante può ostacolarla. In aggiunta, il modo in cui il linguaggio è utilizzato impatta l'appropriazione della conoscenza, ovvero la capacità degli studenti di integrare le informazioni nel loro modo di pensare: Un linguaggio che incoraggia la partecipazione attiva e la riflessione favorisce un'appropriazione più profonda, mentre un approccio passivo può limitare questo processo. E, quindi, il linguaggio non è solo uno strumento di trasmissione, ma un fattore determinante per l'apprendimento efficace.

Sinclair e Coulthard (1975) evidenziano il ruolo significativo delle fasi iniziali, risposta e feedback che sono considerate una struttura tipica del discorso in classe che regola e organizza le interazioni e la costruzione del sapere personale dell'individuo:

³⁹ Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Recherches en didactique des Mathématiques. 133-170.

⁴⁰ Bernstein, B. (1996). Pedagogy, Symbolic control and identity : theory, research, critique. Taylor & Francis.

*“l’interazione in classe segue schemi ricorrenti di scambio tra insegnante e studente, tipicamente organizzati in una struttura triadica: iniziativa-risposta-feedback”.*⁴¹

L'insegnante avvia la discussione con una domanda o un'istruzione (iniziativa), lo studente risponde (risposta), e l'insegnante fornisce un feedback per valutare la risposta e guidare ulteriormente l'apprendimento (feedback); questo ciclo, sebbene efficiente, può a volte limitare la partecipazione attiva degli studenti e la profondità della loro comprensione.

Aggiunge Bruner (1996) che per facilitare l'apprendimento degli apprendenti, bisogna focalizzare sull'importanza del discorso didattico come mezzo per costruire storie e contesti appropriati alla situazione tra docente e discente:

*“l’insegnamento efficace non è solo una questione di trasmettere informazioni, ma di creare un contesto narrativo che renda il sapere accessibile e significativo”.*⁴²

Questo significa ispirare la curiosità, stimolare il pensiero critico e coltivare la passione per l'apprendimento: un buon insegnante non si limita a spiegare, ma guida gli studenti in un viaggio di scoperta, dove la conoscenza diventa uno strumento per comprendere il mondo e trasformarlo

1.1.8. Ostacoli e problemi dell'analisi del discorso

Secondo Stubbs (1983) l'analisi del discorso è un aspetto soggettivo e non può essere oggettivo, a seconda l'interpretazione personale critica dell'analitico. Quando si mostra

⁴¹ Sinclair, J. M. Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse : the englishuser byteachers and pupils. Oxford universitypress.

⁴² Bruner, J. (1996). The culture of education. Harvard universitypress.

influenze di soggettività, può creare un senso di conflitto tra gli interpreti di questa disciplina.⁴³

Soggettività nell'analisi del discorso: Stubbs sostiene che l'analisi del discorso non può essere completamente oggettiva, proprio perché l'interpretazione del discorso è influenzata dalla prospettiva personale e dalle esperienze dell'analista.

Interpretazione personale critica: L'analista del discorso utilizza la propria interpretazione critica per comprendere il significato del discorso, significa che l'analista considera il contesto, le intenzioni dell'oratore, e altri fattori soggettivi.

Conflitto tra interpreti: A causa della soggettività, possono sorgere conflitti tra gli analisti del discorso: diverse persone possono interpretare lo stesso discorso in modi diversi, portando a disaccordi.

Aggiunge Gee (2014) che l'analisi del discorso ha un rapporto diretto con il contesto, e quest'ultimo potrebbe essere complesso e sfuggente a secondo i temi tratti durante la comunicazione discorsiva. Ogni volta cambia il tema, cambiando anche il contesto della conversazione:

*“discourse analysis requires a careful consideration of context, yet context itself is a fluid and multifaceted concept making it difficult to determine which elements are most relevant for interpretation”.*⁴⁴

L'analisi del discorso richiede un'attenta valutazione del contesto, ma il contesto è di per sé un concetto fluido e complesso, il che rende difficile stabilire quali elementi siano più rilevanti per l'interpretazione.

Tale teoria implica che gli analisti devono costantemente bilanciare la necessità di considerare il contesto con la difficoltà di definire i suoi confini e la sua importanza relativa. La scelta degli elementi contestuali da analizzare può influenzare in modo significativo l'interpretazione del discorso.

⁴³ Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Blackwell. 58.

⁴⁴ Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. Routledge. 72.

Brown e Yule (1983) affermano che l'analisi del discorso mostra una mancanza di unità e di misura, a differenza dell'analisi linguistica (fonologia, morfologia che sue due branche linguistiche ben definite). Essa ha una delimitazione non chiara e indeterminata, può avere tanti elementi e segmenti significativi non solo parole o frasi scritte, ma anche le intonazioni i gesti, movimenti, mimiche...⁴⁵

Vale a dire che, l'analisi del discorso, a differenza delle discipline linguistiche più strutturate, si presenta come un campo aperto, capace di includere una vasta gamma di elementi che contribuiscono alla costruzione del significato che offre una ricchezza di strumenti interpretativi e pone sfide significative. La mancanza di confini definiti e la possibilità di includere segnali non verbali, come l'intonazione, i gesti e le espressioni facciali, richiedono una sensibilità particolare da parte dell'analista. Egli deve essere in grado di discernere quali elementi contestuali sono pertinenti e come questi interagiscono per produrre il significato complessivo. La difficoltà risiede proprio nella selezione e nell'interpretazione di questi elementi, che possono variare notevolmente a seconda del contesto culturale, sociale e individuale. L'analista del discorso, quindi, si trova a navigare in un mare di informazioni, dove la capacità di discernimento e la flessibilità interpretativa sono fondamentali per una comprensione accurata e completa del discorso.

Secondo Widdowson (1995), l'analisi del discorso dovrebbe avere un aspetto determinativo, e questo può creare difficoltà nel riprodurre i risultati finali, e nel verificare i metodi usati durante l'interpretazioni dei dati.⁴⁶

Widdowson trova che l'analisi del discorso dovrebbe essere vista come un'indagine e un approccio che, pur offrendo una profondità interpretativa, può complicare la riproducibilità dei risultati e la verifica dei metodi utilizzati; l'analisi del discorso, per sua natura, si basa sull'interpretazione soggettiva, il che significa che diversi analisti potrebbero giungere a conclusioni differenti pur analizzando lo stesso corpus di dati. Questo aspetto determinativo solleva questioni significative sulla validità e l'affidabilità dei risultati, poiché la mancanza di un metodo standardizzato e oggettivo rende difficile stabilire un consenso univoco. La verifica dei metodi, quindi, diventa cruciale per garantire la trasparenza e la credibilità dell'analisi. Gli analisti devono essere chiari sui loro presupposti teorici, sui criteri di selezione dei dati e sui processi interpretativi utilizzati, in modo che altri ricercatori possano

⁴⁵ Brown, G. Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge university press. 105.

⁴⁶ Widdowson, H. G. (1995). *Discourse analysis a critical view*. *Applied linguistics*. 157.

valutare criticamente il loro lavoro e, se necessario, replicare l'analisi. Solo attraverso una rigorosa autovalutazione e una costante attenzione alla metodologia è possibile affrontare le sfide poste dalla natura determinativa dell'analisi del discorso.

Afferma Dijk (2009) evidenzia il problema dell'influenza ideologica dell'analista che può essere criticata dagli esperti di questa specialità, ma anche l'analista di un certo discorso è immerso in un contesto sociale e culturale con pregiudizi che possono influenzare la sua interpretazione: *“ a major difficulty in critical discourse analysis is that analysts themselves are part of the ideological frameworks they critique. Their own biases and assumptions inevitably shape the way they interpret discourse, making complete neutrality unattainable »*.⁴⁷

Un problema chiave nell'analisi critica del discorso è che gli analisti sono parte integrante degli schemi ideologici che criticano, le loro convinzioni e i loro preconcetti influenzano inevitabilmente il modo in cui interpretano il discorso, rendendo impossibile un'assoluta imparzialità.

Secondo Kress e Leeuwen (2001), l'analisi del discorso ha delle difficoltà quando analizza i testi parlati, perché lo studioso deve essere in grado di analizzare tutti gli aspetti linguistico-comunicativi tra cui il linguaggio verbale e il parlato e il linguaggio non verbale (gesti, movimenti, mimiche, l'intonazione...) :

“traditional discourse analysis has focused primarily on written and spoken texts, yet in a media-saturated world, meaning is also constructed through images, gestures and sounds. Analyzing multimodal discourse presents additional methodological challenges”.⁴⁸

In un mondo dominato dai media, la tradizionale analisi del discorso deve evolversi per comprendere appieno come il significato viene creato. Sebbene l'analisi del discorso tradizionale si sia concentrata principalmente su testi scritti e parlati, la proliferazione di

⁴⁷ Dijk, V. T. A. (2009). Critical discourse analysis: a sociocognitive approach. In Wodak, R. Meyer, M. (methods of critical discourse analysis). Sage. 87.

⁴⁸ Kress, G. Leeuwen, T. V. (2001). Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. Arnold. 41.

immagini, gesti e suoni nei media contemporanei richiede un approccio più ampio. L'analisi del discorso multimodale, che considera l'interazione tra diversi modi di comunicazione, offre una prospettiva più completa, e il presente approccio presenta sfide metodologiche aggiuntive. L'interpretazione di immagini, gesti e suoni richiede competenze specifiche e strumenti analitici diversi da quelli utilizzati per i testi verbali. Inoltre, l'integrazione di questi diversi elementi in un'analisi coerente richiede un'attenta considerazione delle relazioni tra i vari modi e del loro impatto sul significato complessivo.

1.2. Discorso

In questo passaggio ci focalizziamo sull'analisi del discorso specificando le caratteristiche che distinguono un modo di esprimersi attraverso il parlato da uno che si basa sul testo scritto o su come viene interpretato. Poiché si guarda un testo o una serie di testi da un'unica prospettiva che tiene conto delle caratteristiche sopra menzionate riferendole a un particolare ambito di studio, si procederà puntualizzando sia gli elementi del discorso che sono già stati analizzati dal punto di vista testuale o pragmatico, sia quelli che emergono dalla prospettiva dell'analisi del discorso, che si basano ampiamente su quanto è stato discusso in diverse occasioni dal linguista francese D. Maingueneau⁴⁹, il quale, tra molti studiosi che hanno contribuito significativamente al progresso dell'analisi del discorso, ha il merito di aver costantemente approfondito e diffuso una riflessione sui fondamenti epistemologici di quest'analisi.

Ogni comunicazione e ogni forma di linguaggio rappresentano un'azione: le persone utilizzano il linguaggio per realizzare atti comunicativi: possono affermare, descrivere situazioni, ma anche promettere, vietare, minacciare, chiedere, suggerire o dichiarare. Ogni volta che parliamo, l'atto di pronunciare delle parole (atto locutivo) è accompagnato da un'azione che intendiamo compiere (atto illocutivo) e dal tentativo di ottenere un certo effetto sull'ascoltatore (atto perlocutivo); sono Austin 1962⁵⁰ e, in seguito, Searle 1969⁵¹, hanno approfondito questa idea, iniziando a studiare gli atti linguistici, cioè cosa fa una persona quando parla, riguarda quindi un campo di ricerca molto studiato nella pragmatica, che è fondamentale per analizzare il discorso: ad esempio, in una pubblicità o in un programma elettorale, l'effetto che si vuole ottenere (come spingere qualcuno a comprare un prodotto o a votare per un candidato) si realizza attraverso diversi atti illocutivi, che possono variare da

⁴⁹Maingueneau, D. (2009), *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

⁵⁰Austin, J.L., 1962. *Quando dire è fare*, Torino: Marietti, 1974.

⁵¹Searle, J. 1969, *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino: Boringhieri, 1976.

inviti espliciti (come "compra Gancia" o "vota XXX") a forme più sottili che non sembrano manifestare direttamente un invito o un obbligo.

Foucault (1972) afferma che il discorso così come una rappresentazione passiva è un meccanismo attivo che costruisce e organizza il sapere e le relazioni sociali.⁵²

Secondo Maingueneau (2002), il discorso è un insieme di pratiche linguistiche nel quale l'individuo trasforma il suo pensiero e la sua idea a un uso pratico e esecutivo concreto, costruendo significati specifici in contesti reali e sociali.⁵³

Aggiunge De Mauro (1993) che il discorso è considerato così come un uso pratico e concreto del linguaggio che avviene in situazioni comunicative specifiche nella società, prendendo in considerazione alle intenzioni del produttore.⁵⁴

1.2.1. Discorsi verbali e scritti

A causa delle diverse situazioni comunicative, la lingua scritta e quella parlata presentano marcate differenze che si manifestano nella scelta delle parole, nella struttura delle frasi e nel modo in cui le idee vengono organizzate.

Antelmi (2012)⁵⁵ spiega che la recente attenzione degli studiosi si è spostata verso la lingua parlata, perché prima, fin dall'elaborazione delle prime grammatiche, il focus principale era sulla lingua scritta: le grammatiche erano principalmente uno strumento per interpretare i testi classici; anche in epoche più moderne, gli strumenti grammaticali si basavano sui testi di autori famosi per identificare le regole di una lingua corretta, e le forme verbali dell'oralità, diverse dall'uso scritto, anche se comuni, venivano considerate errori.

La presente evoluzione quindi, riflette un cambiamento nell'approccio degli studiosi verso la lingua parlata, riconoscendo l'importanza e la validità delle variazioni linguistiche presenti nell'oralità rispetto alla tradizione che privilegiava esclusivamente la lingua scritta, influenzando così le pratiche linguistiche e la comprensione della varietà e della ricchezza della comunicazione verbale; ed una delle differenze principali tra la comunicazione orale e quella scritta è che la scrittura ha una maggiore durata nel tempo rispetto alla comunicazione verbale. Dal punto di vista della forma, l'uso della scrittura consente una strutturazione più flessibile delle frasi, permettendo la creazione di enunciati complessi in cui l'uso di

⁵² Foucault, M. (1972). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.

⁵³ Maingueneau, D. (2002). *L'analyse du discours*. Armand Colin.

⁵⁴ De Mauro, T. (1993). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Laterza.

⁵⁵ Antelmi, D. (2012). *Comunicazione e analisi del discorso*. Utet Università.

subordinate è predominante; essendo poi priva dei contesti immediati presenti nel parlato, la scrittura richiede maggiori dettagli linguistici per garantire una comprensione accurata.

Nella comunicazione verbale, possiamo usare frasi più brevi e meno complesse perché possiamo fare riferimento a esperienze condivise senza dover spiegare tutto nel dettaglio, utilizzando tecniche come l'aggregazione, la paratassi e le ripetizioni che aiutano a ridurre il carico sulla memoria, e c'è anche l'uso di elementi coesivi come "dunque", "dicevo", "cioè", per collegare le idee in modo più informale.

Ong, nel suo libro "Oralità e scrittura" del 1982⁵⁶, elenca molte altre caratteristiche che, partendo dalla scelta del mezzo di comunicazione, influenzano i comportamenti sociali e i modelli culturali. Ad esempio, la scrittura tende a favorire il ragionamento astratto e l'oggettività, mentre l'oralità si concentra sulla concretezza e sull'interazione con il contesto circostante.

Maingueneau nel 2009⁵⁷ distingue tra frasi legate al contesto e frasi indipendenti: le frasi legate al contesto si verificano durante una conversazione faccia a faccia e possono essere interrotte o contestate, richiedendo mediazione e trattativa. Poi, parte delle informazioni in queste interazioni è dedotta dal contesto stesso, consentendo omissioni o segnalazioni tramite sguardi o gesti anziché parole; e per le conversazioni contestuali, si trovano principalmente elementi come pronomi (io, tu ...), avverbi di tempo e luogo (domani, vicino...), espressioni di cortesia (con permesso, prego ...) e parole di correzione (in altre parole, in effetti ...). La distinzione tra linguaggio parlato e scritto non dipende solo dal mezzo di trasmissione, ma coinvolge una serie di fattori come la presenza degli interlocutori, la possibilità di un uditorio illimitato e la capacità di memorizzare il flusso del discorso.

Antelmi sottolinea che attualmente lo stile parlato è sempre più diffuso e utilizzato anche in contesti che un tempo richiedevano un registro più formale e elevato come la scrittura "alta". In pratica, ciò significa che gli autori non si limitano più a utilizzare solo le tecniche letterarie convenzionali per definire i personaggi e creare uno stile unico, ma integrano elementi propri del linguaggio parlato per conferire autenticità e dinamicità alle loro opere, che riflette il cambiamento nei gusti e nelle pratiche linguistiche della società moderna, dove la comunicazione informale e diretta assume sempre più importanza anche in ambiti tradizionalmente considerati più formali.

⁵⁶Ong, W. J. (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino, 1986.

⁵⁷Maingueneau, D. (2009), *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

Utilizzare elementi del linguaggio parlato in contesti letterari può rendere le opere più accessibili, coinvolgenti e realistiche, poiché rispecchiano il modo in cui le persone si esprimono nella vita di tutti i giorni.

1.2.2. Discorso e ideologia

Secondo Althusser (1971) l'ideologia e il discorso sono sistemi di pratiche linguistiche perché attraverso il primo si può pensare e esprimersi ciò che viene nella mente, mentre il discorso è un atto pratico via un testo parlato o scritto di quello che un individuo ci pensa e ci produce, con l'uso del linguaggio adeguato alla situazione.⁵⁸

Secondo Dijk (1998) le ideologie di un individuo sono considerate come una vera guida durante una comunicazione discorsiva, nel quale esse guidano il contenuto e la struttura dei discorsi e quest'ultimi cercano a rafforzare il significato delle ideologie: *“le ideologie sono sistemi di credenze che guidano i discorsi, e i discorsi sono la forma più potente attraverso cui le ideologie vengono costruite, rappresentate e difese”*.⁵⁹

Aggiunge Bourdieu (1991) che il linguaggio, l'ideologia e il discorso sono aspetti comunicativi ben stetti e inseparabili nel quale le ideologie non sono solo pensieri astratti e intoccabili, ma sono anche azioni compiute e concrete quando un individuo interpreta il suo pensiero in atto esecutivo nelle pratiche quotidiane tra cui il discorso: *“il linguaggio è un campo di lotta in cui le forze sociali si confrontano, e le ideologie sono il prodotto di queste lotte, che si riflettono nel discorso”*.⁶⁰

Secondo Butler (1990), il linguaggio è un sistema comunicativo che descrive il mondo che circonda gli individui (a seconda le circostanze, condizioni e situazioni) e le ideologie possiedono ruoli e aspettative sociali attraverso il discorso:

“le ideologie di genere non sono soltanto costruite attraverso atti di discorso, ma sono anche sostenute e reiterate attraverso il linguaggio performativo”.⁶¹

⁵⁸ Althusser, L. (1971). Lenin and philosophy and other essays. Monthly review press.

⁵⁹ Dijk, V. T. A. (1998). Ideology : a multidisciplinary approach. Sage publication.

⁶⁰ Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. Harvard university press.

⁶¹ Butler, J. (1990). Gender trouble : feminism and the subversion of identity. Routledge.

1.2.3. Tipologie di discorso

Charaudeau 1983⁶² sottolinea l'importanza di riconoscere che ogni settore sociale utilizza specifiche tipologie di discorso, e che queste differenze sono fondamentali per comprendere come la comunicazione funziona in contesti diversi:

Il criterio di classificazione si basa sull'idea che esista un metodo condiviso per classificare i vari tipi di discorso in base al contesto sociale in cui vengono utilizzati, il che implica che i discorsi non sono tutti uguali, ma variano a seconda dell'ambito in cui si trovano. Le "tipologie discorsive" si riferiscono ai diversi modi di comunicare, come ad esempio la differenza tra la scrittura di un articolo di giornale e la creazione di una pubblicità o di un film, poiché ogni forma di comunicazione ha caratteristiche e stili distintivi; ogni settore dell'attività sociale, dunque, presenta specificità e obiettivi che influenzano l'uso del linguaggio, come nei media (pubblicità, giornali, televisione, cinema) e in altri ambiti (politico, amministrativo, sanitario, scientifico, economico). È fondamentale distinguere tra i diversi tipi di discorso nei vari settori; ad esempio, il linguaggio utilizzato in una pubblicità è spesso persuasivo e mirato a vendere un prodotto, mentre quello in un documento scientifico tende a essere più formale e basato su dati e fatti.

Ci sono poi delle tipologie di discorso trasversali, che non si limitano a classificazioni tradizionali, ma sono definite dalle scelte teoriche e metodologiche degli analisti; questi discorsi, come quelli femministi, razzisti o ecologisti, possono essere analizzati attraverso corpora di testi appartenenti a generi diversi.

La giustificazione per la scelta dei testi non si basa tanto sull'appartenenza a un gruppo omogeneo, quanto su come questi testi rappresentano o riflettono le idee e le pratiche di un certo discorso. In sostanza, l'analisi di tali discorsi si concentra su come le ideologie vengono espresse in vari contesti, piuttosto che su una categorizzazione rigida dei testi.

Gli analisti scelgono i testi da analizzare all'interno di un corpus, ovvero un insieme di testi che rappresentano un certo discorso. L'ampiezza di questo corpus può variare, poiché dipende dalle decisioni dell'analista che utilizza un criterio storico per selezionare i testi che considera significativi per rappresentare un certo posizionamento, che può essere semantico (riguardante il significato delle parole), ideologico (relativo a ideologie o valori) o cognitivo (legato a modi di pensare). Questo processo implica anche l'analisi di come determinati concetti o formule si diffondono e circolano all'interno delle interazioni discorsive, cioè tra diversi discorsi.

⁶²Charaudeau, P. 1983, *langage et discours*, Paris: Hachette.

L'analista, quindi, decide quali testi includere nel suo studio in base alla loro rilevanza per il tema in questione e alla loro capacità di riflettere le dinamiche discorsive in atto.

1.2.4. Contesto del discorso

Secondo Peterson (1998), il contesto del discorso riguarda la situazione, le circostanze della conversazione comunicativa, nel quale ha rapporto diretto con gli aspetti sociali e culturali, in cui avvengono le pratiche discorsive tra gli individui, che sono influenzati dal linguaggio: *“the context of discourse is not simply the background against which a statement is made, but the we of social practices relations, and institutions that shape and are shaped by language”*.⁶³

Spiega Dijk (2008) l'importanza del contesto nell'interpretazione del discorso, nel quale cerca a eliminare ogni senso di ambiguità linguistiche, in questo caso, l'emittente produce e codifica il messaggio, e tocca al destinatario di decodificare e interpretare il messaggio, decifrando i significati impliciti e le espressioni intese: *“ context is crucial for understanding discourse because it determines how people interpret meanings, resolve ambiguities, and recognize underlying power structures in communication ”*.⁶⁴

Afferma Fairclough (1989) che il contesto e il discorso sono considerati due concetti inseparabili, nel quale il primo influenza il secondo, mentre il discorso ha il potere di ridefinire il contesto che è un costrutto sociale con un'evoluzione continuata e indeterminata e attraverso il pensiero e le ideologie del parlante, riesce a influenzare l'ascoltatore dalle parole scelte durante il discorso comunicativo: *« discourse is shaped by social context, and in turn, it shapes social context. The context is not a given, but rather something that is socially constructed and continually redefined through discourse »*⁶⁵

Spiega Foucault (1972) che il discorso è come la lingua, ma non è solo un insieme di parole o frasi, ma è fatto sotto forma di realizzazioni pratiche che costruiscono la realtà. Il potere ha un legame stretto con il contesto, e come il discorso contribuisca a costituire verità sociale e culturale della situazione comunicativa: *« discourses are practices that systematically form the*

⁶³ Peterson, E. H. (1998). Discourse and the context of language. Oxford University Press.

⁶⁴ Dijk, V. T. A. (2008). Discourse and context : a sociocognitive approach. Sage Publications.

⁶⁵ Fairclough, N. (1989). Language and power. Longman.

*objects of which they speak. The context in which they emerged determines their legitimacy and the rules of their formation ».*⁶⁶

Goffman (1967) afferma che il contesto è un aspetto interattivo che influenza la società con il quale gli individui assumono attraverso l'uso della lingua in modo adeguato e appropriato (la scelta delle parole e delle espressioni svolgono un ruolo importante nell'influire il pubblico ascoltatore che regiscono negativamente o positivamente a secondo il tema trattato), rispettando le regole e le aspettative che regolano la comunicazione discorsiva: *“the context of interaction is shaped by the roles individuals play, the expectations they have, and the norms that govern their communication. Discourse is a vehicle for negotiating these roles and expectations.*⁶⁷

Spiega Searle (1969) che il significato di una certa frase non dipende soltanto dalla struttura linguistica (la forma esteriore dell'enunciato: soggetto, verbo, complemento, avverbio, preposizione, articoli...) ma prende in considerazione anche al contesto in cui viene pronunciato questo significato a secondo le intenzioni del parlante e le aspettative dell'ascoltatore: il primo codifica il messaggio mentre il secondo decodifica il messaggio grazie alle loro competenze linguistico-comunicative. L'analisi del contesto è indispensabile per intendere il discorso in modo giusto senza nessun senso di ambiguità o di malinteso o di incomprensione: *“the meaning of an utterance is not only dependent on its linguistic form but also on the context in which it is used, including the speaker's intentions and the listener's expectations.*⁶⁸

1.3. Analisi critica del discorso

Secondo Wodak (2009), l'analisi critica del discorso si focalizza sul rapporto logico tra il linguaggio che sia verbale o non verbale e il potere sociale. L'approccio critico cerca di esaminare la produzione delle strutture di potere di un certo discorso, provando anche a cambiarle a secondo la situazione comunicativa: *“critical discourse analysis is concerned*

⁶⁶ Foucault, M. (1972). The archaeology of knowledge. Pantheon Books.

⁶⁷ Goffman, E. (1967). Interaction ritual : essay on face to face behavior. Doubleday.

⁶⁸ Searle, J. (1969). Speech acts : an essay in the philosophy of language. Cambridge University Press.

*with the relationship between discourse and social power, particularly with how discourse reproduces, legitimates, and challenges power relations in society”.*⁶⁹

Spiega Foucault (1972) l'analisi critica deve esaminare, analizzare e approfondire il legame che ci esiste tra il potere e la conoscenza, nel quale il linguaggio e la lingua di un certo parlante passa da un'analisi linguistica allo scopo di commentare e criticare in modo positivo solo per realizzare un miglioramento efficiente, evitando ogni tipo di sbaglio.⁷⁰

Foucault (1995) spiega che l'analisi del discorso possiede un obiettivo cruciale ben chiaro è quello la comprensione come il linguaggio viene influenzato dalle relazioni di potere. Il discorso ha un rapporto diretto con il funzionamento dell'ideologia per conoscere la maniera di pensare le persone e come sarebbero criticate dal pubblico. L'analisi critica non cerca solo di comprendere significati del linguaggio, ma prova anche a scoprire le espressioni implicite e le implicazioni ideologiche dell'individuo in una certa comunicazione discorsiva a secondo il contesto e la situazione, tenendo conto alle aspettative, circostanze e condizioni linguistico-comunicative per poter rispondere alle esigenze sociali.

L'analisi critica del discorso valuta e esamina il linguaggio come strumento di potere e ideologia, perché l'analisi del discorso non è solo applicare certe analisi linguistiche, ma piuttosto cerca di mantenere le strutture del potere e di realizzare pratiche sociali e politiche attraverso l'uso del linguaggio (verbale o non verbale) per il motivo di persuadere e di convincere il pubblico ascoltatore.⁷¹

1.4. Analisi del contenuto

Secondo Krippendorff (2018), l'analisi del contenuto è considerato così come una tecnica di ricerca realizzata, che permette di estrarre e di trovare informazioni e notizie valide dai testi, riconoscendo la loro connessione logica con il contesto in cui sono stati prodotti, possedendo un obiettivo ben preciso è quello di individuare schermi e significati nascosti nei dati testuali.

*« Context analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use ».*⁷²

L'analisi del contesto rappresenta una metodologia di ricerca volta a generare inferenze replicabili e valide, partendo dall'analisi di testi (o altri materiali significanti) per ricostruire i contesti d'uso.

⁶⁹Wodak, R. (2009). The discourse of politics in action : politics as usual. Palgrave Macmillan.

⁷⁰Foucault, M. (1972). The archaeology of knowledge. Pantheon Books.

⁷¹Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis : the critical study of language. Longman.

⁷²Krippendorff, K. (2018). Content analysis : an introduction to the methodology. Sage. 24.

Aggiunge Neuendorf (2017) che l'analisi del contenuto può basare sui aspetti quantitativi come le statistiche, frequenze di parole... e può basare anche sui aspetti qualitativi che riguarda la comprensione del significato profondo dei testi. Questi due aspetti sono approcci che vengono combinati per realizzare un'analisi più completa e appropriata:

“contest analysis can be either quantitative (focused on counting and measuring) or qualitative (focused on interpreting and understanding).”⁷³

L'analisi quantitativa si concentra sulla misurazione e sul conteggio di elementi specifici all'interno dei dati testuali, al fine di individuare modelli e tendenze oggettive; al contrario, l'analisi qualitativa si concentra sull'interpretazione e sulla comprensione approfondita dei significati, dei simboli e dei concetti espressi nei testi, con l'obiettivo di svelare le sfumature e le implicazioni nascoste.

Spiega Berelson (1952) che l'analisi del contenuto può essere variata a seconda dell'obiettivo dello studio di ricerca, che potrebbe essere una parola chiave, una frase, un'espressione, un tema ricorrente, un passaggio o un testo intero: *“units of analysis in contest analysis range from words and phrases to themes, characters, or even entire documents”*.⁷⁴

Le unità di analisi nell'analisi del contesto possono variare ampiamente, includendo elementi come singole parole e frasi, temi specifici, personaggi presenti nei testi, o addirittura documenti completi. Questa flessibilità consente ai ricercatori di focalizzarsi su diversi livelli di dettaglio, a seconda degli obiettivi della ricerca e della natura dei dati testuali.

Afferma Holsti (1969) che per realizzare un'analisi del contenuto ben condotta, dovrebbe essere sistematica seguendo un metodo ben preciso, e dovrebbe essere oggettiva, allontanando dai pregiudizi e dalle influenze, e dovrebbe essere riproducibile dai ricercatori, rispettando e applicando la stessa metodologia al fine di ottenere risultati adeguati durante la comunicazione discorsiva: *“the primary goal of contest analysis is to provide a systematic, objective, and reproducible description of communication context.”⁷⁵*

L'analisi del contenuto deve essere oggettiva, il che significa che deve essere libera da pregiudizi e influenze personali, ed i ricercatori devono sforzarsi di rimanere neutrali, basando le loro interpretazioni sui dati testuali stessi, piuttosto che su preconcetti o opinioni soggettive.

⁷³Neuendorf, K. (2017). The content analysis guidebook. Sage. 10.

⁷⁴Berelson, B. (1952). Content analysis in communication research. Hafner Publishing. 147.

⁷⁵Holsti, O. R. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. Addison-wesley. 14.

Holsti afferma, allora, che l'obiettivo principale dell'analisi del contenuto è fornire una descrizione sistematica, oggettiva e riproducibile del contenuto della comunicazione.

Secondo Mayring (2014) l'analisi del contenuto è un approccio usato in diverse discipline così come le scienze sociali, gli studi sui media e la comunicazione quotidiana, televisiva e politica, applicata anche sui significati impliciti nei testi per poter scoprire tutto quello che è implicito, rendendolo esplicito, così per non cadere nel malinteso e nella malinterpretazione delle espressioni pronunciate dal parlante durante il discorso, evitando ogni forma di ambiguità: *“content analysis is widely used in social science research, media studies and communication research to analyze patterns, trends and hidden meaning in textual data”*.⁷⁶

L'analisi del contesto è uno strumento ampiamente impiegato nella ricerca nel campo delle scienze sociali, negli studi sui media e nella ricerca sulla comunicazione, ed il suo scopo principale è quello di esaminare in modo approfondito modelli, tendenze e significati latenti all'interno dei dati testuali che consente di svelare le sfumature e le implicazioni nascoste nei testi, offrendo una comprensione più completa dei fenomeni sociali e comunicativi.

Originariamente concepita per organizzare in modo sistematico il contenuto dei testi scritti, l'analisi del contenuto ha progressivamente ampliato il suo campo d'azione, includendo diverse forme di comunicazione non verbale. Estendendo la definizione di "testo" al suo significato più ampio, l'analisi del contenuto è diventata uno strumento versatile per indagare ambiti disparati, dalla musica alle immagini. Nell'ambito della ricerca sociale, l'analisi del contenuto si definisce come l'insieme delle tecniche di scomposizione e classificazione di testi e altri elementi simbolici, impiegate per lo studio dei fenomeni comunicativi.

⁷⁶Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis : theoretical foundation basic procedures and software solution. Beltz. 30.

Capitolo n°2

Comunicazione e metalinguaggio

Nel secondo capitolo della nostra ricerca, ci siamo concentrati sul processo del metalinguaggio che viene considerato come la parte cruciale della nostra tesi, evidenziando alcune definizioni

di questo concetto, spiegando il suo rapporto con la linguistica, la comunicazione, la pragmatica...

2.1. Analisi del linguaggio e la linguistica

Secondo De Saussure (1916), la linguistica è un campo di studio scientifico che si basa sui diversi livelli di una lingua (fonologia, fonetica, morfologia, sintassi, semantica, pragmatica...), e, per comprendere appieno la lingua, è necessario considerare alcune distinzioni fondamentali. Queste distinzioni, che continuano a guidare la ricerca linguistica, comprendono la sincronia e la diacronia, l'analisi dei rapporti associativi e sintagmatici, la distinzione tra significante e significato e, infine, la dicotomia tra lingue e parole. cominciando dal processo della formazione delle parole, fino ad arrivare al processo di significati, per poi all'atto pragmatico che riguarda l'uso di una certa lingua in un certo contesto comunicativo tra gli aspetti della comunicazione (emittente, messaggio, destinatario).⁷⁷

La linguistica si concentra sullo studio profondo di una certa lingua cioè studiare tutti gli elementi di una frase, iniziando dalle forme delle parole, enunciati, espressioni, arrivando ai loro significati, prendendo in considerazione ai suoni, alle strutture grafiche, alle regole grammaticali, ai segni, al contesto situazionale. Queste parole possono essere generate in modo illimitato per formare altre nuove parole che possono anche avere altri significati a secondo la derivazione e l'origine della parola stessa.⁷⁸

Analisi del linguaggio è una disciplina scientifica che si focalizza sull'esaminare e sul descrivere delle forme e delle strutture linguistiche umane, dei segni, dei significati, e delle funzioni del linguaggio, e si basa anche sullo studio dei processi sociali, cognitivi per il motivo di raggiungere una competenza di comprensione e di produzione di una certa lingua. Il linguaggio cerca a intendere come viene formata e strutturata la lingua dal punto di vista grammaticale, sintattico, comunicativo, contestuale.

⁷⁷ Saussure, F. (1916). Cours de linguistique generale. Payot.

⁷⁸ Chomsky, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. MT Press.

2.1.1. La lingua

Quando si definisce la parola lingua dal dizionario, avremo la seguente definizione : la lingua è un aspetto astratto, convenzionale, sociale e collettivo. È un sistema di segni e di parole che usiamo quotidianamente per il motivo di trasmettere messaggi, fornire informazioni e comunicare con gli altri:

“è un mezzo di comunicazione ed un insieme di convenzioni (fonetiche e morfologiche per quanto riguarda la forma, sintattiche e lessicali, per quanto riguarda il significato) necessarie per la comunicazione orale e l'espressione scritta fra i singoli appartenenti a una comunità etnica, politica, sociale, consacrate dalla storia, dal prestigio degli autori, dal consenso dei componenti della comunità”⁷⁹

La lingua è un sistema articolato proprio di una certa comunità di persone tramite la quale possono esprimersi tra loro usando un determinato linguaggio.

La lingua ci serve per comunicare le nostre riflessioni in modo più efficace e interpretare la realtà che ci circonda, ma dobbiamo essere in grado di sapere come scegliamo le parole per farsi capire e per trasmettere i nostri valori, la nostra coerenza e soprattutto le nostre competenze. *“Ma c'è una cosa che in qualche misura è ugualmente utile a tutti: essere bravi a usare le parole”⁸⁰.*

Tra gli elementi linguistici che costituiscono “ le cours de linguistique générale (1916)”⁸¹, Saussure afferma che la lingua è un aspetto sociale del linguaggio, è il sistema che è comune a tutti che contiene degli aspetti (significati/significanti) che permettono alla comunicazione fra gli individui. *“ Essa è al tempo stesso un prodotto sociale della facoltà del linguaggio ed un insieme di convenzioni necessarie, adottate dal corpo sociale per consentire l'esercizio di questa facoltà negli individui ”⁸².*

Il parlante è in controllo della facoltà del linguaggio e la utilizza tramite il uno strumento che è la lingua, è un sistema di principi messi strutturati, di norme, impiegate dalla società per

⁷⁹ Devoto Oli, *Dizionario*. Le Monnier.

⁸⁰ Edoardo Lombardo Vallauri, *la linguistica in pratica*, Il Mulino Itinerari. 31.

⁸¹ La teoria strutturalista di De Saussure è una pubblicazione postuma del Cours de linguistique générale (1916), e alla base di questa teoria troviamo la nozione di lingua intesa come “sistema” di relazioni tra singoli elementi ed è fondata sul primato della linguistica sincronica.

⁸² Ferdinand De Saussure, 1922. *Corso di linguistica generale* “ Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro”, Parigi, edizione Payot. 19.

garantire maggior comprensione e tolleranza, insomma delle qualità che danno via anche alle lingue dei segni.

L'uso della lingua non riguarda solo il modo di usare un lessico per farci capire dagli altri, ma è l'insieme delle regole ed i criteri che risultano una buona conversazione, Perché “ *a tutti converrebbe sapersi esprimere bene*”⁸³.Cioè comunicare delle idee chiare e precise scegliendo le espressioni giuste e le regole più adatte.

Tutto questo genera una conversazione nel quale si verifica l'efficacia dell'impiego di una data lingua. “ *non si tratta solo di elevatezza di stile, di abbondanza di citazioni, dell'impiego di termini inusuali: si tratta di efficacia.*”⁸⁴

Con efficacia di comunicazione si intende la capacità di parlare o scrivere in modo corretto grammaticalmente, riuscire a trasferire le proprie idee o stato d'animo e soprattutto avere una reazione adeguata alla nostra conversazione da parte dell'interlocutore.

E per il nostro caso ci serve collocare l'aggettivo “straniero” con la parola “lingua” perché stiamo davanti ad una situazione di apprendimento di una LS in cui non usiamo questa lingua in contesti extrascolastici, e per questo motivo l'insegnante gioca un ruolo molto importante. Nell'insegnamento di una LS nel quale occorre prendere in considerazione gli elementi fondamentali della lingua: strutture, lessico, nozioni, funzioni ed esponenti linguistici, e deve possedere una competenza metalinguistica.

Grazie ai recenti sviluppi della glottodidattica, la funzione svolta dell'insegnante è cambiata. Come spiega Freddi:

*“La seconda metà del XX secolo ha cancellato l'insegnante "maestro" dall'autorità indiscutibile e ne ha fatto un esperto di didattica disciplinare, lo ha trasformato in maniera radicale facendone via via un facilitatore, un consigliere, un tutor oppure un regista che sta dietro le quinte e guida gli studenti-attori”*⁸⁵.

Qui si nota che l'insegnante è più “comunicativo” rispetto a prima, perché ha un ruolo decisionale molto più elevato: invece di usare libri di testo, selezionando ad esempio le attività che sono necessari al percorso didattico che ha progettato, adesso ha la possibilità di

⁸³Edoardo Lombardo Vallauri, *la linguistica in pratica*, Il Mulino Itinerari. 31.

⁸⁴Edoardo Lombardo Vallauri, *la linguistica in pratica*, Il Mulino Itinerari. 31.

⁸⁵ Freddi G., 1979. *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo – Milano – Firenze – Roma – Bari – Messina.

utilizzare una serie di metodi e materiali didattici supplementari che permettono agli studenti di avere un rapporto più diretto e naturale con la lingua oggetto di studio.

Dopo diversi studi e ricerche si è arrivato al punto nel quale si è affermato che l'uso della lingua è indispensabile in ogni fase di apprendimento e in ogni situazione d'uso concreto. E ne abbiamo bisogno per dare chiarificazioni e definizioni, spiegare concetti e dare informazioni, classificare e distinguere le espressioni linguistiche, parafrasare e citare, riassumere e riportare un discorso proprio e altrui, passare da una lingua all'altra... e così via, e tutti questi operazioni entrano nell'attività quotidiana dei parlanti.

In questo caso, come in molti altri occasioni legati all'uso linguistico della lingua, essa possiede l'elemento centrale nell'uso metalinguistico, e passa da un uso quotidiano ad un uso specialistico. In questo senso, ricordiamo l'importanza dello studio di Domenico Silvestri e li ha chiamati *logonimi*, che significa *le parole per le parole*, e quindi lui sostiene che:

“le lingue (tutte le lingue!) utilizzano un repertorio più o meno ampio di parole per “dirsi” o, se si preferisce, per “raccontarsi”, in parte facendo emergere specifiche tassonomie etnolinguistiche, in parte segmentando il loro essere e il loro (inter)agire, per mezzo dei parlanti, secondo più sottili pertinenze sociolinguistiche e psicolinguistiche”⁸⁶.

2.2. Dallo studio del linguaggio umano alla comunicazione

Il linguaggio rappresenta un aspetto fondamentale nella comunicazione che è costituito da fonemi, morfemi, sintagmi, frasi ...ecc.

Charles Morris (1938) ha proposto tre dimensioni di analisi del linguaggio (o codice):

- a) sintattica,
- b) semantica,
- c) pragmatica,

a seconda che si prendano in esame le relazioni:

- a) delle unità del linguaggio (segni o, con terminologia saussuriana, significanti) tra loro,
- b) delle unità del linguaggio con gli oggetti a cui si applicano (significati),

⁸⁶ Silvestri D., 2000. *Logos e logonimi*, in C. VALLINI (a cura di), *Le parole per le parole. I logonimi nelle lingue e nel metalinguaggio*, Atti del Convegno – Istituto Universitario Orientale – Napoli, 18-20 dicembre 1997, Roma, Editrice “Il Calamo”. 21-37.

c) delle unità del linguaggio con gli utenti, o interpreti⁸⁷

Nelle comunicazioni e negli scambi sociali in generale, il linguaggio rappresenta uno strumento concreto per scambiare idee, opinioni, informazioni...ecc e anche per mostrare e guidare il comportamento.

E il motivo per il quale abbiamo trattato questo elemento è proprio perché il linguaggio occupa una parte molto importante nel processo dell'insegnamento, e si usa sia verbale che non verbale cioè basandosi sia sulla lingua sia sul linguaggio corporeo o entrambi. Bosc e Minuz (2012: 94) osservano che:

“la lezione è un evento comunicativo complesso nel quale, attraverso l'interazione verbale e non verbale tra i partecipanti, si trasmettono conoscenze e si sviluppano competenze, insieme alla consapevolezza dei valori attribuiti socialmente a tali conoscenze e competenze⁸⁸”.

Ci focalizziamo sulle sue capacità di manipolare un linguaggio appropriato, di pensare in una lingua e di usarla come uno strumento per veicolare ciò che vuole trasmettere.

L'attenzione, in tale ambito, è sulle competenze linguistiche e comunicative del docente e sulle modalità espressive che portano ad una comunicazione “efficace” con gli studenti.

E per il nostro caso ci individuiamo il linguaggio verbale del docente in classe di lingue, e più precisamente le regole, i simboli, i suoni...ecc. perché il ruolo principale degli studi del linguaggio è assunto dalla linguistica, una disciplina che si occupa allo studio della lingua come sistema e dunque l'analisi dei suoni e simboli da chi e dal modo in cui viene usata. Questo perché l'oggetto di studio sono le regole che “governano le diverse lingue e/o sono comuni a tutte in quanto sistemi”⁸⁹.

Padoan I, conferma a sua volta che:

“Storicamente la ricerca linguistica moderna si è centrata, in una prima fase, sullo studio della fonologia, adottando e seguendo la

⁸⁷ Charles Morris, 1938 *Foundations of the Theory of Signs*. 45.

⁸⁸ Bosc F., Minuz F., 2012. *La lezione*, in Italiano LinguaDue, n. 2. 94-130.

⁸⁹ Canestrari R., 1984. *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Cleub. 311.

teoria di Bloomfield (primato della lingua parlata sul resto) e interessandosi delle manifestazioni linguistiche direttamente osservabili. Questo perché la lingua implicava il linguaggio umano, e si presumeva che quest'ultimo si fosse manifestato nella parola, nel dialogo, prima d'altri canali⁹⁰".

In questo passaggio si è messo in evidenza il ruolo della fonologia nella comunicazione perché di una parte ha una funzione notevole nella linguistica perché s'interessa allo studio dei suoni del linguaggio e la loro funzione a differenza della fonetica⁹¹ che si interessa alla produzione fisica dei suoni; e dell'altra parte si appare direttamente nel linguaggio umano e si manifesta nelle parole, nei dialoghi ...ecc.

L'analisi fonologica individua i segni di un sistema linguistico, e analizza perché tra tutti i suoni possibili, solo alcuni vengono selezionati e usati dai parlanti di una data lingua e soprattutto come vengono usati.

Il successivo fenomeno che caratterizza il linguaggio è costituito dalla semantica: è la scienza dei significati che serve ad esaminare il senso dei concetti di una lingua per non cadere nell'ambiguità delle parole. Padoan Ivana sostiene che

"In un secondo momento viene ripreso lo studio del significato del linguaggio, e questo aspetto rappresenta il nocciolo della funzione comunicativa. Ritornano con esso in auge gli studi sulla semantica, soprattutto grazie a Sapir⁹²".

Il successivo livello di analisi è la sintassi che si occupa dell'analisi strutturale delle frasi ed i suoi componenti, si occupa anche delle regole e dei problemi sintattici del linguaggio.

"La sintassi studia i principi in base ai quali le parole delle varie lingue possono combinarsi in certi modi e non in altri. Queste combinazioni possono essere frasi oppure gruppi di parole di tipo non frasali⁹³".

⁹⁰ Padoan I., 2000. *L'agire comunicativo*, Roma, Armando. 122.

⁹¹ La fonetica : disciplina che si occupa dello studio e della descrizione dei suoni presenti nelle diverse lingue dal punto di vista della loro produzione fisica, " *si interessa cioè alla loro natura fisica di vibrazioni dell'aria, chiamate appunto onde sonore*" (Edoardo Lombardi Vallauri *la linguistica. in pratica* 2007, Il Mulino p.109).

⁹² Padoan I., 2000. *L'agire comunicativo*, Roma, Armando. 123.

⁹³ Graffi G., Scalise S., 2002. *Le lingue e il linguaggio*, Bologna, il Mulino. 169.

Sarebbe utile anche parlare del linguaggio non verbale (corporeo) del docente in classe perché in qualche situazioni e contesti si può trasmettere delle informazioni basandosi sul linguaggio del corpo. Secondo il pedagogista Rudolf Heidemann (2007)⁹⁴: *«Attraverso il corpo esprimiamo i nostri moti interiori e il linguaggio corporeo è una premessa essenziale per una credibile opera di persuasione»*.

La credibilità dell'insegnante dipende in larga misura dall'assenza di contraddizioni fra i vari segnali, dall'omogeneità di parole, pensiero e azione: *«Quanto più coerenti sono i movimenti di tutto il corpo»*, prosegue Heidemann, *«tanto più credibile è il linguaggio corporeo dell'insegnante e quindi la sua stessa persona»*. Il contatto con la classe si instaura in primo luogo mediante un efficace linguaggio corporeo, sarà possibile trasmettere in maniera motivante i contenuti didattici.

2.2.1. La teoria di Roman Jakobson sulla comunicazione

Per comunicazione si intende un'operazione che si fa tra gli esseri umani in modo innato e naturale, e questo processo si fa ogni giorno e anche in modo inconsapevole nella comunicazione fra i parlanti si realizza un sistema di interazioni e di concomitanza fra i diversi componenti: ogni elemento ha un rapporto diretto con gli altri fattori della comunicazione e dal sistema nel suo complesso.

*“Tutti i linguaggi di cui abbiamo appena parlato (e molti altri assieme a loro) hanno certamente un elemento in comune: sono tutti sistemi di comunicazione, servono cioè a trasmettere informazioni da un individuo, che possono chiamare emittente, ad un altro, che possiamo chiamare ricevente (o destinatario)”*⁹⁵.

Secondo la teoria del linguista Roman Jakobson ogni atto comunicativo comprende più funzioni che sono incatenate fra loro, organizzate in base allo scopo della comunicazione e alla qualità del codice stesso. Jakobson spiega che non si trova un messaggio solamente referenziale, che ha relazione solo al contenuto senza nessuna riflessione alla sua morfologia.

⁹⁴ Heidemann R., 2007. *linguaggio del corpo in classe*. Una guida per gli insegnanti, Quelle e Meyer. Wiebelsheim.

⁹⁵Giorgio Graffi e Sergio Scalise, 2003. *le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Terza edizione, Il Mulino, Bologna.16.

Il messaggio che impiega e contiene il maggior numero possibile di funzioni linguistiche (pianificate e spiegate da Jakobson) è un messaggio efficace che può rispondere alle esigenze e richieste comunicative che vogliamo raggiungere. In ogni comunicazione fra gli interlocutori è fondamentale porre attenzione alla correttezza e alla completezza del contenuto, alla sua coerenza e coesione, all'attenzione degli aspetti formali, all'intenzione degli interlocutori e anche ai componenti metalinguistici.

Jakobson ha schematizzato sei aspetti fondamentali della comunicazione linguistica, che sono come segue:

1. Il parlante, colui che produce, trasmette e codifica il messaggio.
2. Referente, è ciò di cui si parla.
3. Messaggio, rappresenta il corpo della comunicazione e come vengono trasmesse le informazioni che passano dall'emittente al destinatario. Esso può essere comunicate oralmente o scritte, immagini e disegni, gesti e suoni.
4. Canale, tramite esso passa la comunicazione (la lingua compresa dall'emittente e dal destinatario).
5. Codice, è il linguaggio usato sia verbale (tramite l'uso delle parole) o non verbale (l'uso dei gesti, disegni, movimenti del corpo, mimica facciale ...)
6. Ascoltatore, è colui che riceve, interpreta e decodifica il messaggio.

Per ciascun elemento dello schema della comunicazione, Jakobson ha fatto corrispondere sei Funzioni che sono in:

1. Funzione emotiva.
2. Funzione referenziale.
3. Funzione fatica.
4. Funzione metalinguistica.
5. Funzione poetica.
6. Funzione conativa.

Queste funzioni hanno delle definizioni che le caratterizzano; per la funzione emotiva o espressiva si riferisce subito allo stato d'animo e ai sentimenti e alle emozioni dell'emittente che serve a comunicare il messaggio in modo più chiaro ed efficace.⁹⁶

La funzione referenziale legata al contesto e serve a dare informazioni su qualsiasi evento, per esempio una frase che contiene una notizia precisa.

⁹⁶ Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*. MIT Press.

La funzione fatica si interessa alla verifica dell'invio del messaggio e al canale di comunicazione, cioè assicurare se il canale ricopre il suo ruolo usando delle espressioni per verificare questa opzione come: *mi senti? Ci sei? Mi segui?*

La funzione metalinguistica serve per mettere in pratica una comunicazione sulla comunicazione, cioè quando il codice parla del codice stesso: per esempio la grammatica perché viene usata in primo luogo nel linguaggio metalinguistico.

La funzione poetica riguarda la forma estetica del messaggio e delle parole scelte che possono creare un certo ritmo durante il parlato, poi abbiamo la funzione conativa che riguarda l'atteggiamento un comportamento nel destinatario.

Per la funzione metalinguistica sarebbe necessario dare più spazio a questa componente perché è il fulcro della nostra ricerca, basandosi sempre sulla teoria di Roman Jakobson che secondo lui questa Funzione si appare quando l'attenzione è orientata verso il codice stesso e si realizza quando tramite alcuni indizi spieghiamo ed interpretiamo altri segni, e così siamo davanti ad un'altra operazione che si chiama *meta-comunicazione*. Questa funzione riguarda il linguaggio umano perché solo gli esseri umani che possono gestire, impiegare, parlare e comprendere le regole e le norme del linguaggio. Tale operazione linguistica appare quando l'interlocutore cerca la spiegazione del significato di un qualsiasi concetto o anche quando si chiedono esplicazioni su quanto non è stato detto⁹⁷.

Aggiunge De Saussure (1916) parlando della metalinguistica, dicendo che il linguaggio è uno strumento di comunicazione che può essere verbale o non verbale, ma anche è considerato un mezzo di riflessione mentale dell'individuo per spiegare se stesso quando cerca di chiarire certi concetti durante la comunicazione.⁹⁸

2.2.2. Pragmatica della comunicazione

Trattando questo punto si indicano subito gli studi condotti dalla “*Scuola di Palo Alto*” sulla teoria e sugli aspetti comportamentali della comunicazione. Le basi di questo studio sono derivate dall'opera di G. Bateson⁹⁹ e si sviluppa gradualmente fino alla creazione di una nuova visione dei sistemi di interazione. Lo studio scientifico di Bateson si basa sull'armonizzazione dei “*principi fondamentali della scienza*” con la “*riflessione filosofica e*

⁹⁷Giorgio Graffi e Sergio Scalise, 2003. *le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Terza edizione, Il Mulino, Bologna. 45-46.

⁹⁸ Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique generale*. Payot.

⁹⁹ Bateson G., 1972. *Steps to an Ecology of Mind*, (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2013). 30.

umanistica sull'uomo". E così viene superata la tradizionale divisione tra i due fenomeni "contesto" e "significato".

Bateson nella sua teoria conferma la presenza di un ponte tra i dati del comportamento e gli elementi fondamentali della scienza e della filosofia

Bateson, con la sua teoria "*Verso un'ecologia della mente*" chiamata anche ecologia delle idee, ha mostrato che il termine idea possiede un significato più vasto rispetto a quello tradizionale, perché ha cercato di rispondere a qualche domanda di base che riguarda ad esempio l'interazione e l'estinzione delle idee, in base a quale legge le idee si riproducono in una zona precisa della mente e quali condizioni consentano la formazione di siffatti sistemi.

Bateson sostiene che "i processi mentali, le idee, la comunicazione, l'organizzazione, la differenziazione, la struttura, rappresentino aspetti di forma più che di sostanza.

L'obiettivo principale per il quale si è spiegato lo studio esposto dalla scuola di Palo Alto denominata Pragmatica della Comunicazione Umana è l'interesse del sistema di interazione. Esso Significa che l'effetto della comunicazione non riguarda solo il comportamento del ricevente, ma anche l'effetto che la reazione di chi riceve produce sull'emittente.

Per comprendere meglio il vero senso della pragmatica della comunicazione umana, bisogna partire dal punto che l'intero comportamento è comunicazione che va con lo studio della scuola di Palo Alto che consiste nel comportamento interattivo umano.

Partendo dalla teoria di P. Watzlawick, J. Beavin e D. Jackson sulla comunicazione nel libro "*Pragmatica della Comunicazione Umana*". Si è identificato il ruolo dei rapporti interattivi umani presenti nei diversi tipi di comunicazione.

L'interesse della riflessione sul comportamento umano nella comunicazione ha mostrato che debba superare dall'analisi deduttiva e passare a quella delle manifestazioni osservabili nella relazione e il veicolo di talimanifestazioni (Watzlawick et al. 1967).

Nella pragmatica, la comunicazione influenza il comportamento, confermando che la comunicazione e il comportamento sono considerati come sinonimi e gli elementi della pragmatica non riguardano solo gli aspetti verbali, ma anche quelli non verbali ed i segni del contesto. E per questo motivo che si è precisata la funzione del "*comportamento nella comunicazione*".

Tra i dati che sono giunti dagli studi di Palo Alto sono le definizioni di alcune qualità della comunicazione:

- 1- L'impossibilità di non comunicare è un "assuma metacomunicazionale": è il fatto che quando si tratta di un contatto con le persone significa per forza essere in

comunicazione con loro aggiungendo che il comportamento sia fondamentale nella comunicazione fra gli individui perché non è possibile non avere un comportamento.

- 2- Livelli comunicativi di contenuto e di relazione: vuol dire che in ogni situazione comunicativa troviamo la presenza di fattori verbali (riguardano il contenuto) e fattori non verbali (riguardano la relazione).

Ogni scambio comunicativo contiene sia le informazioni stesse sia le regole secondo le quali il messaggio viene trasmesso, e generalmente la comunicazione di relazione si concentra sui rapporti fra gli individui.

- 3- La punteggiatura della sequenza di eventi: questa caratteristica serve ad organizzare le suequenze interattive perché di base riguarda l'interazione degli scambi dei messaggi fra le persone.
- 4- Comunicazione numerica e analogica: con comunicazione numerica si intende la comunicazione verbale e con analogica si intende quella non verbale. La prima riguarda la trasmissione del contenuto, la seconda invece serve a manifestare l'aspetto di relazione, ma questo può provocare un rischio di ambiguità e di malinteso nell'interpretazione dei moduli. Quindi sarebbe meglio se questi due linguaggi siano combinati entrambi per evitare i diversi problemi che sono legati alla difficoltà di interazioni.
- 5- Interazione complementare e simmetrica: questi due interazioni rappresentano elementi importantissimi di competenza e comportamento perché la prima è identificata dalla varietà delle posizioni e dei ruoli, mentre l'interazione simmetrica riguarda la riflessione del comportamento dell'interlocutore sull'altro¹⁰⁰.

2.3. Il linguaggio metalinguistico

Secondo Piaget (1970) l'obiettivo del linguaggio metalinguistico è la riflessione sul linguaggio stesso, quando l'emittente cerca di spiegare il suo discorso al destinatario usando una parola o espressione per chiarire il significato di un'altra parola.

In pratica, il linguaggio metalinguistico opera come un mezzo per analizzare e chiarire il linguaggio, permettendo agli individui di esaminare e cogliere appieno le sottigliezze della comunicazione.

¹⁰⁰Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D., 1967 *Pragmatic of Human Communication*, New York, Norton, (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971).

Questo approccio non solo agevola lo scambio di informazioni, ma incoraggia anche una comprensione più profonda del linguaggio e delle sue norme, e attraverso l'impiego del linguaggio metalinguistico, le persone acquisiscono la capacità di valutare criticamente e perfezionare il proprio modo di usare la lingua, migliorando la loro abilità di esprimersi e di interpretare ciò che gli altri dicono.¹⁰¹

Vygotskij (1986) ha sottolineato l'indissolubile legame tra linguaggio e pensiero; contrariamente a una visione dualistica, egli sosteneva che queste due facoltà sono intrinsecamente legate, costituendo aspetti fondamentali dello sviluppo cognitivo umano, egli spiega che il linguaggio organizza, strutturano e conferiscono significato alle loro esperienze e alla realtà che li circonda.

Vygotskij aggiunge che l'uso appropriato degli strumenti linguistici, come parole, frasi e concetti, consente all'individuo di riflettere su se stesso e sui propri processi mentali durante la comunicazione, è un procedimento di autoriflessione molto importante che favorisce lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento, in quanto consente maggior approfondimento della consapevolezza dei propri pensieri, emozioni e comprensione in sé.

L'apprendimento linguistico, secondo Vygotskij, va oltre l'acquisizione e l'apprendimento delle regole grammaticali e lessicali, e si concentra piuttosto sulle costruzioni della semantica, cioè dello studio dei significati. Tale processo si realizza tramite l'interazione sociale e l'uso del linguaggio, creando significati fra gli individui che sono appropriati al contesto in cui si trovano.¹⁰²

Secondo Austin (1962), il linguaggio metalinguistico è come una lente di ingrandimento che ci permette di studiare il linguaggio stesso.

Considera un testo qualsiasi: una poesia, un racconto, un'opera teatrale o un articolo di giornale. Senza gli strumenti giusti, possiamo solo leggere le parole e capire il significato generale, ma ci sfuggirebbero molti dettagli importanti.

Proviamo ad esaminare in modo più dettagliato e approfondito il ruolo del linguaggio metalinguistico secondo Austin

¹⁰¹ Piaget, J. (1970). *Linguistics and the child*. Routledge & Kegan Paul.

¹⁰² Vygotskij, L. (1986). *Pensiero e linguaggio*. Editori Riuniti.

1. Approfondire il mondo delle parole: Il linguaggio metalinguistico non si limita a leggere le parole, ma le analizza attentamente, studiando come sono state scelte, come sono state combinate e come contribuiscono a creare significato.

2. Analizzare e comprendere diversi tipi di testi: Questa "lente" può essere applicata a diversi tipi di testi, come:

- Poesie: per comprendere rime, ritmi, metafore e simboli.
- Racconti: per analizzare personaggi, trama e stile narrativo.
- Opere teatrali: per studiare dialoghi, personaggi e sceneggiatura.
- Articoli di giornale: per valutare il linguaggio, il tono e l'intento comunicativo.

3. Offrire degli strumenti per farlo: Il linguaggio metalinguistico fornisce e suggerisce gli strumenti necessari per questa analisi:

- Terminologia: parole specifiche per parlare di linguaggio (ad esempio, "sintassi", "metafora", "tono").
- Metodi: approcci per analizzare il testo (ad esempio, analisi del discorso, critica letteraria).
- Concetti: idee per capire come funziona il linguaggio.¹⁰³

2.3.1. Metalinguaggio e comunicazione

Il nostro studio mira a svelare come la nostra capacità di riflettere sul linguaggio stesso influenzi la nostra capacità di comunicare efficacemente e di costruire significati condivisi, ad esempio, potremmo discutere su come una parola specifica viene interpretata in un determinato contesto, come viene utilizzata per creare diversi significati, o ancora, riflettere sulle regole grammaticali che ne determinano l'uso corretto.

Questo passaggio si propone di esplorare a fondo il concetto di metalinguaggio e il suo ruolo nella comunicazione, si concentra anche sull'analisi delle dinamiche comunicative in cui le parole diventano il centro dell'attenzione, studiando come vengono interpretate, utilizzate e negoziate all'interno di contesti specifici. L'obiettivo è comprendere come il metalinguaggio influenzi la comunicazione, come le discussioni sul significato delle parole plasmino il nostro

¹⁰³ Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

modo di esprimersi e di comprendere gli altri, e come le regole e le convenzioni linguistiche influenzino la comunicazione.

Secondo Eco (1990) il metalinguaggio non può essere separato dalla comunicazione, che attraverso essa l'individuo riesce a spiegare le sue parole attraverso se stesse, che permette a definire, chiarire e spiegare significati ambigui o complessi quando l'emittente produce e codifica il messaggio, trasmettendolo al destinatario che deve essere in grado di decodificarlo e interpretarlo senza nessun ostacolo della comprensione e del malinteso.¹⁰⁴

Aggiunge Eco (1975) che il metalinguaggio svolge un ruolo indispensabile nella comunicazione verbale o non verbale perché esso prova a esplicitare ciò che è implicito, rendendo le espressioni ambigue ben chiare e spiegative, attraverso la spiegazione dei significati e delle espressioni mediante la lingua usata (la lingua dovrebbe essere utilizzata e compresa dal parlante e il ricevente).¹⁰⁵

Spiega Shannon (1948) che durante la comunicazione, l'emittente trasmette parole, gesti e simboli attraverso il canale comunicativo, in tale situazione occorre l'uso del metalinguaggio per eliminare ogni espressione ambigua o incompresa, perché l'individuo mostra la sua capacità nel spiegare e nel chiarire quello che sta dicendo.¹⁰⁶

Secondo Searle (1969) il linguaggio e la lingua sono dei strumenti di comunicazione ben efficace che permettono a rendere la discussione comprensibile, e per realizzare questo sistema si deve tenere conto all'atto metalinguistico, cioè l'individuo mostra la sua capacità di spiegare il suo discorso attraverso il linguaggio stesso: definire certi concetti attraverso l'uso delle parole, espressioni, immagini, gesti, tutti questi atteggiamenti garantiscono la buona comprensione, evitando ogni forma di ambiguità e di malinteso.¹⁰⁷

Spiega Derrida (1967) che esiste un rapporto cruciale tra la comunicazione e il metalinguaggio solo quando c'è un atto di interazione tra gli elementi comunicativi (il parlante e l'ascoltatore) e tra il significante e significato, così per garantire e stabilire la situazione e le circostanze comunicative, eliminando ogni tipo di confusione.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Eco, U. (1990). La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea. Bompiani.

¹⁰⁵¹⁰⁵Eco, U. (1975). Trattato di semiotica generale. Bompiani.

¹⁰⁶ Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. Bell System technical journal. 379-423.

¹⁰⁷ Searle, J. (1969). Speech acts : an essay in the philosophy of language. Cambridge University Press.

¹⁰⁸ Derrida, J. (1967). De la grammatologie .les Editions de Minuit.

2.3.2. La competenza metalinguistica

Secondo Benveniste (1966), la lingua e il linguaggio non sono i soli concetti usati per una realizzazione comunicativa efficace, ma anche si dovrebbe tenere conto alla capacità dell'individuo di riflettere su se stesso e la sua competenza cognitivo-produttiva dei suoi propri pensieri, mostrando la sua abilità mentale di riformulare e chiarire il significato durante la comunicazione.¹⁰⁹

Spiega Bronckart (2004) che durante la comunicazione tra emittente e destinatario, l'individuo non trasmette solo un messaggio via il parlato o lo scritto o via i gesti, la competenza metalinguistica prende in considerazione la consapevolezza delle regole linguistiche e la capacità di riflettere su di esse.¹¹⁰

Aggiunge Bourdieu (1991) che il concetto culturale e sociale svolge un ruolo importante nella comunicazione quando l'individuo cerca di mostrare la sua capacità di manipolare la situazione e le circostanze dell'ascoltatore a secondo il contesto.¹¹¹

L'elemento più forte e il centro di questa ricerca è l'insegnante e il suo rapporto comunicativo con gli studenti durante un'attività didattica, e si basa sulla qualità del suo insegnamento in relazione al clima della classe, alla motivazione, a come manifesta la sua competenza, all'apprendimento e all'efficacia della sua lezione.

La maggior parte degli opinioni dei teorici e dei linguisti riguardano la qualità dell'insegnamento, tra essi l'importante contributo di Rogers con il testo *Libertà nell'apprendimento* (1969, trad.it.1973), che giudica la figura dell'insegnante come facilitatore della comunicazione che deve dare molta attenzione non solo alla trasmissione dei contenuti disciplinari ma soprattutto al come questi contenuti vengono manifestati in classe¹¹².

La competenza metalinguistica si appare in tutte le lingue verbali e si esprime nella capacità che la lingua parla di se stessa e anche di riflettere sulla lingua "*Usage d'une langue pour décrire cette langue*"¹¹³, cioè essere in grado di usare nei propri discorsi glottodidattici definizioni, spiegazioni grammaticali, sinonimi o contrari dei concetti... ecc, per la riuscita di un apprendimento autonomo e consapevole.

¹⁰⁹ Benveniste, E. (1966). *Problemes de linguistique generale*. Gallimard.

¹¹⁰ Bronckart, J. P. (2004). *Le langage et ses objets*. De Boeck Supérieur.

¹¹¹ Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

¹¹² Rogers C, 1973. *Libertà nell'apprendimento*. Giunti, Firenze.

¹¹³ Georges Mounin, 1974. *Dictionnaire de la linguistique*. 213.

Secondo Jakobson, la funzione metalinguistica è definita come “*la possibilità di servirsi della lingua per parlare della lingua stessa*”¹¹⁴. Allora qui si capisce che quando si tratta di una metalingua significa parlare della lingua basandosi sugli elementi e sulle caratteristiche della lingua stessa e non sugli oggetti extralinguistici. La competenza metalinguistica è una competenza che richiede un buon livello di padronanza della lingua oggetto di riflessione.

imparare una lingua straniera può risultare effetti positivi sull'impiego e sullo sviluppo delle competenze metalinguistiche, anche nella lingua materna, dove si genera un'altra capacità di autocorrezione.

La competenza metalinguistica è fondamentale per imparare un'altra lingua, e la troviamo nello studio di una lingua straniera perché l'apprendente usa il suo proprio bagaglio lessicale per concentrarsi e riflettere automaticamente sul sistema formale e la produzione della lingua che sta acquisendo cioè sistematizzandone le regole di funzionamento in modo autonomo.

La competenza metalinguistica è un'abilità innata e universale che tutti hanno perché riguarda pure le attività quotidiane dei parlanti, prendiamo il caso dei bambini quando producono riflessioni inconsapevoli sulla lingua mentre la impiegano e questa procedura viene precisata epilinguistica, che poi arriverà al livello metalinguistico con un lavoro consapevole.

Il termine metalinguistico comprende tradizionalmente il discorso diretto e indiretto, e così ci troviamo davanti alla competenza che ha il codice linguistico di rappresentare una finalità metalinguistica. Anche l'uso e il ricorso a proverbi, l'imitazione dell'accento di qualcuno, le parodie, l'ironia, sono procedimenti che il parlante usa consapevolmente sul codice linguistico.

L'interesse dello studio della competenza metalinguistica ha mostrato quanto sia importante avere questa competenza nell'acquisizione delle lingue. Come ha sintetizzato il linguista Roman Jakobson:

Metallanguage is the vital factor of any verbal development. The interpretation of one linguistic sign through other, in some respects homogeneous, signs of the same language, is a metalinguistic operation which plays an essential role in child language learning. Observations made during recent decades [...] have disclosed what an enormous place

¹¹⁴Jakobson, R., 1960. *Linguistics and Poetics*.

talk about language occupies in the verbal behaviour of preschool children, who are prone to compare new acquisitions with earlier ones and their own way of speaking with the diverse forms of speech used by the older and younger people surrounding them [...]. A constant recourse to metalanguage is indispensable both for a creative assimilation of the mother tongue and for its final mastery. [...] The build up of the first language implies an aptitude for metalingual operations, and no familiarization with further languages is possible without the development of this aptitude (Jakobson 1985: 120-121¹¹⁵).

Il metalinguaggio è l'elemento centrale di qualsiasi sviluppo verbale. La spiegazione e la chiarificazione di un segno linguistico attraverso altri segni, della stessa lingua, è una operazione metalinguistica che assume in primo posto un ruolo essenziale nell'apprendimento delle lingue da parte dei bambini. Secondo le riflessioni fatte prima hanno dimostrato quanto sia importante metter in centro il discorso linguistico sul comportamento dei bambini in età prescolare, che sono orientati a confrontare nuove acquisizioni con quelle precedenti e il proprio modo di parlare con le diverse forme di discorso utilizzate dagli anziani e dai giovani circondandoli. Un ricorso costante al metalinguaggio è indispensabile per un creativo assimilazione della lingua materna e per la sua padronanza finale. La costruzione della prima lingua implica un'attitudine alle operazioni metalinguistiche, mentre non lo è alcuna familiarizzazione con ulteriori lingue possibile senza lo sviluppo di questa attitudine.

La competenza metalinguistica e la conoscenza fonologica sono elementi fondamentali per l'apprendimento della scrittura e della lettura come viene confermato già prima da molti studiosi. Le attività metafonologiche¹¹⁶, possono essere, sotto forma di gioco, favorire lo sviluppo del processo cognitivo.

Secondo la definizione che è stata menzionata sopra, troviamo che è opportuno trattare la competenza metalinguistica come “ponte” tra la lingua orale e la lingua scritta, e anche a seconda degli studi sul linguaggio verbale di Mattingly, Stella e Nardocci che, come sostenuto

¹¹⁵ JAKOBSON R., 1985. *Metalanguage as a linguistic problem*, in R. RUDY (ed.), *Roman Jakobson - Selected Writing* – Vol. VII, 113-121 [ed. or. 1976].

¹¹⁶ **La metafonologia:** è una particolare conoscenza metalinguistica che consiste nella capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato, operando con gli stessi adeguate trasformazioni” (Bortolini, 1995).

Da Gorrini, Ioghà e Brunati, hanno sottolineato che ci sono diversi livelli di competenza, individuando nelle competenze metalinguistiche gli elementi maggiormente presenti nell'apprendimento della scrittura e della lettura. Soprattutto le prime osservazioni dell'apprendente sulla correttezza grammaticale degli enunciati verbali, in cui si analizza la struttura del parlato, e così si nota lo sviluppo della competenza metalinguistica dando molta attenzione alla struttura del messaggio prescindendo dal suo contenuto¹¹⁷. Adesso siamo giunti all'apprendimento di una nuova competenza linguistica nella quale la forma viene separata dal contenuto: è il fatto di essere in grado di sapere che la lingua è un artefatto, è composta di unità sintattiche (suoni, parole e frasi) e di strutture semantiche. Tale abilità viene definita "*competenza metalinguistica*", che possa essere considerata come un "ponte" tra lingua orale e lingua scritta¹¹⁸.

2.3.3. La funzione del metalinguaggio

Quando la lingua viene impiegata per analizzare e spiegare se stessa o un'altra lingua, si parla di funzione metalinguistica, ed è evidente nei testi di grammatica e nei dizionari, che si concentrano sulla struttura e il significato delle parole. Tuttavia, la funzione metalinguistica è presente anche in molti altri contesti, come nei libri di testo scolastici e nei testi destinati alla divulgazione.

Alfred Tarski (1969)¹¹⁹ sostiene che:

"Dal momento che abbiamo stabilito di non usare linguaggi semanticamente chiusi, dobbiamo usare due diversi linguaggi per discutere il problema della definizione della verità e, più in generale, ogni problema nel campo della semantica. Il primo di questi linguaggi è il linguaggio "di cui si parla" e che è oggetto dell'intera discussione; la definizione di verità che stiamo cercando si applica agli enunciati di questo linguaggio. Il

¹¹⁷GORRINI C., IOGHA' D., BRUNATI E., 1999, *Prerequisiti cognitivi e metalinguistici nell'accesso alla lingua scritta*.

¹¹⁸VIGNOLA T., 2000. *Il percorso di costruzione della lingua scritta nel bambino* (aspetti teorici, diagnostici e didattico-operativi).

¹¹⁹Tarski. A. La concezione semantica della verità e i fondamenti della semantica , in L. Linsky (a cura di), *Semantica e filosofia del linguaggio* , Milano, Il Saggiatore, 1969, pp. 38-39.

secondo è il linguaggio nel quale noi "parliamo intorno" al primo linguaggio e in termini del quale vogliamo, in particolare, costruire la definizione di verità per il primo linguaggio. Ci riferiremo al primo linguaggio come al "linguaggio-oggetto" e al secondo come al "metalinguaggio". [...] In questo modo arriviamo a una vera e propria gerarchia di linguaggi. "

La citazione spiega la necessità di distinguere tra due livelli di linguaggio quando si affronta il problema della verità e altri problemi semantici. Il concetto chiave è la distinzione tra "linguaggio-oggetto" e "metalinguaggio".

Il linguaggio-oggetto è il linguaggio di cui si parla, quello che stiamo analizzando o studiando. È il linguaggio a cui si applica la definizione di verità che stiamo cercando. Ad esempio, se stiamo studiando l'italiano, l'italiano è il linguaggio-oggetto.

Il metalinguaggio, d'altra parte, è il linguaggio che usiamo per parlare del linguaggio-oggetto. È il linguaggio in cui formuliamo la definizione di verità e in cui conduciamo la nostra analisi. Nel caso dell'italiano come linguaggio-oggetto, potremmo usare l'italiano stesso o un altro linguaggio (come l'inglese) come metalinguaggio.

La citazione sottolinea che, per evitare paradossi e confusioni, è essenziale mantenere separati questi due livelli di linguaggio. Il metalinguaggio ci permette di riflettere e analizzare il linguaggio-oggetto, ma non può far parte del linguaggio-oggetto stesso.

Infine, la citazione introduce l'idea di una "gerarchia di linguaggi", significa che potremmo avere un metalinguaggio che a sua volta diventa un linguaggio-oggetto per un "metametalinguaggio" e così via.

Il metalinguaggio possiede tante funzioni diverse ogni funzione ha il suo proprio ruolo all'interno delle scienze del linguaggio, della filosofia del linguaggio, della logica e della matematica, a seconda del contesto tra cui ricordiamo:

Carnap (1937)¹²⁰ sostiene che il metalinguaggio cerca a descrivere e a analizzare il linguaggio oggetto, nel quale il metalinguaggio è il linguaggio che un individuo lo usa per parlare di un altro linguaggio, questo sistema è essenziale nella comunicazione linguistica.

Carnap spiega che il metalinguaggio è come un linguaggio "superiore" che usiamo per parlare di un altro linguaggio, chiamato "linguaggio oggetto". Immaginiamo di avere due lingue:

¹²⁰ Carnap, R. (1937). The logical syntax of language.

1. Linguaggio oggetto: è la lingua di cui stai parlando. Ad esempio, l'italiano, l'inglese o anche un linguaggio formale come quello della matematica.

2. Metalinguaggio: è il linguaggio che usiamo per analizzare, descrivere e discutere il linguaggio oggetto, il metalinguaggio può essere l'italiano, l'inglese o qualsiasi altra lingua che ci permette di parlare del linguaggio oggetto.

Carnap sottolinea che questo sistema è fondamentale per la comunicazione linguistica perché ci consente di:

- Chiarire il significato: Usiamo il metalinguaggio per definire e spiegare le parole e le frasi del linguaggio oggetto.
- Analizzare la struttura: Il metalinguaggio ci aiuta a comprendere come è costruito il linguaggio oggetto, ad esempio, la grammatica e la sintassi.
- Evitare ambiguità: Il metalinguaggio ci permette di essere più precisi e di evitare fraintendimenti quando parliamo di linguaggio.

Secondo Chomsky (1957), il metalinguaggio viene usato per esplicitare delle regole grammaticali e sintattiche che governano la struttura di un linguaggio, nel quale la grammatica cerca a formalizzare le regole di un linguaggio naturale o formale utilizzando il metalinguaggio.¹²¹

Aggiunge Frege (1892) che il metalinguaggio prova a chiarire e interpretare il significato evitando ogni forma di ambiguità, cercando a dare termini e significati precisi e corretti, così per eliminare ogni tipo di ambiguità.¹²²

Secondo Tarski (1933) il metalinguaggio cerca a risolvere certi problemi linguistici e comunicativi, risolvendo la contraddizione che possono emergere all'interno di un linguaggio formale e naturale, soprattutto nel concetto di informatica e matematica che chiedono un senso di logica e non deve sbagliare nel risultato. Il metalinguaggio permette di evitare i paradossi che sorgono quando si parla di verità all'interno di una certa comunicazione.¹²³

¹²¹ Chomsky, N. (1957). Syntactic structures.

¹²² Frege, G. (1892). Über Sinn und Bedeutung..

¹²³ Tarski, A. (1933). The concept of truth in formalized languages.

2.3.4. Scopi del metalinguaggio

Il metalinguaggio è una disciplina che possiede tanti scopi diversi e ogni scopo ha la sua propria funzione linguistico-comunicativa tra cui abbiamo:

Secondo Quine (1960), il metalinguaggio cerca a precisare la comunicazione e a formalizzare la teoria per che i risultati siano precisi e ben formulati.¹²⁴

Aggiunge Linne (1984), che il metalinguaggio prova a creare dei linguaggi formali come quelli di informatica e di matematica, per questo motivo nella comunicazione, si deve usare la funzione del metalinguaggio per avere una discussione comprensibile e utilizzabile.¹²⁵

Spiega Searle (1980) che il metalinguaggio permette di definire concetti astratti e non concreti e di discutere su di essi in modo preciso, senza cadere nell'ambiguità che può creare malinteso o incomprensione linguistica.¹²⁶

2.3.5. Tipi di metalinguaggio

Il metalinguaggio possiede tanti tipi diversi e ogni tipo ha un ruolo e uno scopo e una funzione particolare a seconda il contesto e la situazione, le condizioni e le circostanze degli individui durante la comunicazione linguistica, tra cui ricordiamo:

- Metalinguaggio naturale: secondo Wittgenstein (1953) è un linguaggio che parla di un altro linguaggio naturale, è un linguaggio che un individuo lo usa in modo quotidiano per descrivere e analizzare il linguaggio comune e può essere ambiguo o impreciso.¹²⁷
- Metalinguaggio formale: secondo Quine (1940) è un linguaggio preciso che si usa per parlare di un altro linguaggio formale, è privo di ambiguità e incertezza, provando a risolvere problemi di contraddizioni, ma anche cerca di chiarire i significati.¹²⁸
- Metalinguaggio simbolico: secondo Tarski (1933) è un linguaggio che usa i simboli per rappresentare concetti o relazioni, generalmente si trova nell'ambito della matematica e dell'informatica, è pieno di precisione e esattezza e logica, nel mondo astratto, senza cadere nel rischio di contraddizione.¹²⁹

¹²⁴ Quine, W. V. O. (1960). Word and object.

¹²⁵ Linne, S. (1984). Introduction to formal logic.

¹²⁶ Searle, J. R. (1980). Speech acts : an essay in the philosophy of language.

¹²⁷ Wittgenstein, L. (1953). Philosophical investigations.

¹²⁸ Quine, W. V. O. (1940). Introduction to mathematical logic. 16.

¹²⁹ Tarski, A. (1933). The concept of truth in formalized languages. 347.

- Metalinguaggio semantico: secondo Chomsky (1957) è un linguaggio che si usa per descrivere e analizzare e spiegare parole e significati, interpretazioni linguistiche tra cui le regole grammaticali e strutturali e sintattiche di una certa lingua per poter costruire frasi e espressioni giuste grammaticalmente.¹³⁰
- Metalinguaggio metalogico: è un linguaggio che si concentra sulla descrizione e l'analisi delle caratteristiche stesse di un altro metalinguaggio, prendendo in considerazione ai concetti logici, sintattici, semantici di un sistema linguistico.
- Metalinguaggio informatico e linguaggi di programmazione: prova a definire i dati della sintassi, semantica.
- Metalinguaggio filosofico: secondo Searle (1969), il metalinguaggio e la filosofia sono due concetti inseparabili perché il primo non sia solo un strumento per analizzare la struttura linguistica, ma anche si basa sulla riflessione dei concetti più complessi tra cui gli atti linguistici.¹³¹

2.3.6. Metalinguaggio e gli atti linguistici

Searle (1969) afferma che esiste un rapporto evidente tra il metalinguaggio e gli atti linguistici, considerando che questi ultimi non siano solo espressioni di significato, ma anche sono atti di comunicazione e di interazione sociale tra i parlanti.

Il metalinguaggio svolge un ruolo importante nel comprendere la natura degli atti linguistici e le funzioni del linguaggio.

La lingua non è solo avere pensiero e ideologia, ma è un atto che compie azioni, trasformando idee in fatti concreti e non è soltanto un'immagine astratta, a secondo il contesto comunicativo.¹³²

2.4. La competenza linguistica

La nozione di competenza linguistica è una delle più importanti teorie linguistiche che riguarda lo sviluppo scientifico dell'acquisizione delle lingue, secondo Noam Chomsky 1965¹³³, la competenza linguistica è definita come "la conoscenza che il parlante/ascoltatore

¹³⁰ Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. 50.

¹³¹ Searle, J. R. (1969). Speechacts : an essay in the philosophy of languages. 100.

¹³² Searle, J. R. (1969). Speechacts : an essay in the philosophy of language. 23.

¹³³ Chomsky N., 1965, Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass., The MIT Press; trad. it. Aspetti della teoria della sintassi, in Id., Saggi linguistici, vol. II: La grammatica generativa trasformativa, Torino, Boringhieri, 1970.

ha della propria lingua", significa che è la nostra capacità di comprendere e utilizzare la lingua in modo corretto e appropriato.

Una delle caratteristiche fondamentali della competenza linguistica è la creatività linguistica, cioè essere in grado di creare nuove frasi che rispettano le regole grammaticali della nostra lingua, ad esempio, possiamo combinare parole e frasi in modi diversi per esprimere nuove idee; la competenza linguistica ci permette anche di comprendere le frasi grammaticali e di riconoscere quelle non grammaticali, tale abilità è presente fin dai primi stadi dello sviluppo infantile, il che suggerisce che abbiamo una predisposizione innata per imparare e utilizzare la lingua.

Il contributo di Noam Chomsky alla linguistica viene sottolineato specificamente attraverso la sua teoria del generativismo. Verso la metà degli anni '50, Chomsky ha introdotto il generativismo come un'alternativa al linguaggio strutturalista, mentre lo strutturalismo si concentra sulla descrizione del funzionamento delle lingue, il generativismo mira a spiegare le leggi che governano la produzione del linguaggio; nella fase iniziale del pensiero di Chomsky, la grammatica viene concepita come un meccanismo finito composto da regole che permette di generare in modo ricorsivo un insieme potenzialmente infinito di frasi corrette in una lingua e di trasformare le strutture profonde del linguaggio in strutture superficiali. La grammatica rappresenta quindi il modello teorico della competenza linguistica che ogni individuo possiede innatamente (LAD - Language Acquisition Device). La posizione di Chomsky, delineata per la prima volta nel 1965 [1970], viene riassunta nella distinzione tra competenza ed esecuzione.

Secondo Noam Chomsky, il concetto di competenza linguistica si mette in pratica nell'idea di *Grammatica Universale*, cioè quell'insieme di criteri e regole che sono alla base di tutte le lingue umane.

A partire dai principi astratti della *Grammatica Universale* le competenze comunicativo-linguistiche si progrediscono, ma sono legate da altre due conoscenze preliminari:

Conoscenza esplicita: è ciò che un individuo conosce o crede di sapere sul mondo e sulle persone che sono intorno a lui. È una competenza consapevole, quindi può essere rappresentata linguisticamente e può essere un obiettivo e oggetto di riflessione e approfondimento.

Conoscenza tacita: è una serie di competenze che l'individuo possiede e sa mettere in pratica, ma che non possono essere espresse linguisticamente.

Queste abilità servono all'interazione con il mondo cioè permettono all'individuo di poter essere in rapporto diretto con l'ambiente: essere in grado di usare delle regole di un sistema linguistico in un'elaborazione linguistica, saper comportarsi in un dato contesto e aver la capacità di notare facilmente che la comunicazione non avvenga in maniera fluente e scorrevole, cioè esercita in modo automatico un maggiore controllo sulle scelte lessicali e sulle costruzioni sintattiche che utilizza.

2.5. La competenza extralinguistica

È una componente indispensabile nel campo della comunicazione tra gli individui, è la capacità di collegare il linguaggio verbale ad altri linguaggi non verbali tramite la quale si può produrre e ricevere messaggi attraverso la **competenza cinetica** (gestualità, atteggiamenti e posture del corpo), la **competenza prossemica** (organizzazione-fruizione degli spazi e delle distanze), la **competenza oggettistica** (assenza-presenza-natura di abiti, ecc.)

- Competenza paralinguistica: capacità di gestire l'intonazione, il tono di voce e la velocità della produzione linguistica.
- Competenza cinesica: capacità di comprendere e di utilizzare i gesti, le mimiche facciali, i movimenti delle mani, in connessione con la lingua.
- Competenza prossemica: è l'uso dello spazio interpersonale e capacità di mantenere la giusta distanza dall'interlocutore in base al rapporto esistente tra i partecipanti alla conversazione.
- Competenza oggettuale e vestemica: essere capace di utilizzare oggetti o abiti come strumenti per comunicare un determinato concetto a seconda di un dato contesto, per esempio indossare un certo vestito, mettere un particolare profumo..ecc¹³⁴.

2.6. La competenza comunicativa

Quando parliamo applichiamo diverse regole linguistiche per avere una comunicazione efficace, e il primo elemento con il quale si fa questa operazione è la lingua che si considera l'unità fondamentale della comunicazione.

Linguisticamente, avere l'abilità di applicare delle norme e regole grammaticali e strutture linguistiche di qualsiasi lingua per creare ed organizzare degli enunciati non è sufficiente per

¹³⁴ Chomsky N., 1981. *Riflessioni sul linguaggio*, edizioni Einaudi, Torino.

affermare che ci sia una competenza comunicativa, perché ci vuole sapere anche quando usiamo giustamente tali enunciati: “*La competenza comunicativa riguarda la capacità che i parlanti hanno di utilizzare la lingua nei modi che sono appropriati alle varie situazioni*”¹³⁵.

La competenza comunicativa riguarda la capacità individuale del parlante e ha un rapporto diretto e stretto con la conoscenza del sistema linguistico(cioè essere in grado di sapere in che modo e misura un elemento sia formalmente possibile in una certa lingua), questa competenza riguarda dunque un parlante che conosce perfettamente quando e come si usa la lingua e appartiene anche a una comunità linguistica omogenea.

2.7. Dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa interculturale

Il contatto che esiste fra lingua e cultura gioca un ruolo molto importante nella competenza comunicativa soprattutto nell’ambito dell’educazione, perché riconoscere la cultura serve a comprendere e creare significati linguistici e anche per affrontare le difficoltà legati al contatto interculturale.

Il nostro interesse si concentra prima di tutto sulla competenza linguistica, poi sulla competenza comunicativa interculturale che negli anni ‘50 e ‘60 del secolo scorso riguardo l’insegnamento culturale nelle classi di L2, evidenziando il concetto di cultura per l’insegnamento e l’apprendimento linguistico. Tale discussione ha messo in luce la l’importanza antropologica e sociolinguistica della nozione. Così si fa cenno allo studio di Wanda D’Addio¹³⁶ e a due lavori molto noti anche in Italia in quel periodo: *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, di Robert Lado¹³⁷, e anche *Language and language learning* di Nelson Brooks¹³⁸.

Tali studi e lavori sono basati soprattutto sulle rappresentazioni e manifestazioni linguistiche del concetto di cultura, che suggeriscono delle idee e modelli culturali fondamentali che servono a presentare significativi risvolti linguistici da usare in classe.

¹³⁵Giorgio Graffi e Sergio Scalise, 2003. *le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Terza edizione, Il Mulino, Bologna. 235.

¹³⁶ D’Addio Colosimo W., 1992, *Cultura, lingua e approcci comunicativi*, (a cura di) in Lavinio C. 3-9.

¹³⁷Lado R. 1957, *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press.

¹³⁸ Brooks N., 1964, *Language and language learning*, Harcourt, Brace and World, New York. (Trad. it. *Lingua e apprendimento linguistico*, 1968, La Nuova Italia, Firenze.).

Grazie ai notevoli studi del linguista Noam Chomsky¹³⁹ sugli universali linguistici: studi focalizzati sulle somiglianze e le differenze tra le lingue “ad un livello profondo ha messo in luce i componenti formali delle lingue stesse”, si è svolta l’interruzione del dibattito sull’insegnamento culturale nelle classi di L2 in buone condizioni.

La relazione esistente fra lingua e cultura viene ripresentata con l’approccio comunicativo basato sui principi della competenza comunicativa (o sociolinguistica): ricordiamo la nozione sociologica ed antropologica introdotta, negli anni ‘70 del secolo scorso, dal sociologo Dell Hymes (1972). La competenza comunicativa, che rappresenta inizialmente una critica alla visione chomskiana di competenza linguistica impiegata per spiegare la capacità linguistica umana, è definita da Hymes come la capacità del parlante di usare una lingua nel modo più adeguato al fenomeno comunicativo di atto.

Secondo Hymes, la competenza linguistica rappresenta solo un aspetto della competenza socio-linguistica perché serve a scegliere come si mette in pratica verbalmente quanto si intende dire discende direttamente dagli aspetti socio-situazionali del contesto in cui la comunicazione ha posto. Per poi al concetto di “competenza linguistica” si è stabilita una prospettiva di lingua in quanto *codice* strutturato in un sistema di norme fisse ed invariabili, la cui base si caratterizza della esattezza e precisione formale dell’utilizzo linguistico. Quindi, con competenza comunicativa si intende insomma:

“la capacità di usare un repertorio di atti linguistici, prendere parte ad eventi linguistici, comprendere come gli altri li valutano. Questa competenza, inoltre, si integra con atteggiamenti, valori e motivazioni che riguardano la lingua, le sue caratteristiche, i suoi usi, fondendosi con la competenza che i parlanti hanno nell’integrare la lingua ad altri codici”¹⁴⁰.

L’osservazione di Hymes è importante per lo svolgimento del soprannominato “*insegnamento comunicativo di lingue*”, che, nella sua forma centrale, anticipa lo scambio dei metodi grammaticali appropriati con gli approcci di stampo funzionalista.

Lo studio linguistico che dobbiamo prendere in considerazione per lo sviluppo della competenza comunicativa in L2 non sia quello di Hymes, ma ci riferiamo in questo caso alla

¹³⁹ Chomsky N., 1957, *Syntactic structures*, Mouton, The Hague.

¹⁴⁰ Hymes D.H., 1972, *On communicative competence*, in Pride J.P., Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth. 269-93.

teoria degli atti linguistici stabiliti dal filosofo del linguaggio John Austin (1962)¹⁴¹e sviluppata poi da John Searle (1969)¹⁴².

L'elemento culturale che riguarda l'insegnamento linguistico è riconosciuto dalle (micro) funzioni – gli atti linguistici – manifestati nella comunicazione in L2. A questa teoria si rinnovano le precisazioni dei sillabi detti *nozionali-funzionali* suggerite dal Consiglio d'Europa nel Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, che sostituiscono, o combinano, i sillabi grammaticali che rappresentato oggi giorno uno dei materiali didattici più in uso.

2.8. La complessità del lessico

L'acquisizione del lessico è un processo che lo troviamo naturalmente quando si tratta di un apprendimento glottodidattico perché l'apprendente è richiamato ad avere questa competenza che gli permetta di parlare, capire, comunicare ... ecc e in questo caso il lessico viene definito come segue: “ *insieme delle parole di una lingua*”¹⁴³ è il complesso delle parole e delle locuzioni di una lingua che in un sistema linguistico danno forma a diversi significati.

L'apprendimento del lessico si realizza generalmente con lo sviluppo della competenza grammaticale, l'idea di base dell'approccio lessicale è che “*si debba arrivare alla competenza in una LS o L2 attraverso un insegnamento basato sul lessico, e che la stessa grammatica vada appresa assieme al lessico*”¹⁴⁴. Per imparare una lingua straniera (LS) o una seconda lingua (L2), quindi, l'insegnamento dovrebbe concentrarsi principalmente sul lessico, cioè le parole e le espressioni. L'idea è che la grammatica non dovrebbe essere insegnata come un argomento separato, ma dovrebbe essere appresa in modo integrato con il lessico. In pratica, si imparano le regole grammaticali mentre si imparano le parole e come usarle nelle frasi.

Si può quindi essere d'accordo con Lewis (1993)¹⁴⁵ che trova la lingua come lessico grammaticalizzato, e non come grammatica lessicalizzata. In base a questa visione il lessico è basilare in quanto diffonde dei significati, e che l'apprendimento di una lingua si concentra

¹⁴¹ Austin J., 1962, *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford. (Trad. it. *Come fare cose con le parole*, 1987, Marietti, Genova).

¹⁴² Searle J., 1969, *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge. (Trad. it. *Atti linguistici*, 1976, Boringhieri, Torino).

¹⁴³ Ilara Bonomi, Andrea Masini, Silvia Morgana Mario Piotti, *Elementi di linguistica italiana*, nuova edizione GAROCCI. 137.

¹⁴⁴ Carlo Serra Borneto, *L'approccio lessicale*, in Carlo Serra Borneto . 228-246.

¹⁴⁵ Lewis, M., 1993, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove.

sull'acquisizione di un ampio vocabolario e sulla comprensione di come queste parole si combinano per creare significato, con la grammatica che supporta questo processo.

Michael Lewis è il padre del *Lexical Approach*¹⁴⁶, sostiene che debba superare la vecchia dicotomia tra grammatica e lessico nel quale le parole non sono più come elementi emarginati da apprendere secondo liste decontestualizzate, bensì come “segmentilessicali”, o per impiegare l'espressione originale “*chunks*”, che include tutte i valori intermedie tra la parola e la proposizione¹⁴⁷. Dunque lo scopo dell'insegnamento dovrebbe essere dedicato a mettere gli apprendenti di un'altra lingua nella condizione di avere un rapido accesso a questo linguaggio prefabbricato, dandogli spazio così a focalizzare sulla struttura del discorso e progredire una produzione scorrevole (Lewis, 1993)¹⁴⁸.

2.9. Strutture linguistiche

2.9.1. L'analisi fonologica e grafica

In base al libro “*Elementi di linguistica italiana 2010*”¹⁴⁹ abbiamo sintetizzato che un suono, o “fono” come viene chiamato più recentemente, è la più piccola unità di suono che costituisce la lingua, in termini di fonologia, i fonemi sono i suoni distintivi che differenziano significati nelle parole di una lingua, poiché quando si analizza la fonetica di una lingua, si studiano i suoni effettivamente prodotti, mentre nella fonologia si esaminano i fonemi, cioè i suoni distintivi che determinano significati diversi.

Un fonema è la più piccola unità linguistica che ha un significato distintivo. In altre parole, un fonema non ha significato da solo, ma è in grado di differenziare due parole in base al significato; ad esempio, nella lingua italiana, la differenza tra le parole “casa” e “cassa” è data dal fonema /s/ che le distingue semanticamente. Dunque, i fonemi sono essenziali per la comprensione e la comunicazione efficace nella lingua.

¹⁴⁶*Lexical Approach*, un metodo di insegnamento delle lingue straniere elaborato nei primi anni novanta, che mette al centro la questione lessicale.

¹⁴⁷I confini tra la parola, il sintema (“gatto delle nevi”, “peso specifico”), l'espressione idiomatica variabile (“tagliare la testa al toro”, in cui il verbo deve essere coniugato), l'espressione invariabile (“dipinto in bianco”), il proverbio, ecc... sono confini molto labili, che non sembrano esistere nell'autocoscienza di chi usa una lingua (Porcelli, 2003). **Porcelli, G., 2003, *Segmenti lessicali e mappe semantiche*, ITALS Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri, 65-74.**

¹⁴⁸<https://core.ac.uk/reader/189853630#related-papers> .

¹⁴⁹ Ilaria Bonomi, Andrea Masini, Silvia Morgana, Mario Piotti., 2010. *Elementi di linguistica italiana*. Carocci.

In sostanza, la fonologia si occupa di analizzare i suoni all'interno di una lingua, distinguendo tra fonemi e foni. I fonemi sono quei suoni che hanno un potere distintivo e sono in grado di cambiare il significato delle parole, mentre i foni sono tutti i suoni che si possono produrre, anche se non tutti sono rilevanti per differenziare le parole.

Ogni lingua, dunque, si basa su un insieme specifico di suoni, che hanno una funzione linguistica, cioè formano le parole, e queste parole sono create seguendo regole uniche per ogni lingua, che determinano come i suoni si uniscono in sillabe e parole; poi, durante questo processo, i suoni possono cambiare, e le lingue hanno regole fonologiche per spiegare queste modifiche. Quindi, ogni lingua ha un suo inventario di fonemi, regole di combinazione e regole fonologiche, che variano da lingua a lingua. La fonologia include anche elementi come l'accento, l'intonazione e i toni.

2.9.1.1. La struttura fonologica della lingua italiana

La fonologia della lingua italiana si occupa dell'insieme dei suoni distintivi, chiamati fonemi, presenti nella lingua. Gli allofoni sono le diverse realizzazioni fonetiche di questi fonemi in base al contesto in cui si trovano. Le varianti libere sono le possibili variazioni di pronuncia che non influenzano il significato delle parole, poi le regole fonologiche definiscono come combinare questi suoni per formare parole e frasi in modo corretto.

In italiano, il riferimento principale è l'italiano standard, che stabilisce le norme fonetiche e fonologiche accettate a livello ufficiale. Ci sono sette suoni vocalici principali che si trovano nelle sillabe accentate: /a, ɛ, e, i, ɔ, o, u/, quando queste vocali si trovano in sillabe non accentate, il numero si riduce a cinque: /a, e, i, o, u/, e questo accade perché, in sillabe non accentate, le vocali medie perdono la distinzione tra aperte e chiuse a causa dell'atonia.

Poiché l'alfabeto standard non può rappresentare tutti i suoni vocalici, è necessario ricorrere a un alfabeto fonetico per descrivere correttamente i fonemi che non hanno una corrispondenza diretta con le lettere dell'alfabeto, questo aiuta a garantire una rappresentazione accurata dei suoni linguistici.

Quando parliamo di vocali, ci riferiamo a suoni che vengono emessi senza incontrare ostacoli all'interno del canale orale e con la vibrazione delle corde vocali. I suoni in cui le corde vocali vibrano durante l'articolazione sono definiti sonori. Questa distinzione è fondamentale nella descrizione e classificazione dello studio della fonetica e della fonologia delle lingue.

Le consonanti sono suoni che si distinguono dalle vocali perché durante la loro pronuncia l'aria incontra un ostacolo nel canale orale, creando rumori dovuti al passaggio forzato dell'aria. Per descrivere e classificare le consonanti, si considerano tre elementi principali: il modo di articolazione, il luogo di articolazione e l'opposizione sordità/sonorità.

- Il modo di articolazione si riferisce al tipo di ostacolo che l'aria incontra durante la pronuncia della consonante, come ad esempio se le corde vocali vibrano o rimangono ferme.
- Il luogo di articolazione indica dove esattamente avviene l'ostacolo nel tratto vocale, come ad esempio tra le labbra, sul palato o in gola.
- L'opposizione sordità/sonorità si riferisce alla presenza o assenza di vibrazione delle corde vocali durante la pronuncia di una consonante. Questi tre elementi sono cruciali per classificare e descrivere le consonanti in modo accurato.

Le consonanti possono essere classificate in base al modo di articolazione in diverse categorie: occlusive, continue, affricate o semioclusive.

1. Consonanti occlusive: Durante la loro pronuncia, c'è un blocco completo temporaneo dell'aria nel tratto vocale. Questo blocco crea una momentanea chiusura del flusso d'aria. Ad esempio, le consonanti "p", "t", "k" sono esempi di consonanti occlusive.

2. Consonanti continue: Queste consonanti permettono un flusso d'aria costante attraverso il tratto vocale senza un blocco completo. Ad esempio, le consonanti "f", "s", "h" sono esempi di consonanti continue.

3. Consonanti affricate: Queste consonanti iniziano come occlusive e si trasformano in continue. Durante la loro pronuncia, c'è un blocco temporaneo dell'aria seguito da un rilascio controllato. Ad esempio, le consonanti "tʃ" (come in "ciao") e "dʒ" (come in "giorno") sono affricate.

4. Consonanti semioclusive: Queste consonanti coinvolgono un restringimento significativo del tratto vocale senza un blocco completo dell'aria. Ad esempio, le consonanti "w" e "j" sono considerate semioclusive.

Nel contesto del luogo di articolazione, le consonanti vengono distinte in base a dove esattamente avviene l'ostacolo nel tratto vocale. Ecco le principali categorie in base al luogo

di articolazione per comprendere come le consonanti vengono articolate in base alla posizione specifica all'interno della bocca:

1. Consonanti bilabiali: Queste consonanti coinvolgono l'ostacolo creato tra entrambe le labbra. Un esempio di una consonante bilabiale è il suono "p" in italiano.
2. Consonanti labiodentali: In questo caso, l'ostacolo si forma tra il labbro inferiore e i denti superiori. Un esempio di una consonante labiodentale è il suono "f" in francese.
3. Consonanti dentali: Queste consonanti coinvolgono l'ostacolo tra la lingua e i denti superiori. Un esempio di una consonante dentale è il suono "t" in italiano.
4. Consonanti velari: Qui l'ostacolo si trova tra il dorso della lingua e il palato molle. Un esempio di una consonante velare è il suono "k" in italiano.
5. Consonanti palatali: Queste consonanti coinvolgono l'ostacolo tra la parte anteriore della lingua e il palato duro o molle. Un esempio di una consonante palatale è il suono "j" in italiano.

Le consonanti possono essere distinte in base alla durata del loro suono, che può essere lungo o breve, tale distinzione riguarda la durata con cui il suono della consonante viene prodotto per una corretta pronuncia e comprensione delle parole in varie lingue:

1. Consonanti lunghe: Le consonanti lunghe hanno una durata prolungata nel tempo rispetto alle consonanti brevi. Nella pronuncia delle consonanti lunghe, il suono viene mantenuto per un periodo più esteso. Ad esempio, in italiano, la differenza tra consonanti lunghe e brevi può influenzare il significato delle parole. Ad esempio, la differenza tra "pala" (consonante breve) e "palla" (consonante lunga) è data dalla lunghezza del suono della consonante.
2. Consonanti brevi: Al contrario, le consonanti brevi hanno una durata più breve nel tempo. Il suono viene emesso per un periodo più breve rispetto alle consonanti lunghe. Anche se la differenza di durata può sembrare sottile, è significativa in molte lingue per distinguere tra parole diverse.

Le semiconsonanti dell'italiano sono due: /j/ e /w/. Queste semiconsonanti sono anche conosciute come semivocali. Le semivocali sono suoni che hanno caratteristiche sia di vocali che di consonanti:

1. */j/*: La semiconsonante /j/ è simile al suono della lettera "i" in italiano quando è usata come vocale. Ad esempio, nella parola "ieri", la /j/ è presente all'inizio della parola, questo suono è chiamato anche "i lunga" ed è presente in molte parole italiane.

2. */w/*: La semiconsonante /w/ è simile al suono della lettera "u" in italiano quando è usata come vocale. Ad esempio, nella parola "uovo", la /w/ è presente all'inizio della parola, tale suono è chiamato anche "u lunga" ed è anch'esso comune in molte parole italiane.

Le semivocali /j/ e /w/ svolgono un ruolo importante nella fonetica dell'italiano, contribuendo alla varietà dei suoni e alla corretta pronuncia delle parole.

In italiano, i **dittonghi** e gli **iati** sono due fenomeni fonetici che coinvolgono la combinazione di più vocali all'interno di una stessa sillaba. Ecco una spiegazione dettagliata di entrambi:

1. Dittongo: Un dittongo è la combinazione di due vocali che vengono pronunciate nella stessa sillaba: La prima vocale è più forte e accentuata, mentre la seconda è più debole e meno accentuata, ad esempio, nella parola "fuoco", la combinazione "uo" forma un dittongo perché le vocali "u" e "o" sono pronunciate insieme nella stessa sillaba.

2. Iato: Un iato si verifica quando due vocali si trovano una accanto all'altra ma appartengono a due sillabe diverse, in questo caso, le due vocali vengono pronunciate separatamente in sillabe diverse, ad esempio, nella parola "poeta", la sequenza "oe" forma un iato perché le vocali "o" ed "e" sono pronunciate in sillabe diverse.

La differenza fondamentale tra dittongo e iato sta nella pronuncia delle vocali nella stessa o in diverse sillabe; i dittonghi sono vocali pronunciate insieme nella stessa sillaba, mentre gli iati sono vocali separate in sillabe diverse e sono tutti importanti per la corretta pronuncia e divisione delle parole in italiano.

Nel metalinguaggio degli insegnanti in classe, la comprensione dei concetti di dittongo e iato è fondamentale per insegnare in modo accurato e chiaro agli studenti la corretta pronuncia e divisione delle parole. Mentre gli insegnanti possiedono una conoscenza approfondita di fenomeni fonetici come dittonghi e iati, sono in grado di spiegare in modo chiaro e preciso agli studenti come le vocali si combinano e si dividono nelle parole italiane.

Essere in grado di identificare e spiegare la differenza tra dittonghi e iati consente agli insegnanti di guidare gli studenti nella corretta pronuncia delle parole e nella comprensione

delle regole di divisione sillabica, che permette agli studenti a migliorare la loro competenza linguistica e a sviluppare una corretta fonetica nella lingua italiana.

Pertanto, nel contesto del metalinguaggio degli insegnanti in classe, la padronanza delle strutture della lingua “l’italiano per il nostro caso” è essenziale per facilitare l'apprendimento e l'insegnamento efficace della fonetica e della pronuncia corretta della lingua italiana.

In italiano, l'alfabeto non corrisponde perfettamente al sistema dei fonemi, il che significa che non ogni suono della lingua italiana è rappresentato da una singola lettera dell'alfabeto italiano che può creare a sua volta delle discrepanze tra la grafia delle parole e la loro pronuncia fonetica.

Ad esempio, prendiamo in considerazione le seguenti situazioni:

- La lettera "c" può essere pronunciata in modi diversi a seconda delle vocali che seguono, ad esempio, in "casa" la "c" è dura come una "k", mentre in "ciao" è dolce come una "ch".
- La lettera "g" segue una logica simile alla "c", avendo una pronuncia dura come una "g" in "gatto" e dolce come una "j" in "giorno".
- Alcune combinazioni di lettere, come "gn" in "gnocchi", rappresentano fonemi specifici che non sono presenti nell'alfabeto italiano.

Queste differenze tra l'alfabeto italiano e i fonemi della lingua possono rendere la pronuncia delle parole non immediatamente ovvia solo guardando la loro forma scritta. È importante quindi per gli studenti e gli insegnanti essere consapevoli di queste discrepanze per una corretta pronuncia e comprensione della lingua italiana.

Il rafforzamento fonosintattico è un fenomeno linguistico che si verifica quando un suono subisce una modifica fonetica per enfatizzare o rafforzare il significato di una parola o di una frase. Questo fenomeno è strettamente legato alla sintassi e al significato delle parole all'interno di una frase.

Nella lingua italiana, il rafforzamento fonosintattico può manifestarsi attraverso varie forme, come l'accento tonico, l'allungamento di certi suoni o la variazione nella tonalità della voce. Queste modifiche fonetiche possono contribuire a dare enfasi a una parola o a una parte della frase, sottolineando il significato desiderato.

Ad esempio, consideriamo la frase: "Ho detto proprio io che sarei venuto." In questa frase, l'uso dell'avverbio "proprio" e il pronome personale "io" sono enfatizzati attraverso il rafforzamento fonosintattico. Potrebbe esserci un'allungamento della vocale o un aumento di volume sulla parola "proprio" e "io" per sottolineare che è stato proprio quella persona a fare o dire qualcosa.

In sintesi, il rafforzamento fonosintattico in italiano è un modo per mettere in risalto determinate parole o concetti all'interno di una frase attraverso modifiche fonetiche che contribuiscono a enfatizzare il significato desiderato.

L'elisione e il troncamento sono fenomeni linguistici che riguardano la modifica delle parole in base al contesto in cui vengono utilizzate. In italiano, entrambi questi fenomeni coinvolgono la riduzione o la modifica delle parole per facilitare la pronuncia o per adattarsi alla struttura della frase.

L'elisione si verifica quando una vocale finale di una parola viene omessa quando la parola successiva inizia con una vocale, ad esempio, "l'amico" è un caso di elisione, in cui la vocale finale della parola "lo" viene omessa per facilitare la pronuncia quando seguita dalla parola "amico", che inizia per vocale.

Il troncamento, d'altra parte, comporta la riduzione di una parola eliminando una parte finale della stessa. Ad esempio, "dottore" viene troncato in "dott." per indicare lo stesso concetto in modo più conciso.

Entrambi questi fenomeni sono comuni nella lingua italiana e servono a rendere il linguaggio più fluido e naturale. L'elisione e il troncamento sono regole fonetiche che facilitano la pronuncia e la comprensione delle parole, specialmente quando si trovano in sequenza all'interno di una frase.

La sillaba

Una sillaba in italiano è un'unità fonologica che consiste di un suono vocalico o di un gruppo di suoni che si pronunciano insieme in un'unica emissione di voce. Le sillabe sono fondamentali per la struttura delle parole e del linguaggio parlato.

Sillabe aperte e chiuse

Le sillabe in italiano possono essere classificate come aperte o chiuse in base alla presenza di una vocale finale:

- Sillabe aperte: Le sillabe aperte terminano con una vocale. Ad esempio, parole come "ca-sa" e "a-mi-co" hanno sillabe aperte perché finiscono con una vocale.
- Sillabe chiuse: Le sillabe chiuse terminano con una consonante. Per esempio, parole come "can-to" e "tem-po" sono esempi di sillabe chiuse perché finiscono con una consonante senza una vocale successiva.

Le regole che riguardano la divisione in sillabe in italiano sono importanti per la corretta pronuncia delle parole, ecco alcune regole comuni:

1. Una consonante tra due vocali: Se due vocali sono separate da una consonante, di solito la consonante fa parte della sillaba successiva. Ad esempio, nella parola "ca-sa", la consonante "s" va nella seconda sillaba.
2. Doppie consonanti: Le doppie consonanti come "pp", "tt", "cc" sono divise tra le due sillabe. Ad esempio, in "ap-pa-re", la doppia "p" è divisa tra le due sillabe.
3. Consonante + vocale + consonante: Se una consonante è seguita da una vocale e poi da un'altra consonante, di solito la prima consonante fa parte della prima sillaba e la seconda consonante inizia la sillaba successiva. Ad esempio, in "tem-po", la "m" è nella prima sillaba e la "p" nella seconda.
4. Consonante finale: Una parola può terminare con una consonante che va nella stessa sillaba della vocale precedente. Ad esempio, in "ban-co", la "n" è nella stessa sillaba di "ban".

Queste sono le regole di base in generale che regolano la divisione in sillabe, ed è importante familiarizzarsi con queste norme per pronunciare correttamente le parole italiane.

L'accento in italiano è di tipo intensivo e libero

In italiano, l'accento è di tipo intensivo e dinamico significa che l'accento non è solo una questione di volume o di enfasi, ma è anche legato al significato e alla struttura della parola. L'accento intensivo si riferisce alla maggiore forza con cui viene pronunciata una sillaba all'interno di una parola. Ad esempio, nella parola "città", l'accento cade sulla seconda "tà", e questa sillaba viene pronunciata con maggiore enfasi rispetto alle altre.

D'altra parte, l'accento dinamico riguarda la variazione di tono e di durata che si verifica durante la pronuncia di una parola, questo tipo di accento contribuisce a creare ritmo e musicalità nel discorso. Ad esempio, nelle frasi interrogative in italiano, l'accento dinamico si sposta spesso sull'ultima parola della domanda per indicare l'interrogativo.

In sintesi, l'accento in italiano non è solo una questione di pronuncia più forte, ma coinvolge anche variazioni di tono e di ritmo che contribuiscono alla corretta interpretazione e comunicazione del significato delle parole e delle frasi.

Sillabe toniche e atone

Le sillabe toniche e atone sono importanti nella pronuncia delle parole in italiano: le sillabe toniche sono quelle che vengono pronunciate con maggiore enfasi e sono fondamentali per determinare il ritmo e l'accento delle parole; al contrario, le sillabe atone sono quelle che non ricevono enfasi e sono pronunciate in modo più debole.

L'accento primario cade sulle sillabe toniche, mentre l'accento secondario può essere presente in alcune parole con più di due sillabe. L'accento primario è quello principale, che determina la pronuncia corretta della parola e la sua enfasi. L'accento secondario, se presente, è meno marcato dell'accento primario ma comunque contribuisce alla corretta pronuncia e comprensione della parola.

Lo sviluppo melodico e intonativo

L'andamento melodico e intonativo di un enunciato si riferisce alla variazione di tono e melodia nella voce di chi parla durante la comunicazione verbale, ed è importante perché contribuisce a trasmettere significati aggiuntivi oltre alle parole stesse.

Nell'italiano, l'intonazione può cambiare a seconda del tipo di frase, dell'emozione espressa o dell'informazione trasmessa. Ad esempio, una domanda solitamente termina con un'intonazione in salita, mentre una frase affermativa può avere un'intonazione più stabile o in discesa alla fine.

Nella comunicazione metalinguistica in classe di lingua, lo sviluppo melodico e intonativo di un enunciato è cruciale per enfatizzare elementi linguistici specifici, come la pronuncia corretta, l'accento tonico e le regole di intonazione. Attraverso variazioni di tono e melodia, gli insegnanti possono evidenziare particolari fonetici e fonologici, aiutando gli studenti a comprendere meglio e ad applicare correttamente le regole linguistiche. In questo contesto,

l'intonazione svolge un ruolo fondamentale nel mettere in risalto gli aspetti chiave della lingua insegnata.

In generale, quando si parla di trascrivere i suoni linguistici in modo accurato, si fa spesso riferimento all'alfabeto dell'Associazione Fonetica Internazionale (AFI); questo alfabeto viene utilizzato per rappresentare i fonemi di molte lingue nello studio scientifico e nei dizionari bilingui e monolingui. L'AFI fornisce un sistema standardizzato per rappresentare i suoni del linguaggio in modo preciso e coerente, facilitando la comunicazione e lo studio linguistico a livello internazionale.

2.9.2. L'analisi morfologica e morfosintattica

Sempre secondo lo stesso libro menzionato in precedenza sugli *“Elementi di linguistica italiana 2010”*, abbiamo proposto una descrizione che si concentra sulla morfologia e la sintassi della lingua italiana, in cui vengono introdotti i concetti fondamentali della morfologia, come il morfema e le categorie grammaticali delle parti del discorso; si passa poi alla descrizione delle parti del discorso principali, come l'articolo, il nome, l'aggettivo, il pronome e il verbo, e vengono anche fornite indicazioni sull'uso e la posizione di alcune di queste parti all'interno della frase. L'obiettivo è quello di aiutare a sviluppare una conoscenza di base delle strutture linguistiche italiane in modo chiaro e pratico e di comprendere meglio come funziona il sistema linguistico italiano.

La morfologia è un termine che deriva dal greco e si riferisce alla forma delle parole. Originariamente, il concetto di morfologia era stato utilizzato in botanica, ma successivamente è stato adottato anche nel campo della linguistica, poi nella grammatica greco-latina, lo studio della morfologia era molto ampio a causa della complessità morfologica di queste due lingue. Anche la grammatica italiana ha ereditato i metodi classificatori e la terminologia della morfologia, che sono stati poi rivisti criticamente nel XX secolo e in parte affiancati o sostituiti da altri metodi e termini.

Quando parliamo di morfologia della lingua italiana, ci riferiamo alla forma delle parole e a come cambiano per esprimere diversi significati. Prima, l'italiano aveva molte forme diverse per le stesse parole, a causa della varietà di dialetti e delle diverse esigenze linguistiche, ad

esempio, nel verbo "amare", esistevano diverse forme come "amerebbero", "amerebbono" e "ameriano", che avevano lo stesso significato ma venivano usate in modi leggermente diversi a seconda della regione o del contesto; oggi, la lingua italiana contemporanea ha semplificato queste forme concorrenti, rendendo la morfologia più accessibile e uniforme.

Il verbo rappresenta l'elemento principale delle variazioni morfologiche tra le altre parti variabili del discorso come: il nome, l'articolo, l'aggettivo e il pronome. L'italiano conserva ancora le diverse forme per le singole persone, come nel latino, mentre il nome si differenzia principalmente nel numero (singolare/plurale) e nel genere (maschile/femminile), senza considerare il caso o la funzione logica come soggetto, oggetto o complementi, che erano espressi dalle desinenze nel latino. Quindi, rispetto ad altre lingue europee, l'italiano è meno complesso nella declinazione del nome, dell'aggettivo e dell'articolo rispetto al tedesco, ma può essere più complesso rispetto all'inglese e forse anche al francese nel verbo, che rappresenta una sfida per gli stranieri nell'apprendimento della lingua italiana.

2.9.3. Il legame fra forma e funzione

La relazione tra forma e funzione in linguistica è un concetto cruciale che riguarda come la forma di un elemento linguistico (come una parola o una frase) sia correlata alla sua funzione o significato all'interno di una lingua, poi la forma di un elemento linguistico è spesso strettamente legata al suo significato o all'uso che ha all'interno di una frase o di un contesto comunicativo. Ad esempio, consideriamo la forma verbale "mangio" in italiano: la forma verbale "mangio" è la prima persona singolare del presente indicativo del verbo "mangiare", la forma "mangio" indica chi sta compiendo l'azione del verbo (io) e il tempo in cui avviene l'azione (presente). La forma verbale "mangio" è quindi strettamente correlata alla sua funzione di esprimere un'azione che il soggetto (io) sta compiendo nel momento presente.

In generale, la relazione tra forma e funzione è essenziale per comprendere come le parole e le strutture linguistiche trasmettano significato e svolgano specifiche funzioni all'interno di una lingua che aiuta a creare significato, a comunicare in modo efficace e a strutturare correttamente le frasi all'interno di un discorso.

2.10. La morfologia flessionale e derivativa

La morfologia flessionale e derivativa sono due importanti sottocampi della morfologia linguistica in cui la morfologia flessionale riguarda le modifiche che le parole subiscono per

esprimere variazioni grammaticali come numero, genere, tempo e persona. Ad esempio, in italiano, il plurale dei sostantivi è una forma flessionale che indica la presenza di più elementi.

D'altra parte, la morfologia derivativa si occupa della formazione di nuove parole attraverso l'aggiunta di affissi come prefissi e suffissi che possono modificare il significato di una parola base o cambiarne la categoria grammaticale. Ad esempio, da "felice" si può formare "felicità" aggiungendo il suffisso "-tà", trasformando un aggettivo in un sostantivo.

In sintesi, la morfologia flessionale si occupa delle variazioni grammaticali delle parole esistenti, mentre la morfologia derivativa si concentra sulla formazione di nuove parole attraverso l'aggiunta di affissi. Entrambi questi aspetti sono cruciali per la struttura e la ricchezza lessicale di una lingua.

2.11. Le parti del discorso

Nel sistema morfologico dell'italiano, le parti del discorso svolgono ruoli specifici all'interno delle frasi. Ecco una spiegazione dettagliata delle principali parti del discorso in italiano:

1. **Sostantivi (Nomi):** parole che indicano persone, luoghi, oggetti o concetti. Possono essere maschili o femminili e singolari o plurali. Esempi: casa, gatto, amicizia.
2. **Aggettivi:** parole che descrivono o qualificano i sostantivi, concordando con essi in genere e numero. Esempi: bello, grande, simpatica.
3. **Verbi:** parole che esprimono azioni, stati o processi e si coniugano in base alla persona, al numero, al tempo e al modo; esempi: mangiare, dormire, cantare.
4. **Avverbi:** parole che forniscono informazioni aggiuntive su verbi, aggettivi o altri avverbi che possono indicare modo, tempo, luogo, quantità, ecc. Esempi: bene, presto, qui.
5. **Pronomi:** parole usate al posto dei sostantivi per evitare la ripetizione. Possono sostituire persone, oggetti, concetti. Esempi: io, tu, lui, lei.
6. **Preposizioni:** parole che introducono informazioni aggiuntive su tempo, luogo, modo, ecc. Esempi: a, di, da, in.
7. **Congiunzioni:** parole che collegano frasi, parole o proposizioni e possono essere coordinate o subordinate. Esempi: e, ma, perché.

8. Interiezioni: parole usate per esprimere emozioni o reazioni che si usano per esprimere sorpresa, gioia, dolore, ecc. Esempi: oh, ah, bravo.

Queste parti del discorso sono fondamentali per la struttura delle frasi italiane e per comunicare in modo chiaro e preciso nel quale ognuna di esse ha regole morfologiche specifiche che influenzano la loro forma e la loro funzione all'interno del discorso.

L'articolo determinativo, indeterminativo e partitivo

Gli articoli determinativi, indeterminativi e partitivi in italiano sono parte integrante della morfologia della lingua.

1. Articolo Determinativo: Nella morfologia italiana, gli articoli determinativi si declinano in base al genere, al numero e alla consonante iniziale del sostantivo che accompagnano. Ad esempio, "il libro" (maschile singolare), "la casa" (femminile singolare), "i libri" (maschile plurale), "le case" (femminile plurale).

2. Articolo Indeterminativo: Gli articoli indeterminativi si adattano anche al genere, al numero e alla consonante iniziale del sostantivo, ma hanno forme diverse rispetto agli articoli determinativi. Ad esempio, "un amico" (maschile singolare), "una macchina" (femminile singolare), "dei libri" (maschile plurale), "delle case" (femminile plurale).

3. Articolo Partitivo: Gli articoli partitivi sono usati per indicare una quantità imprecisa di una sostanza non divisibile. Nella morfologia, si combinano con le preposizioni "di" o "da". Ad esempio, "del pane" (maschile singolare), "della carne" (femminile singolare), "dei libri" (maschile plurale), "delle mele" (femminile plurale).

Nella morfologia italiana, la corretta forma degli articoli determinativi, indeterminativi e partitivi è cruciale per concordare con i sostantivi in genere, numero e iniziale e svolgono un ruolo importante nella struttura delle frasi e nella comunicazione efficace in italiano.

Nomi o sostantivi

I nomi o sostantivi sono una parte essenziale della morfologia di una lingua. In italiano, i nomi sono le parole che identificano persone, luoghi, oggetti, concetti e altro. Ecco una spiegazione che rappresenta la morfologia dei nomi in italiano:

1. Genere: I nomi in italiano sono classificati in due generi principali: maschile e femminile. Ad esempio, "il libro" (maschile) e "la penna" (femminile).

2. Numero: I nomi possono essere singolari o plurali e si modificano aggiungendo desinenze diverse per indicare la quantità. Ad esempio, "il cane" (singolare) e "i cani" (plurale).

3. Articoli: Come discusso in precedenza, gli articoli (determinativi, indeterminativi, partitivi) si accordano con i nomi in genere, numero e iniziale.

4. Declinazione: Alcuni nomi subiscono variazioni nella forma a seconda della funzione nella frase. Ad esempio, nomi che fungono da soggetto o oggetto diretto possono avere forme diverse.

5. Plurali Irregolari: Alcuni nomi hanno forme plurali irregolari che non seguono le regole standard. Ad esempio, "uomo" diventa "uomini" al plurale.

6. Genitivo: In italiano, il genitivo (possessivo) viene espresso tramite l'uso di preposizioni o articoli possessivi. Ad esempio, "la macchina di Maria" o "il libro di Paolo".

I nomi sono fondamentali per costruire frasi significative e comunicare concetti in modo chiaro e preciso.

La morfologia dei nomi in italiano richiede attenzione al genere, numero, articoli e declinazioni per una corretta espressione linguistica.

2.12. La classificazione semantica dei nomi

Nell'ambito della semantica dei nomi, esistono diverse categorie che aiutano a classificare i nomi in base al loro significato e alla loro funzione all'interno della lingua:

1. Nomi Propri: i nomi propri sono quei nomi che identificano in modo univoco una persona, un luogo, un'organizzazione, o un'entità specifica. Ad esempio, "Maria", "Italia" o "Apple" sono nomi propri e che si scrivono con l'iniziale maiuscola e distinguono un individuo o una cosa da altri.

2. Nomi Comuni: i nomi comuni sono parole che identificano classi di oggetti, persone, concetti, ecc... in modo generico. Ad esempio, "cane", "casa" o "amore" sono nomi comuni che non si riferiscono a un individuo specifico ma a una categoria generale di cose.

3. Nomi Collettivi: i nomi collettivi sono nomi che indicano un insieme o una collezione di elementi considerati come un'unica entità. Ad esempio, "gregge" per un gruppo di pecore o "folla" per un gruppo di persone.

4. Nomi Concreti: i nomi concreti si riferiscono a cose o entità fisiche che possono essere percepite dai sensi. Ad esempio, "tavolo", "albero" o "auto" sono nomi concreti poiché rappresentano oggetti fisici tangibili.

5. Nomi Astratti: i nomi astratti si riferiscono a concetti, idee, qualità o stati che non possono essere toccati fisicamente. Ad esempio, "amore", "bellezza" o "felicità" sono nomi astratti in quanto rappresentano concetti o sentimenti.

L'aspetto morfologico

In questa sezione esaminiamo un esempio particolare relativo all'irregolarità morfologica nei nomi, ci riferiamo a casi in cui le regole comuni di formazione delle parole non si applicano e si verificano delle eccezioni:

1. Irregolarità nella Radice: in alcuni nomi, la radice stessa può subire variazioni irregolari. Ad esempio, il nome "uomo" in italiano ha una forma irregolare al plurale "uomini", anziché seguire la regola generale di aggiungere "-i".

2. Irregolarità nelle Desinenze: alcuni nomi possono avere desinenze irregolari che non seguono le regole standard della lingua. Ad esempio, il nome "dito" forma il plurale come "dita" anziché "diti".

3. Irregolarità nei Plurali: alcuni nomi hanno forme plurali irregolari che non seguono le regole comuni di formazione del plurale. Ad esempio, il nome "uovo" forma il plurale come "uova" anziché "*uovi".

4. Irregolarità nei Prefissi e Suffissi: in alcune parole, i prefissi e i suffissi possono comportarsi in modo irregolare, aggiungendo significati o forme diverse da quelli attesi. Ad esempio, il prefisso "dis-" in "disfare" indica negazione, ma in "disgelo" indica separazione.

Le irregolarità morfologiche aggiungono complessità alla struttura delle parole e richiedono la memorizzazione di forme specifiche anziché l'applicazione di regole generali per padroneggiare la lingua in modo completo e preciso.

L'aggettivo

L'aggettivo determinativo e qualificativo sono due tipi di aggettivi che svolgono ruoli diversi nella lingua:

1. **Aggettivo determinativo:** l'aggettivo determinativo serve a precisare o determinare il sostantivo a cui si riferisce; indica quindi una precisa identificazione o quantificazione del sostantivo.

- Esempio: In frasi come "quel libro" o "molti amici", gli aggettivi "quel" e "molti" sono determinativi in quanto specificano il sostantivo.

Gli aggettivi determinativi possono essere suddivisi in diverse categorie che svolgono ruoli specifici nella lingua e sono come segue:

a. **Possessivi:** gli aggettivi possessivi indicano il possesso o l'appartenenza di qualcosa a qualcuno. Ad esempio, "il mio libro" o "la tua casa"; essi variano in base alla persona e al numero.

b. **Dimostrativi:** gli aggettivi dimostrativi indicano la posizione o la distanza nel tempo o nello spazio di un oggetto rispetto al parlante o all'interlocutore. Esempi sono "questo libro", "quella casa", e possono variare per genere e numero.

c. **Indefiniti:** gli aggettivi indefiniti si riferiscono a un numero imprecisato o non specificato di elementi. Ad esempio, "alcuni amici", "ogni giorno", ed essi esprimono una quantità indefinita.

d. **Interrogativi:** gli aggettivi interrogativi vengono utilizzati per porre domande sul sostantivo a cui si riferiscono. Esempi sono "che libro?", "quale strada?", e servono a chiedere informazioni specifiche.

e. **Esclamativi:** gli aggettivi esclamativi esprimono un'emozione o una sorpresa riguardo al sostantivo. Ad esempio, "che bella giornata!", "che bravi ragazzi!", e sono utilizzati per enfatizzare un sentimento.

f. **Numerali ordinali:** Gli aggettivi numerali ordinali indicano la posizione o l'ordine di un elemento in una sequenza. Esempi sono "primo amico", "seconda casa". Esprimono l'ordine di un elemento all'interno di una serie.

Ognuna di queste categorie di aggettivi determinativi ha uno scopo specifico nella comunicazione e aiuta a precisare o quantificare il sostantivo in modi diversi e sono parte integrante della lingua e arricchiscono il significato delle frasi in cui sono utilizzati.

2. Aggettivo qualificativo: l'aggettivo qualificativo descrive o specifica le caratteristiche o qualità del sostantivo e serve a dare informazioni aggiuntive sul sostantivo.

- Esempio: In frasi come "casa grande" o "ragazzo simpatico", gli aggettivi "grande" e "simpatico" sono qualificativi perché aggiungono descrizioni al sostantivo.

La differenza fra essi sta nel fatto che:

- Gli aggettivi determinativi sono più specifici e mirano a identificare o quantificare il sostantivo in modo preciso, mentre gli aggettivi qualificativi si concentrano sulle qualità o attributi del sostantivo.

- Gli aggettivi determinativi sono spesso posizionati vicino al sostantivo e possono variare a seconda del genere, numero e caso, mentre gli aggettivi qualificativi si adattano in genere e numero al sostantivo, ma non cambiano per caso.

Qui possiamo notare che gli aggettivi determinativi servono a determinare o quantificare il sostantivo in modo specifico, mentre gli aggettivi qualificativi forniscono informazioni sulle caratteristiche del sostantivo, ed entrambi sono importanti per arricchire il significato delle frasi e fornire dettagli aggiuntivi sui sostantivi.

Capitolo n°3

Le massime conversazionali di Paul Grice

In questo terzo capitolo ci siamo soffermati sulla dimensione didattica e sul suo rapporto con i processi linguistici, con particolare attenzione alle massime conversazionali di Paul Grice e al loro ruolo nell'organizzazione e nell'interpretazione del discorso in ambito educativo.

3.1. Cooperazione discorsiva

La nozione di cooperazione discorsiva costituisce uno dei fondamenti teorici dell'analisi pragmatica del linguaggio, così come formulata da Paul Grice. Secondo l'autore, ogni interazione verbale è guidata da un principio implicito che orienta i partecipanti verso uno scambio comunicativo efficace e significativo, noto come *principio di cooperazione*. Questo principio si fonda sull'idea che gli interlocutori contribuiscano al dialogo in modo adeguato agli scopi e alla direzione della conversazione in atto.

Come afferma Grice, “i partecipanti a una conversazione si aspettano reciprocamente che ciascuno contribuisca in modo appropriato allo scambio comunicativo”¹⁵⁰ (Grice, 1975). Tale aspettativa condivisa non è esplicitamente formulata, ma è interiorizzata dai parlanti e si manifesta attraverso il rispetto di norme pragmatiche che regolano la produzione e l'interpretazione degli enunciati. In questo senso, la cooperazione discorsiva non implica necessariamente armonia o accordo, bensì una partecipazione orientata alla costruzione del significato.

Nel contesto del discorso metalinguistico, la cooperazione discorsiva assume un ruolo particolarmente rilevante. L'insegnante, infatti, è chiamato a modulare il proprio linguaggio in funzione del livello di competenza degli studenti, garantendo chiarezza, pertinenza e accessibilità delle spiegazioni. Allo stesso tempo, gli studenti partecipano attivamente al processo interpretativo, formulando domande, richieste di chiarimento e ipotesi di significato. Si crea così uno spazio interattivo in cui il significato non è semplicemente trasmesso, ma co-costruito.

Inoltre, il principio di cooperazione si articola nelle quattro massime conversazionali (quantità, qualità, relazione e modo), che fungono da linee guida per l'organizzazione del discorso. Tuttavia, nel contesto didattico, tali massime possono essere intenzionalmente modificate o “violare” dall'insegnante per stimolare la riflessione metalinguistica. Ad esempio, una spiegazione volutamente incompleta può indurre lo studente a intervenire, favorendo così un apprendimento più attivo e consapevole.

¹⁵⁰ Grice, P. (1975). *Logic and Conversation*. In P. Cole & J. L. Morgan (a cura di), *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.

Infine, la cooperazione discorsiva si configura come un elemento chiave per comprendere le dinamiche comunicative in classe, poiché consente di analizzare non solo ciò che viene detto, ma anche come e perché viene detto. Essa rappresenta dunque uno strumento teorico fondamentale per interpretare le strategie linguistiche adottate dagli insegnanti e il loro impatto sulla costruzione del sapere linguistico.

Un ulteriore sviluppo della nozione di cooperazione discorsiva può essere individuato nella sua dimensione inferenziale e interpretativa. In questa prospettiva, la comunicazione non si limita alla trasmissione lineare di contenuti, ma si configura come un processo dinamico in cui i partecipanti elaborano continuamente ipotesi di significato sulla base del contesto, delle conoscenze condivise e delle intenzioni comunicative. Come sottolinea Dan Sperber insieme a Deirdre Wilson, nella *teoria della pertinenza*, ogni atto comunicativo implica la ricerca di un equilibrio tra sforzo cognitivo e guadagno informativo, orientando così l'interpretazione verso ciò che appare più rilevante per l'interlocutore (Sperber & Wilson, 1986).

Applicata al discorso metalinguistico, questa prospettiva consente di comprendere come l'insegnante selezioni e organizzi le informazioni in modo strategico, al fine di renderle accessibili e significative per gli studenti. La cooperazione discorsiva si manifesta, in questo senso, nella capacità di anticipare le difficoltà interpretative, di adattare il livello di esplicitazione e di fornire indizi contestuali che facilitino la comprensione. Non si tratta soltanto di “dire bene”, ma di “dire in modo pertinente”, tenendo conto delle competenze linguistiche e cognitive degli apprendenti.

Inoltre, la cooperazione discorsiva si realizza attraverso una negoziazione continua del significato, che si costruisce progressivamente nel corso dell'interazione. In ambito educativo, questo processo è particolarmente evidente nelle sequenze dialogiche caratterizzate da riformulazioni, chiarificazioni e verifiche di comprensione. L'insegnante può, ad esempio, riprendere un enunciato dello studente per rielaborarlo in forma più precisa, oppure sollecitare ulteriori spiegazioni per approfondire un concetto. Tali strategie non solo favoriscono la comprensione, ma contribuiscono anche allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica.

Un altro aspetto rilevante riguarda il ruolo del contesto istituzionale nella configurazione della cooperazione discorsiva. In classe, infatti, le interazioni sono regolate da norme implicite che definiscono i ruoli, i turni di parola e le aspettative comunicative. Come evidenzia Sinclair John McHardy insieme a Malcolm Coulthard, nel modello dell'interazione didattica, il

discorso in aula segue spesso una struttura triadica (domanda–risposta–valutazione), che riflette una forma specifica di cooperazione orientata all'apprendimento (Sinclair & Coulthard, 1975)¹⁵¹. All'interno di questa struttura, la cooperazione non è simmetrica, ma guidata dall'insegnante, che svolge un ruolo centrale nell'organizzazione e nella gestione del discorso.

In sintesi, la cooperazione discorsiva, intesa come processo inferenziale, negoziale e contestualmente situato, rappresenta una chiave interpretativa fondamentale per analizzare il discorso metalinguistico in ambito educativo. Essa consente di mettere in luce non solo le strategie linguistiche adottate, ma anche le dinamiche cognitive e interazionali che sottendono la costruzione condivisa del sapere.

3.1.1. Pertinenza comunicativa

La pertinenza comunicativa rappresenta un principio centrale nell'organizzazione del discorso, in quanto garantisce che ogni contributo sia coerente rispetto al tema, agli obiettivi e al contesto dell'interazione. Nell'ambito della pragmatica, essa si collega direttamente alla massima di relazione formulata da Paul Grice, secondo cui ogni enunciato dovrebbe essere pertinente rispetto alla conversazione in corso. Tuttavia, la pertinenza non è una proprietà assoluta degli enunciati, bensì una qualità che emerge dall'interazione tra parlante, ascoltatore e contesto.

Nel discorso metalinguistico, la pertinenza comunicativa assume una funzione strategica, poiché l'insegnante è chiamato a selezionare e organizzare i contenuti in modo da renderli significativi per gli studenti. Ciò implica, ad esempio, evitare digressioni inutili, mantenere il focus sugli obiettivi didattici e collegare le spiegazioni a conoscenze già acquisite. La pertinenza si manifesta anche nella capacità di adattare il discorso alle esigenze cognitive degli apprendenti, scegliendo esempi, definizioni e attività che risultino realmente utili per la comprensione.

Da un punto di vista interazionale, la pertinenza comunicativa si costruisce attraverso un continuo allineamento tra i partecipanti. L'insegnante, ad esempio, può verificare la

¹⁵¹ Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

pertinenza del proprio discorso osservando le reazioni degli studenti, riformulando un concetto o modificando la strategia esplicativa in base ai segnali di comprensione o difficoltà. Allo stesso modo, gli studenti contribuiscono alla costruzione della pertinenza attraverso interventi che mostrano attenzione, richiesta di chiarimenti o collegamenti con altri contenuti.

Un ulteriore elemento riguarda il rapporto tra pertinenza e progressione tematica. Un discorso pertinente non solo resta ancorato al tema, ma si sviluppa in modo coerente, introducendo nuove informazioni che si integrano con quelle precedenti. Questo aspetto è particolarmente importante nel contesto didattico, dove la costruzione del sapere richiede una sequenza logica e graduale. In tal senso, la pertinenza comunicativa contribuisce a evitare fratture nel discorso e a mantenere una continuità interpretativa.

Infine, la pertinenza può essere talvolta messa in discussione o manipolata a fini pedagogici. L'insegnante può introdurre elementi apparentemente non pertinenti per stimolare la riflessione, suscitare curiosità o attivare processi inferenziali negli studenti. In questi casi, la temporanea deviazione dal tema principale non rappresenta una violazione, ma una strategia volta a rafforzare l'apprendimento attraverso il coinvolgimento attivo.

Come osserva Dan Sperber insieme a Deirdre Wilson, “ogni atto comunicativo trasmette la presunzione della propria pertinenza ottimale” (Sperber & Wilson, 1986), evidenziando come gli interlocutori si aspettino che l'informazione ricevuta sia significativa e degna di essere elaborata. Questa prospettiva rafforza l'idea che la pertinenza comunicativa sia un principio dinamico e fondamentale per l'efficacia del discorso, in particolare in ambito educativo.

3.1.1.1. Il processo di apprendimento

Ci sono varie definizioni del concetto di apprendimento. Titone (1977: p.31) lo definisce come segue:

“Un processo volontario dominato dalla conoscenza psicologica che opera come agente di direzione e di controllo regolativo e

caratterizzato dalla presenza essenziale del pensiero soprattutto formale". (Titone 1977, p.31)¹⁵²

L'apprendimento è un processo attivo e consapevole, in cui l'individuo utilizza la propria conoscenza psicologica per dirigere e controllare il proprio apprendimento che implica la capacità di riflettere sui propri processi mentali, di pianificare strategie, di monitorare i progressi e di valutare i risultati. Il pensiero formale, caratterizzato dalla capacità di ragionare in modo astratto e di risolvere problemi complessi, gioca un ruolo fondamentale in questo processo: Permette di comprendere concetti complessi, di formulare ipotesi e di trarre conclusioni, consentendo un apprendimento più profondo e significativo.

Infatti, l'apprendimento mira a sviluppare nell'individuo l'atto riflessivo, in cui emerge tale autorealizzazione, cioè essere creativi. questo aspetto deve essere personale ma legato sempre all'aspetto "sociale". Secondo Vygotskij (2007) lo scopo dell'apprendimento è quello di arricchire le conoscenze dell'individuo.

Questo vuol dire che, l'apprendimento va oltre la semplice memorizzazione di informazioni, ma si configura come un percorso di crescita personale e sociale. Il pensiero critico, che emerge durante il processo di apprendimento, consente all'individuo di esplorare le proprie potenzialità creative e di sviluppare un senso di autorealizzazione. Tale aspetto, sebbene profondamente personale, si intreccia inestricabilmente con la dimensione sociale. Come sottolinea Vygotskij, l'apprendimento è un processo di arricchimento delle conoscenze individuali, ma anche di interazione e di scambio con l'ambiente sociale. Attraverso l'interazione con gli altri, l'individuo può ampliare le proprie prospettive, confrontarsi con diverse idee e costruire una comprensione più completa del mondo. L'apprendimento, quindi, si configura come un processo dinamico e interattivo, in cui l'individuo si trasforma e contribuisce a trasformare la società¹⁵³

L'apprendimento comporta l'acquisizione di conoscenze, competenze e abilità che si consolidano nel tempo. E questi nuovi apprendimenti non sono immediatamente visibili, ma si manifestano attraverso cambiamenti nel comportamento di un individuo (Pichiassi, 1999).

Serragitto (2007) afferma che l'apprendimento è un processo costruttivo in cui l'individuo crea la propria comprensione del mondo tramite il confronto e lo scambio di idee. L'operazione

¹⁵²Titone. R, *Psicodidattica*, Brescia, La scuola ,1977.

¹⁵³ Vygotski. L. *Les recherches en éducation et en didactique des disciplines*, Albi, avril, 2007

presentata è fortemente influenzato dall'ambiente culturale, dal contesto in cui si vive e dalle relazioni sociali che si instaurano.

Holec (1990, p, 38)¹⁵⁴ definisce l'apprendimento come un processo intenzionale, consapevole e verificabile, che porta all'acquisizione di specifiche conoscenze nella seconda lingua (L2). Il presente tipo di apprendimento si verifica frequentemente in contesti educativi strutturati, dove l'insegnamento è formalizzato e mirato a facilitare l'acquisizione di competenze linguistiche specifiche, che, in questo contesto, l'apprendimento è quindi un'attività deliberata e orientata a obiettivi precisi, spesso guidata da un insegnante e supportata da materiali didattici.

Un'attività di apprendimento si definisce per la presenza di diversi elementi chiave: Innanzitutto, ci sono gli obiettivi, ovvero ciò che si vuole raggiungere attraverso l'apprendimento. Poi, ci sono i supporti e le tecniche che vengono utilizzati per raggiungere tali obiettivi; e questi supporti possono includere testi, risorse informative e media di vario tipo. Infine, un'attività di apprendimento prevede la valutazione dei risultati ottenuti, per capire se gli obiettivi sono stati raggiunti e in che misura, è un processo strutturato che include obiettivi, strumenti e una valutazione finale cioè comportare individuazione delle conoscenze e dei saper fare da apprendere.

La valutazione rappresenta la fase conclusiva sia del processo di apprendimento che di quello di insegnamento, ed il suo obiettivo principale è determinare se i risultati ottenuti attraverso l'attività di apprendimento corrispondono, sia in termini di qualità che di quantità, a quanto era stato previsto e desiderato, è un'analisi attenta delle produzioni realizzate dopo l'attività di apprendimento, valutandole in base ai criteri stabiliti per definire gli obiettivi iniziali. La valutazione, serve a verificare il successo dell'apprendimento in relazione agli obiettivi prefissati. (Holec, 1990).

L'unità di apprendimento

In questo lavoro adottiamo il concetto di unità di apprendimento come la intende Balboni (2002, 2006) che propone la seguente definizione:

“L'unità d'apprendimento è un blocco unitario di percezione di un problema, che viene percepito dapprima globalmente, affidando il

¹⁵⁴ Holec. Manuale di Glottodidattica: Per una cultura dell'insegnamento linguistico. La nuova Italia. 1990.

lavoro all'emisfero destro, poi analiticamente nell'emisfero sinistro, per approdare alla sintesi e alla riflessione conclusiva.” (Balboni 2006, p. 41)¹⁵⁵

La visione di Balboni sull'unità di apprendimento è che essa sia un processo che inizia con una visione d'insieme del problema, coinvolgendo l'intuizione e la creatività, per poi passare all'analisi dettagliata e alla riflessione critica, arrivando infine a una sintesi e a una conclusione.

Lui sottolinea che l'unità di apprendimento rappresenta l'unità minima di acquisizione, definita da specifiche caratteristiche, tra essi: la flessibilità che emerge come un elemento chiave, essenziale per il suo funzionamento e che permette di formare una rete di unità dentro la quale l'insegnante può decidere l'ordine da seguire creando percorsi diversificati in base alle esigenze cognitive e linguistiche degli studenti. In questo modo vengono messi in primo piano i bisogni comunicativi, formativi, emotivi di ogni studente rispetto alla disciplina, prendendo in considerazione i cardini della glottodidattica umanistico-affettiva che vede lo studente al centro del processo di acquisizione.

Prima di passare al punto successivo vogliamo attirare l'attenzione sul due concetti importanti: acquisizione e apprendimento. Sono due terminologie che spesso si usano come sinonimi ma in didattica c'è una grande differenza perciò la tabella seguente riassume questa differenza:

Acquisizione	Apprendimento
Inconscio	Conscio
Consapevole	Inconsapevole
Spontaneo	Volontario
Finalizzato	Instabile
Lento	Veloce
Profondo	Meno profondo

¹⁵⁵ Balboni P. E, Italiano lingua materna: Fondamenti di didattica, Torino, UTET, (2006)

Tabella 1 La distinzione tra apprendimento/acquisizione

Il processo di apprendimento di una L2/Ls

Secondo Ellis (1994)¹⁵⁶ con l'espressione '*seconda lingua*' si intende qualsiasi altra lingua rispetto alla prima lingua: "*is generally used to refer to any other language than the first language*" (Ellis 1994: 11). La seconda lingua può essere appresa in diversi contesti, come a scuola, all'estero o attraverso l'autoapprendimento; e che sarebbe un processo lungo e complesso, ma può anche essere molto gratificante, poiché apre nuove opportunità di comunicazione, di lavoro e di crescita personale.

Secondo Dulay, Burt e Krashen (1982)¹⁵⁷ L2¹⁵⁸ si intende ogni lingua appresa in aggiunta alla propria lingua materna e usata come mezzo di comunicazione nel paese in cui viene acquisita allo scopo di comprendere e interagire con un nuovo ambiente, mostrando quanto sia importante anche per l'immersione linguistica e culturale nel processo di apprendimento, evidenziando come la seconda lingua non sia solo un codice linguistico, ma anche un riferimento socio-culturale.

Ellis (1994) sostiene che una L2 può essere acquisita naturalmente o in modo guidato, questo vuol dire che l'acquisizione di una seconda lingua (L2) può avvenire in modi diversi, a seconda del contesto e delle risorse disponibili: L'apprendimento spontaneo o naturale è quando ci si immerge in un ambiente linguistico e si impara attraverso l'interazione naturale, cioè in modo automatico; mentre l'apprendimento guidato si realizza attraverso l'istruzione formale e l'uso di materiali didattici. Entrambi gli approcci hanno i loro vantaggi e la loro efficacia dipende da vari fattori, come le strategie di apprendimento individuali e le opportunità di pratica.

Imparare una seconda lingua implica, anche, il coinvolgimento di processi di apprendimento diversi della L1. Qui in seguito citiamo alcuni elementi importanti che riguardano esclusivamente l'acquisizione della L2/S (Freddi, 1994):

- Motivazione;

¹⁵⁶ Ellis. R. The study of second language acquisition, Oxford: Oxford Universitypress, (1994)

¹⁵⁷ Krashen. S. Principles and practice in second language L2 acquisition, New York, Pergamon, 1982.

¹⁵⁸ Possiamo usare anche la terminologia lingua straniera anche se c'è una differenza con L2. La LS è una semplice materia scolastica, mentre la lingua seconda è un mezzo per interagire con gli altri parlanti.

- Processi controllate (è più forte nell'apprendimento della LS);
- I principi operativi (Expectancy grammar);
- L'interlingua (l'apprendimento di una L2 è l'estensione della L1);
- Stadi di acquisizione linguistica (meccanismi mentali universali comuni nell'apprendimento di tutte le lingue)

Pichiassi (2009) sostiene che in ogni processo di apprendimento si osservano diverse fasi:

- Il *Readiness* cioè la disposizione ad imparare;
- La presa di posizione rispetto a ciò che si impara;
- La selezione del processo da seguire e in che modo va seguito;
- L'identificazione e la rimozione degli ostacoli;
- La fissazione in modo definitivo;
- L'integrazione e l'organizzazione di tutto quello che è stato imparato.

Questi elementi e fasi descrivono il processo complesso dell'apprendimento di una seconda lingua, evidenziando l'importanza della motivazione, della consapevolezza, delle strategie di apprendimento e dell'organizzazione delle conoscenze, e qui in seguito cerchiamo di capire meglio questi concetti sull'acquisizione della seconda lingua (L2/S):

- * **Motivazione:** il desiderio e l'impegno dello studente sono cruciali e senza motivazione, l'apprendimento è più difficile.
- * **Processi controllati:** Si riferisce alla consapevolezza e al controllo che abbiamo quando impariamo una lingua, ed è più evidente nell'apprendimento di una lingua straniera (LS), dove siamo più consapevoli delle regole e delle strutture.
- * **I principi operativi (Expectancy grammar):** Questo concetto suggerisce che quando impariamo una lingua, sviluppiamo delle aspettative su come funziona la grammatica.
- * **L'interlingua:** È il sistema linguistico che lo studente crea durante l'apprendimento della L2. È una sorta di "lingua intermedia" che si basa sia sulla lingua madre (L1) che sulla L2.
- * **Stadi di acquisizione linguistica:** L'idea è che ci siano fasi comuni nell'apprendimento di tutte le lingue, indipendentemente dalla lingua madre.

Fasi dell'apprendimento (Pichiassi, 2009):

- * Readiness (Disposizione ad imparare): Essere pronti e aperti all'apprendimento.
- * Presa di posizione: Decidere cosa si vuole imparare e perché.
- * Selezione del processo: Scegliere come e in che modo si vuole imparare.
- * Identificazione e rimozione degli ostacoli: Riconoscere e superare le difficoltà.
- * Fissazione: Rendere permanente ciò che si è imparato.
- * Integrazione e organizzazione: Collegare le nuove conoscenze con quelle già esistenti.

3.1.1.2. Il processo di insegnamento

Secondo Bruner (1996) l'insegnamento è un'attività interattiva nel quale il docente interagisce con gli studenti che cerca di trasmettere conoscenze, informazioni verso un pubblico di apprendenti attraverso l'uso dei metodi, strategie, tecniche e strumenti didattico-educativi. L'insegnante, quindi, non è considerato solo un trasmettitore di conoscenze, ma una guida dell'acquisizione di conoscenze e competenze in un contesto culturale e sociale. Il processo di insegnamento di Bruner pone l'accento sull'apprendimento attivo, vuol dire un processo in cui lo studente è protagonista nella costruzione della propria conoscenza che valorizza la scoperta e la struttura cognitiva individuale.¹⁵⁹

Aggiunge Dewey (1916) il processo di insegnamento è un rapporto reciproco e educativo tra l'insegnante e l'apprendente, nel quale il docente deve essere in grado di facilitare l'apprendimento per che sia una comprensione efficace attraverso l'uso dei metodi come la motivazione, il materiale didattico informativo, rendendolo più curioso di scoprire concetti educativi stimolando il suo filtro affettivo e il suo pensiero. In questo contesto, l'insegnante funge da guida, incoraggiando l'esplorazione e la scoperta autonoma, e creando un ambiente di apprendimento collaborativo e significativo promuovendo lo sviluppo di competenze critiche e creative.¹⁶⁰

Spiega Ausubel (1968) che nell'insegnamento si deve tener conto agli aspetti cognitivi, mentali, emotivi, sociali e culturali, per garantire un apprendimento efficace ed efficiente, una volta abbassare il filtro affettivo dello studente attraverso la motivazione, potrebbe raggiungere obiettivi e risultati significativi e l'insegnamento deve rispondere alle esigenze degli studenti per favorire conoscenze notevoli.

¹⁵⁹Bruner, J. (1996). The culture of education. Harvard University Press.

¹⁶⁰ Dewey, J. (1916). Democracy and education: an introduction to philosophy of education. Macmillan.

Ausubel sottolinea l'importanza di collegare le nuove conoscenze a quelle già presenti nella mente dello studente, e questo metodo, chiamato apprendimento significativo, migliora la comprensione e la comprensione a lungo termine, rendendo l'apprendimento più pertinente e individuale per lo studente."¹⁶¹

Basandosi sulla teoria socio-culturale di Vygotskij (1978), l'apprendimento è considerato come un'esperienza sociale e condivisa. Nell'ambito dell'istruzione, ciò implica che l'insegnamento non si limita a trasferire conoscenze dall'insegnante allo studente, ma è un'interazione attiva e reciproca.

- Collaborazione: Insegnante e studente lavorano insieme per creare conoscenza.
- Comunicazione: La lingua e il linguaggio sono codici essenziali per definire e condividere conoscenze tra insegnante e studente.
- Metodi: Il successo dell'apprendimento si basa sulle tecniche di comunicazione impiegate.
- Contesto: La cultura influenza il nostro modo di apprendere e interpretare, e per questo motivo, l'insegnamento deve considerare l'esperienza culturale dello studente.¹⁶²

Secondo Schunk (2012), il ruolo dell'insegnante va oltre la semplice trasmissione di informazioni, perché l'insegnante deve progettare e applicare strategie didattiche che promuovano un apprendimento significativo e che implica la capacità di suscitare l'interesse degli studenti, stimolando le loro emozioni e creando un ambiente favorevole all'apprendimento. L'obiettivo principale è che gli studenti non solo acquisiscano conoscenze, ma che siano in grado di comprenderle e applicarle in situazioni concrete, sia personali che sociali; vale a dire che l'insegnante deve creare un contesto di apprendimento che sia coinvolgente, rilevante e applicabile alla vita reale.

Lui afferma che l'insegnante dovrebbe utilizzare una metodologia didattica che tenga conto delle esperienze e delle origini culturali degli studenti, favorendo un apprendimento che non sia solo teorico, ma anche evolutivo; ciò richiede la costruzione di un ambiente di apprendimento accogliente e motivante, in cui gli studenti siano incoraggiati a indagare, provare e utilizzare le conoscenze apprese in situazioni concrete, allo scopo di educare

¹⁶¹Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart & Winston.

¹⁶²Vygotskij, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Harvard University Press.

individui capaci di ragionare in modo critico, affrontare sfide e partecipare attivamente alla comunità." ¹⁶³

Biggs e Tange (2011) sottolineano l'importanza, per l'insegnante, di valutare e monitorare costantemente l'apprendimento degli studenti, focalizzandosi sul contenuto come elemento chiave; l'insegnante aspetta i risultati ottenuti dalla valutazione, per garantire la fissazione delle informazioni nella mente dello studente, e che permette all'insegnante di identificare eventuali lacune nella comprensione e di intervenire tempestivamente, offrendo supporto mirato e adattando le strategie didattiche per migliorare l'apprendimento di ciascun studente.¹⁶⁴

3.2. Funzioni didattiche griceane

Le massime conversazionali elaborate da Paul Grice assumono, nel contesto dell'insegnamento linguistico, una funzione che va oltre la semplice descrizione dei meccanismi della comunicazione quotidiana. Esse diventano strumenti operativi per guidare l'organizzazione del discorso didattico e per favorire lo sviluppo della competenza comunicativa degli apprendenti. In questa prospettiva, le massime non sono soltanto norme teoriche, ma principi che orientano concretamente le pratiche pedagogiche.

Una prima funzione didattica riguarda la strutturazione dell'input linguistico. L'insegnante, rispettando la massima di quantità, seleziona le informazioni essenziali evitando sia l'eccesso sia la carenza di spiegazioni; attraverso la massima di qualità, garantisce l'affidabilità dei contenuti; mediante la massima di relazione, mantiene il discorso pertinente agli obiettivi della lezione; infine, con la massima di modo, assicura chiarezza e ordine espositivo. In questo senso, le massime contribuiscono a rendere il discorso più accessibile e comprensibile per gli studenti.

Una seconda funzione riguarda lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica. L'insegnante può esplicitare o rendere oggetto di riflessione le massime stesse, mostrando agli studenti come il significato non dipenda unicamente dalle parole, ma anche dal modo in cui esse vengono utilizzate nel contesto comunicativo. Questo approccio favorisce la capacità

¹⁶³Schunk, D. H. (2012). Learning theories : an educational perspective. Pearson.

¹⁶⁴ Biggs, J. Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. Opne University press.

degli apprendenti di interpretare impliciti, ironie e sottintesi, elementi fondamentali per una competenza linguistica avanzata.

Le massime svolgono inoltre una funzione regolativa dell'interazione in classe. Esse contribuiscono a organizzare i turni di parola, a mantenere la coerenza tematica e a facilitare la gestione del dialogo tra docente e studenti. In particolare, l'uso strategico di domande, riformulazioni e feedback permette di mantenere attiva la cooperazione discorsiva e di sostenere la partecipazione degli apprendenti.

Un ulteriore aspetto didattico emerge nell'uso intenzionale della violazione o del *flouting* delle massime. L'insegnante può, ad esempio, fornire un'informazione incompleta o ambigua per stimolare l'intervento degli studenti, oppure utilizzare esempi ironici per evidenziare il funzionamento delle implicature. In questo modo, la trasgressione controllata delle massime diventa una risorsa pedagogica che favorisce il pensiero critico e l'interpretazione attiva.

Infine, le funzioni didattiche delle massime si collegano allo sviluppo della competenza comunicativa, intesa come capacità di usare la lingua in modo appropriato ai diversi contesti. Come sottolinea Dell Hymes, la competenza linguistica non si limita alla conoscenza delle regole grammaticali, ma include anche la capacità di utilizzare il linguaggio in modo efficace e adeguato alle situazioni comunicative (Hymes, 1972). In questo quadro, le massime griceane rappresentano un ponte tra teoria pragmatica e pratica didattica, contribuendo alla formazione di parlanti consapevoli e competenti.

3.2.1. La comunicazione e la didattica

Thomas (1983) evidenzia il ruolo della pragmatica nell'apprendimento linguistico e la connessione fondamentale tra l'insegnamento e la pragmatica, sottolineando l'importanza di insegnare le espressioni pragmatiche che vanno oltre il significato letterale delle parole e sono cruciali per una comunicazione efficace in una lingua straniera.

Lui aggiunge che oltre la grammatica, gli studenti di una lingua straniera non devono solo padroneggiare le regole grammaticali, ma anche imparare a come si utilizza una lingua (verbale e non verbale) in contesti reali e appropriati; devono, quindi, apprendere come usare la lingua in modo efficace nella vita di tutti i giorni.

L'obiettivo principale è:

- a. Far sì che gli studenti siano in grado di comunicare efficacemente, cioè devono saper usare la lingua in modo corretto, ma anche in modo adeguato al contesto sociale e culturale.
- b. Come si usano le parole per fare cose, come chiedere, scusarsi o promettere.
- c. Come capire ciò che non viene detto direttamente: le implicature.
- d. Incoraggiare gli studenti a comunicare e interagire fra loro.¹⁶⁵

Bardovi-Harlig (1999) afferma che la pragmatica è cruciale per la comunicazione, poiché regola l'uso del linguaggio in contesti reali e nell'interazione tra persone, incoraggia pure gli studenti a sviluppare una profonda comprensione, integrando le loro competenze linguistiche e personali. La pragmatica fornisce gli strumenti per interpretare e utilizzare il linguaggio in modo efficace, e l'insegnamento dovrebbe incorporare questi aspetti per garantire una competenza linguistica completa.

Bardovi-Harlig sostiene che per una comunicazione efficace, gli studenti devono comprendere e applicare le regole pragmatiche per interpretare e esprimersi correttamente. L'acquisizione delle competenze pragmatiche avviene gradualmente, partendo dalle regole più semplici per poi affrontare quelle più complesse, e visto che la lingua madre degli studenti influisce sull'apprendimento della pragmatica nella seconda lingua, a causa delle possibili differenze linguistiche, l'esposizione alla lingua e l'interazione con i madrelingua sono fondamentali per l'apprendimento pragmatico, poiché gli studenti necessitano di esempi corretti e pratica in situazioni reali. Bardovi-Harlig sottolinea, inoltre, l'importanza della consapevolezza metalinguistica, incoraggiando la riflessione e l'analisi sull'uso delle regole pragmatiche.¹⁶⁶

Kecskes (2014) invece, sostiene che la cultura gioca un ruolo significativo nel modo in cui insegniamo e impariamo la pragmatica, ovvero l'uso pratico del linguaggio in cui gli studenti di lingue straniere devono andare oltre la grammatica e il vocabolario, mettendo in evidenza la comprensione della cultura del paese in cui la lingua è parlata; ed è considerato fondamentale per evitare fraintendimenti e interpretazioni errate, poiché le convenzioni comunicative variano da una cultura all'altra.

In sostanza, l'insegnamento della pragmatica deve considerare le differenze culturali, gli studenti, quindi, devono essere consapevoli di ciò che è considerato appropriato in una cultura

¹⁶⁵ Thomas. (1983). Cross-cultural pragmatic failure.

¹⁶⁶ Bardovi-Harlig. (1999). Exploring the interlanguage of second language learners.

potrebbe non esserlo in un'altra, comprendendo queste differenze, gli studenti possono comunicare in modo efficace ed evitare malintesi interculturali.

Per Kecskes, l'obiettivo di questo studio è quello di formare studenti che non solo parlano la lingua, ma che la usano anche in modo culturalmente appropriato, dimostrando una profonda comprensione del contesto comunicativo che assicura una comunicazione più fluida e una maggiore competenza interculturale.¹⁶⁷

3.2.2. Gli atti linguistici e la didattica

Gli atti linguistici o atti di linguaggio sono concetti indispensabili nella pragmatica. Secondo Austin (1962) questi atti si riferiscono alle azioni compiute dall'individuo quando usa il linguaggio per comunicare, è un sistema concreto per comprendere il rapporto logico che ci esiste tra linguaggio, comunicazione e interazione sociale. La lingua non è solo un semplice pensiero o idee, ma piuttosto è un insieme di azioni realizzati durante il parlato.¹⁶⁸

Aggiunge Searle (1969) che esistono tanti atti linguistici, e ogni atto possiede un ruolo e significato diverso dall'altro, tra cui ricordiamo:

- Atto illocutivo: è l'interazione emotiva del parlante, è un'azione compiuta attraverso l'uso di una frase;
- Atto perlocutivo: è l'effetto che l'atto linguistico ha sull'ascoltatore, è la reazione dell'ascoltatore all'espressione;
- Atto locutivo: sono le parole che dice e produce l'emittente attraverso il parlato o lo scritto.

Gli atti linguistici svolgono un ruolo importante nella comunicazione quotidiana tra gli individui che scambiano idee linguistiche, secondo Bach e Harnish (1979) essi non trasmettono solo informazioni e messaggi, ma cercano anche a stabilire relazioni sociali e influenzare comportamenti con gli altri.¹⁶⁹

Secondo Brown e Levinson (1987) gli atti linguistici prendono in considerazione gli aspetti culturali e interculturali, che un individuo dovrebbe conoscerli per evitare ogni forma di malinteso. L'apprendente deve imparare non solo regole grammaticali, memorizzare una

¹⁶⁷Kecskes. (2014). Intercultural pragmatics: explorations across cultures.

¹⁶⁸ Austin, J. (1962). How to do things with words.

¹⁶⁹ Bach. Harnish. (1979). Linguistic communication and speech acts.

nomenclatura di parole, ma deve tenere conto all'uso degli atti linguistici durante l'interazione comunicativa in modo pragmatico al contesto in cui avviene messo.¹⁷⁰

Secondo Canale (1983) l'insegnamento occorre l'uso degli atti linguistici attraverso la stimolazione di situazioni reali come Role-play e attività pratiche compiute in classe di lingue straniere, è un metodo efficace per insegnare gli atti linguistici e per comprendere certi concetti educativi e sviluppare la propria competenza linguistico-comunicativa.¹⁷¹

Siega Littlewood (1981) l'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue straniere promuove l'uso degli atti linguistici come una parte della competenza comunicativa interattiva tra i membri della comunicazione: la lingua non è fatta solo dalla struttura esteriore e grammaticale, ma anche si riflette sull'aspetto comunicativo, interattivo, culturale, sociale a secondo il contesto situazionale allo scopo di sviluppare conoscenze linguistiche e usarle in modo concreto, appropriato e efficace.¹⁷²

3.3. Didattica e metalinguaggio

Nel contesto della didattica delle lingue straniere, il metalinguaggio svolge un ruolo importante nel quale gli insegnanti usano questo tipo di linguaggio per spiegare e analizzare le strutture linguistiche e le strategie comunicative. Quando si insegna una lingua straniera, ricorrendo al metalinguaggio che viene considerato il ponte tra le regole linguistiche e l'uso pratico della lingua, allo scopo di spiegare e chiarire concetti incompresi come le implicazioni pragmatiche, a secondo il contesto, le circostanze e le condizioni.

Secondo Canale (1983), esiste un rapporto evidente tra il metalinguaggio, la didattica e la pragmatica quando la didattica della lingua dovrebbe insegnare non solo le strutture linguistiche, ma anche come applicarle e usarle in contesti reali e concreti. Il metalinguaggio fornisce gli strumenti per spiegare queste strutture, mentre la pragmatica usa la lingua in un certo contesto comunicativo prendendo in considerazione agli atti linguistici (locutorio, illocutorio, perlocutorio) e ciascun di essi possiede una funzione particolare e diversa dell'altro:

¹⁷⁰ Brown, Levinson. (1987). Politeness: Some universals in language usage.

¹⁷¹ Canale. (1983). From communicative competence to language pedagogy.

¹⁷² Littlewood. (1981). Communicative language teaching.

*“l’insegnamento delle lingue dovrebbe integrare l’analisi metalinguistica delle strutture linguistiche con un’informazione pragmatica che consenta agli studenti di usare la lingua in modo adeguato e naturale”.*¹⁷³

Questa citazione spiega che l'apprendimento delle lingue straniere dovrebbe essere un processo completo, che va oltre la semplice memorizzazione di regole grammaticali e vocaboli, e al fine di aver una vera padronanza della lingua, gli studenti devono acquisire una conoscenza approfondita di due aspetti fondamentali;

Il primo aspetto è l'analisi metalinguistica: significa che gli studenti devono studiare la lingua in modo analitico, comprendendo come le parole si combinano per formare frasi, come le frasi si organizzano in discorsi, e quali sono le regole che governano la struttura della lingua. In sostanza, si tratta di imparare a "smontare" la lingua per capire come funziona.

Il secondo aspetto è l'informazione pragmatica: la pragmatica si concentra sull'uso della lingua nel mondo reale, in cui gli studenti devono imparare come la lingua viene utilizzata in contesti diversi, quali sono le espressioni idiomatiche, come si adatta il linguaggio in base al contesto sociale e culturale, e come comunicare in modo efficace e appropriato. In altre parole, devono imparare a usare la lingua in modo naturale e corretto, come farebbe un madrelingua.

3.3.1. Teorie linguistiche del metalinguaggio e il ruolo del suo analisi in classe

L’obiettivo di trattare le teorie linguistiche che riguardano il metalinguaggio all’interno delle attività didattiche svolte in classe di lingua, è quello di mostrare l’importanza del ruolo del metalinguaggio nel processo di apprendimento della lingua. Questi principi teorici includono concetti come la grammatica, la fonetica, la sintassi, la morfologia ed altri aspetti strutturali della lingua; lo scopo principale è quello di fornire agli studenti una comprensione solida di queste teorie linguistiche in modo che possano applicarle nell'analisi e nell'uso corretto della lingua.

¹⁷³Canale. (1983). From communicative competence to language pedagogy.

In sostanza, attraverso il metalinguaggio, gli insegnanti introducono agli studenti i concetti teorici che sono alla base dell'apprendimento della lingua per poter comprendere, utilizzare e analizzare meglio la lingua che stanno imparando fornendo a loro una spiegazione accurata delle regole grammaticali, delle strutture linguistiche e di altri elementi chiave della lingua. Illustriamo alcune definizioni e nozioni importanti da apprendere sul linguaggio:

Facoltà del linguaggio: Questo concetto si riferisce alla capacità innata della mente umana di produrre e comprendere il linguaggio. Secondo Saussure, questa caratteristica biologicamente predeterminata ci distingue dagli altri esseri viventi¹⁷⁴.

Piani dell'Espressione e del Contenuto: lo stesso Saussure ha introdotto la distinzione tra i piani dell'Espressione (come le parole, i suoni e la grammatica) e del Contenuto (come il significato). All'interno di questi piani, c'è una distinzione tra lo strato formale (regole e strutture linguistiche) e quello non formale (aspetti più contestuali e culturali). Questa distinzione è importante per insegnare in modo non intuitivo e controllabile la prova di Commutazione, che riguarda la sostituzione di elementi linguistici senza alterare il significato¹⁷⁵.

Linearità della manifestazione del linguaggio: sempre Saussure ha evidenziato che il linguaggio si manifesta in modo lineare, cioè le parole vengono emesse una dopo l'altra. Tuttavia, all'interno di questa linearità, ci sono dipendenze complesse tra le parole che formano la catena sintagmatica. L'analisi di questa catena sintagmatica può essere rappresentata tramite uno schema ad albero, seguendo l'irreversibilità dell'asse temporale. Questo concetto è stato sviluppato ulteriormente da Kayne nel 1994¹⁷⁶.

Le scelte che abbiamo menzionato sopra hanno delle caratteristiche fondamentali che sono vantaggiose sia per gli insegnanti che per gli studenti. Sul lato della didattica in classe, queste scelte permettono di mostrare agli studenti analisi che possono essere ripetute in modo sperimentale, mentre sul versante della preparazione degli insegnanti, queste scelte riducono la necessità di aggiornarsi continuamente su argomenti scientifici complessi, concentrandosi invece su algoritmi immediatamente applicabili. Nell'insegnamento universitario, è comune insegnare queste teorie agli studenti che studiano linguaggio, perché rappresentano spesso lo

¹⁷⁴ Saussure, F. de, [1916] 1922, *Corso di linguistica generale*. Introduzione, traduzione e commento di Tullio de Mauro, Bari, Laterza. (Trad. it. 1967).

¹⁷⁵ Hjelmslev, L., [1943] 1968, *I fondamenti della teoria del linguaggio*, a cura di G. C. Lepschy, Torino, Einaudi.

¹⁷⁶ Kayne, R., 1994, *The Antisymmetry of Syntax*, CambridgeMass/London, MIT Press.

stato dell'arte all'interno di un dibattito e coprono ambiti della linguistica che non sono ancora stati completamente spiegati in modo teorico, e poi forniscono anche agli studenti una solida base di dati su cui poter esercitare future analisi.

Parte pratica

**Analisi del linguaggio metalinguistico degli
insegnanti con gli studenti del terzo anno di laurea
presso l'università di Blida -2-**

Questo capitolo viene dedicato alla parte operativa della nostra ricerca scientifica, nel quale cercheremo di proseguire alcune fasi importanti per realizzare un lavoro organizzato, che ci sia adeguato alle nostre esigenze di base tra cui: Analisi quantitativa e qualitativa, osservazione in classe e analisi, interviste con gli insegnanti e questionario rivolto agli insegnanti ; abbiamo anche analisi dei dati (tabelle e grafici) e interpretazioni dei dati.

Introduzione

Nelle conversazioni quotidiane troviamo spesso i discorsi metalinguistici perché risultano centrali in qualsiasi pratica di educazione linguistica.

Nell'ambito della ricerca linguistica, si riconosce un ruolo preminente alla competenza metalinguistica nell'insegnamento della lingua italiana. Tale competenza, intesa come la capacità di riflettere e analizzare la lingua stessa, assume un'importanza cruciale nella didattica delle lingue. Si configura, infatti, come uno strumento imprescindibile per l'apprendimento e la padronanza della lingua, consentendo di sviluppare una comprensione più approfondita delle regole grammaticali e sintattiche, e di ampliare le proprie capacità espressive.

Questo capitolo è dedicato alla parte sperimentale della nostra ricerca in cui le analisi che abbiamo elaborato per il nostro fenomeno sono rivolte a valutare la conoscenza della terminologia metalinguistica da parte degli insegnanti a gruppi di studenti universitari che possiedono livello tra A2/ B1.

Nella parte operativa, ci concentreremo sull'applicazione concreta delle teorie discusse in precedenza, analizzando il metalinguaggio usato in classe d'italiano da parte degli insegnanti di tale lingua con gli studenti di terzo anno di laurea presso l'università di Blida -2- su tutti i moduli che includono la civiltà, la traduzione, studio dei testi letterari, la linguistica, la didattica, la psicologia cognitiva, informatica, metodologia della ricerca, comprensione e produzione scritta, comprensione e produzione orale.

Attraverso l'uso di alcune strategie utilizzate per analizzare ed identificare il metalinguaggio usato in classe, esploreremo come gli insegnanti adottano pratiche di insegnamento linguistica per facilitare la comprensione e promuovere il coinvolgimento degli studenti.

Con questa parte cercheremo di raccogliere dati e feedback che possano illuminare l'efficacia del metalinguaggio nell'ambiente scolastico, interazioni fra insegnante e studente e l'apprendimento della lingua italiana.

Procedura e materiale dell'analisi

L'inizio della raccolta dei dati per la nostra parte operativa è stato nel mese di ottobre (2023) fino a maggio (2024), ma durante questo percorso abbiamo incontrato degli ostacoli che hanno impedito in qualche modo lo svolgimento di questo studio, tra essi: le assenze di continuo degli studenti o una presenza inferiore a quanto sarebbe necessario per lo svolgimento delle lezioni e poi per le analisi e le osservazioni che avremmo voluto ottenere.

Durante il periodo della raccolta dei dati abbiamo assistito a diverse lezioni nel dipartimento d'italiano che contiene quasi 160 studenti di vari livelli universitari : (laurea, master e dottorato), e ciascun livello ha un numero preciso di studenti. Per il nostro caso di ricerca ci siamo focalizzati ed interessati alle lezioni svolte con gli studenti di terzo anno di laurea che sono suddivisi a loro volta in due gruppi e che sono di quasi 42 studenti (numero globale).

Prima di tutto abbiamo distribuito un test di livello (da internet) agli studenti per determinare il loro livello, e siamo giunti al risultato che gli studenti hanno livello tra A2 e B1, ma abbiamo notato che questo livello appartiene solo al loro scritto in lingua italiana perché non possiedono un livello adeguato a quello che abbiamo ottenuto per quanto riguarda l'orale, cioè trovano delle difficoltà nel parlato e a volte nella comprensione orale mentre l'insegnante spiega la lezione.

Poi abbiamo assistito alla maggioranza delle lezioni svolte in classe (dopo aver chiesto il permesso degli insegnanti), ed abbiamo provato ad analizzare prima il nostro fenomeno (l'uso del linguaggio metalinguistico) per selezionare quali sono le materie che richiedono tale competenza e anche verificare se gli insegnanti hanno l'impressione di impiegare delle terminologie metalinguistiche anche nelle materie che non richiedono per forza quest'uso.

Durante questa partecipazione in classe abbiamo preso degli appunti in modo dettagliato per determinare quali terminologie lessicali usa l'insegnante mentre impiega un linguaggio metalinguistico, e abbiamo fatto anche delle registrazioni al fine di aiutarci poi alla stesura delle osservazioni notati, perché si tratta di analisi lessicale che richiede una maggiore attenzione.

Abbiamo stabilito pure dei colloqui con i docenti che insegnano il livello sopra citato per il nostro lavoro che ha subito una valutazione di carattere quantitativo e qualitativo. L'analisi quantitativa verifica ed analizza l'evoluzione dei risultati raggiunti, vale a dire il livello di comprensione metalinguistica ottenuto. L'analisi qualitativa invece riguarda le caratteristiche

operative del soggetto, cioè le modalità e le strategie utilizzate dagli insegnanti per rispondere ai questioni e prove che gli vengono proposti a proposito della valutazione della comprensione metalinguistica.

Abbiamo somministrato dei questionari indirizzati agli insegnanti che insegnano il livello già menzionato, che mirano a raccogliere informazioni sulle pratiche didattiche nell'insegnamento delle discipline linguistiche dell'italiano, precisando l'uso del linguaggio metalinguistico cioè "lingua oggetto" per poi otteniamo dei risultati che ci serviranno per l'analisi di questo fenomeno.

L'obiettivo di questi questionari è valutare le pratiche attuali degli insegnanti in classe di lingua (Per classe, intendiamo un gruppo specifico di studenti che frequentano una lezione specifica) rispetto a come organizzano il proprio insegnamento. Più in particolare, i questionari analizzeranno diversi settori e campi: approcci pedagogici, il tipo di risorse usate da insegnanti e studenti per facilitare insegnamento e apprendimento, l'uso della competenza metalinguistica nel processo didattico e il bisogno delle terminologie specifiche per gli insegnanti.

la risposta ai questionari non richiede più di 20 minuti, perché abbiamo scelto delle domande dirette per ottenere delle risposte ben precise e anche per che gli insegnanti non si annoiano.

Lo studio della competenza metalinguistica è stato condotto tramite delle Prove di valutazione della comprensione metalinguistica, queste prove sono uno strumento rivolto agli insegnanti, con lo scopo di misurare l'uso del metalinguaggio in classe e la sua efficacia nella spiegazione e la trasmissione delle informazioni.

rispondendo alle domande proposte e le esigenze di carattere valutativo delle abilità di comprensione metalinguistica, abbiamo voluto determinare in modo accurato le capacità di decodificare un messaggio (codice) ambiguo. Un secondo obiettivo è quello di verificare, infatti, la competenza dello studente di poter decodificare il messaggio destinato dall'insegnante attraverso il linguaggio metalinguistico arrivando al punto di (distinguere ciò che è detto da ciò che si intende dire).

Obiettivi della ricerca

L'obiettivo principale è quello di fornire spunti pratici ed evidenziare le opportunità di apprendimento che il metalinguaggio può generare per ottimizzare l'insegnamento della lingua italiana, rendendo l'apprendimento più accessibile e coinvolgente per gli studenti.

Le strategie che abbiamo usato per condurre la nostra pratica sul metalinguaggio in aula sono:

1. Osservazione delle lezioni: Abbiamo osservato le lezioni degli insegnanti di italiano LS (Lingua Straniera) del terzo anno all'Università di Blida-2. Abbiamo prestato attenzione all'uso del metalinguaggio da parte degli insegnanti.

2. Dopo la trascrizione delle parti del linguaggio metalinguistico degli insegnanti di ciascun modulo, abbiamo identificato le categorie di questo metalinguaggio: Abbiamo specificato e categorizzato i diversi tipi di metalinguaggio utilizzati dagli insegnanti (ad esempio, spiegazioni grammaticali, definizioni di termini, correzioni di errori).

* Analisi del discorso: Abbiamo analizzato come gli insegnanti usano il metalinguaggio per spiegare concetti linguistici, correggere errori e guidare gli studenti.

* Analisi in modo quantitativo e qualitativo: Abbiamo utilizzato metodi quantitativi (ad esempio, conteggio delle occorrenze di specifici termini metalinguistici) e qualitativi (ad esempio, analisi del contenuto delle spiegazioni) per esaminare i dati.

* Presentazione dei risultati: Abbiamo presentato i risultati dell'analisi in modo chiaro e strutturato, utilizzando tabelle, grafici e esempi diretti per illustrare i nostri punti, poi abbiamo confrontato diverse lezioni e moduli che contengono l'uso del metalinguaggio per identificare l'importanza e l'efficacia del suo utilizzo.

Sezione n°01
Osservazione in classe

La prima fase dell'indagine empirica è stata dedicata all'osservazione diretta delle lezioni di italiano come lingua straniera, individuata come strategia preliminare per la raccolta dei dati. Tale metodologia ha consentito di analizzare in modo autentico le pratiche didattiche e, in particolare, le modalità d'uso del discorso metalinguistico da parte degli insegnanti. Le osservazioni sono state condotte prevalentemente attraverso la partecipazione in aula e, in alcuni casi, tramite registrazioni realizzate da studenti in sostituzione dell'osservatore. Durante le lezioni, sono stati raccolti appunti sistematici volti a delineare gli aspetti rilevanti per il raggiungimento degli obiettivi della ricerca.

Osservazione e analisi

❖ Griglia di osservazione

La presente griglia di osservazione è stata elaborata per la parte pratica della tesi di dottorato intitolata «Analisi del discorso metalinguistico degli insegnanti in classe», con riferimento specifico al caso degli insegnanti universitari di lingua italiana che operano nel terzo anno di laurea.

L'obiettivo generale dell'osservazione è analizzare le modalità, le funzioni e le strategie con cui gli insegnanti utilizzano il discorso metalinguistico durante le lezioni, con particolare attenzione alla frequenza, alla natura e all'efficacia comunicativa di tali interventi. L'analisi mira a mettere in luce come il linguaggio metalinguistico favorisca la consapevolezza linguistica degli studenti e sostenga l'apprendimento della lingua italiana a livello avanzato.

Gli obiettivi specifici sono:

1. Identificare la presenza e la frequenza di elementi metalinguistici nel discorso dell'insegnante.
2. Analizzare le strategie didattiche utilizzate per spiegare, commentare o correggere fenomeni linguistici.
3. Esaminare il livello di esplicitazione e la precisione terminologica del discorso metalinguistico.
4. Rilevare la funzione didattica e comunicativa del discorso metalinguistico.
5. Osservare la risposta e la partecipazione degli studenti di fronte agli interventi metalinguistici.

Categoria e obiettivo di analisi

Indicatori osservabili

Dati contestuali	Corso di studi, livello (III anno), tema linguistico affrontato.
Tipo di interazione didattica	Lezione frontale, interazione dialogica.
Presenza di discorso metalinguistico	Segmenti in cui l'insegnante spiega e parla della lingua.
Identificare le tipologie di linguaggio metalinguistico usate dal docente.	Uso di definizioni, esempi, contrasti, analogie, traduzioni, riformulazioni ...
Valutare la chiarezza e l'accessibilità del linguaggio metalinguistico.	Esempi concreti, adattamento del registro, uso di L1, reazioni di comprensione
Comportamenti verbali e non verbali del docente	Gesti, mimica, Uso dello sguardo...
Esaminare l'interazione docente-studenti nelle sequenze metalinguistiche.	Partecipazione attiva, Comprensione manifesta, richieste di chiarimento, Interesse, motivazione, distrazione...

Griglia di osservazione.

Le osservazioni “sono la prima strategia che abbiamo usato per la nostra ricerca” sono raggiunte attraverso le partecipazioni in classe e la presa degli appunti che riguardano i diversi discorsi metalinguistici usati dagli insegnanti per trasmettere le informazioni.

Queste schede sono elaborate per identificare precisamente i tipi del linguaggio metalinguistico degli insegnanti.

L'obiettivo di quest'analisi è quello di determinare il linguaggio metalinguistico usato da parte degli insegnanti per sapere quale discorso metalinguistico si deve usare in una classe di lingua straniera (L'italiano per il nostro caso), e anche l'utilità di queste terminologie.

Cominciamo con la prima strategia che abbiamo usato per la nostra ricerca:

a. Osservazione in classe

Nel corso della nostra indagine empirica abbiamo partecipato a diverse lezioni appartenenti ai moduli del terzo anno di laurea, con l'obiettivo di osservare in modo diretto le pratiche didattiche adottate dagli insegnanti di italiano. Durante ogni sessione abbiamo raccolto appunti dettagliati, focalizzandoci in particolare sull'impiego del linguaggio metalinguistico all'interno dell'interazione didattica.

L'attenzione è stata rivolta sia alle spiegazioni grammaticali sia ai momenti in cui l'insegnante ricorreva a commenti o riflessioni sulla lingua stessa, strumenti utili a sviluppare negli studenti una maggiore consapevolezza linguistica e una migliore capacità di analisi.

La fase osservativa ha permesso di individuare stili comunicativi differenti, nonché strategie pedagogiche specifiche, variabili da docente a docente. Sulla base dei dati raccolti, nelle pagine che seguono presentiamo l'analisi dettagliata di ciascun insegnante, evidenziando il tipo di linguaggio metalinguistico utilizzato, la frequenza del suo impiego e il suo impatto sul processo di apprendimento degli studenti:

1° insegnante di civiltà:

Andiamo ad esaminare tale fenomeno in modo dettagliato presentando gli strumenti linguistici legati al metalinguaggio che l'insegnante abbia utilizzato durante la lezione di civiltà sempre con il terzo anno di Laurea:

- a. L'uso delle definizioni : l'insegnante ha fornito definizioni chiare di termini chiave. Per esempio, *“ il rinascimento è un periodo storico che va dal XIV al XVII secolo, caratterizzato da un rinnovato interesse per l'arte e la cultura classica ”.*

Mentre l'insegnante parla, la maggioranza degli studenti prende appunti, mostrando segni di comprensione, il che significa che stanno seguendo attivamente la lezione; questo coinvolgimento è ulteriormente stimolato dall'uso di definizioni nel linguaggio metalinguistico da parte dell'insegnante che spiega e chiarisce concetti di base che trova fondamentale per la comprensione della materia. In questo modo si crea un ambiente di apprendimento dinamico e interattivo, essenziale per l'acquisizione di competenze critiche e linguistiche.

- b. L'uso degli esempi: l'insegnante ha utilizzato esempi concreti per illustrare concetti. Ad esempio, “ *un esempio di arte rinascimentale è la Gioconda di Leonardo da Vinci, che mostra un'attenzione particolare al realismo e all'espressione umana*”.

Mentre prendiamo appunti sull'uso del metalinguaggio da parte dell'insegnante in questo modulo, abbiamo osservato che egli fa un largo uso di esempi. Questo approccio ci ha permesso di notare che gli studenti sembravano più attenti e curiosi durante la lezione, portando a domande e discussioni più approfondite.

- c. L'uso delle analogie e metafore: l'insegnante qui ha usato analogie per facilitare la comprensione. Per esempio, “ *possiamo pensare al Rinascimento come una primavera culturale dopo un lungo inverno medievale*”.

Dopo aver osservato l'impiego di queste tecniche nel linguaggio metalinguistico dell'insegnante, abbiamo notato che gli studenti mostrano un'alta partecipazione e motivazione, poiché sono spinti a esplorare il legame tra ciò che già conoscono e le nuove informazioni, il che indica una buona comprensione dell'argomento trattato.

- d. L'uso delle domande di riflessione: l'insegnante ha posto delle domande aperte per stimolare il pensiero critico. Ad esempio “ *in che modo pensate che il Rinascimento abbia cambiato la percezione dell'individuo nella società ?*”

L'insegnante ha usato delle domande di riflessione come una strategia per promuovere un apprendimento attivo e consapevole negli studenti perché si è notato che loro sono motivati a partecipare attivamente alla discussione.

Descrizione e commento del 1° insegnante

L'osservazione che l'insegnante di questo modulo utilizza strumenti linguistici come definizioni, esempi, analogie, metafore e domande di riflessione ci ha permesso di notare che gli studenti mostrano interesse e motivazione alla lezione.

L'uso di esempi concreti ha facilitato la comprensione dei concetti più complessi, rendendo la materia più accessibile. Le analogie hanno aiutato gli studenti a collegare nuove informazioni

a conoscenza già acquisite, mentre le metafore hanno stimolato la loro creatività e capacità linguistica. Le domande di riflessione, infine, hanno incoraggiato una partecipazione attiva, permettendo agli studenti di esprimere le proprie opinioni e di confrontarsi con i compagni, creando un ambiente di apprendimento collaborativo e stimolante.

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico	Discorso metalinguistico esplicativo e riflessivo: l'insegnante utilizza definizioni, esempi, analogie, metafore e domande di riflessione per favorire la comprensione e la consapevolezza linguistica.
Funzione principale del linguaggio metalinguistico	Funzione esplicativa (chiarimento dei concetti linguistici complessi) e riflessiva (stimolare la consapevolezza linguistica e l'autonomia cognitiva degli studenti).
Livello di interazione e partecipazione	Alto livello di partecipazione: le domande di riflessione promuovono scambio, confronto e discussione collaborativa tra pari. Gli studenti mostrano interesse e motivazione.
Chiarezza e adeguatezza linguistica	L'uso di esempi concreti e analogie ha reso più accessibili i concetti complessi; il linguaggio dell'insegnante è risultato chiaro, coerente e adattato al livello degli studenti.
Punti di forza del docente	Capacità di semplificare contenuti astratti tramite strategie metalinguistiche diversificate; creazione di un ambiente di apprendimento partecipativo e stimolante.
Aspetti migliorabili	Si potrebbe incrementare l'uso di esempi autentici tratti da contesti comunicativi reali per consolidare il legame tra teoria e pratica.
Osservazioni finali / ipotesi interpretative	L'efficace uso del linguaggio metalinguistico contribuisce a sviluppare la consapevolezza metalinguistica degli

studenti e a potenziare la loro competenza linguistica. Si ipotizza che tale approccio favorisca un apprendimento più profondo e duraturo.

2° insegnante: modulo di traduzione

Durante la lezione di traduzione, che ha coinvolto un gruppo di 23 studenti per un'ora e mezza, abbiamo potuto osservare e annotare l'uso del metalinguaggio da parte dell'insegnante, che è il seguente:

a. L'uso delle definizioni: il tema era "la cultura". L'insegnante ha iniziato a fornire definizioni su questo tema per chiarire concetti complessi e rilevanti nella traduzione, perché gli studenti dovevano tradurre le frasi dall'italiano al francese e all'arabo. Ecco degli esempi che abbiamo preso: l'insegnante ha usato questa definizione per spiegare il concetto di tradizione: *"la tradizione è l'insieme delle credenze e pratiche che sono trasmesse da generazione a generazione"*.

Un altro esempio: l'insegnante ha spiegato un'altro termine che è "identità culturale" dando tale definizione : *"l'identità culturale di un popolo è l'insieme dei valori che caratteriscono un gruppo di persone, ed è importante per la sua coesione sociale"*.

Dopo che l'insegnante ha spiegato alcuni termini, si è notato che gli studenti hanno dimostrato di aver capito meglio rispetto a prima e hanno cominciato subito a chiedere quali frasi devono tradurre.

b. L'uso del metalinguaggio grammaticale: mentre l'insegnante legge le frasi che gli studenti devono tradurre, utilizza di tanto in tanto delle spiegazioni grammaticali per chiarire concetti e strutture, e lo fa quando si imbatte in una frase complessa, si ferma per analizzarne la sintassi, evidenziando i soggetti, i verbi e gli oggetti. Ad esempio: *"la musica classica italiana è molto apprezzata in tutto il mondo", 'la musica classica italiana' è il soggetto della frase. Qui 'musica' è un sostantivo, 'classica' è un aggettivo che specifica il di musica, 'italiana' è un aggettivo che indica l'origine culturale, 'è' è il verbo, 'molto apprezzata' è un complemento predicativo che descrive il soggetto, con 'apprezzata' che è un participio passato usato come*

aggettivo, 'in tutto il mondo' è un complemento di luogo, 'in' è una preposizione, mentre 'tutto il mondo' è un sintagma preposizionale”.

Gli studenti iniziano a prendere appunti e a porre domande, mostrando un crescente interesse per le regole grammaticali, e qui l'insegnante incoraggia la partecipazione attiva, chiedendo agli studenti di fornire esempi simili, e confrontare le strutture grammaticali delle lingue di origine e di destinazione. Questo metalinguaggio grammaticale ha permesso di analizzare la struttura delle frasi per aiutare gli studenti a tradurre correttamente e comprendere il senso profondo della lingua.

c. L'uso dei sinonimi: l'insegnante usa sinonimi per spiegare concetti, ecco alcuni esempi:

- “*‘traduzione letterale’ significa ‘traduzione parola per parola’ o ‘traduzione diretta’*”.
- “*‘vocabolario significa ‘dizionario’*”.
- “*‘prestare attenzione significa ‘ascoltare attentamente’*”.
- “*‘controllare l'accuratezza significa ‘verificare la correttezza’*”.

- Ha spiegato poi un'altro passaggio della lezione usando i sinonimi nel suo metalinguaggio, e ha precisato con un esempio di come l'uso dei sinonimi può essere utilizzato nella traduzione dall'arabo all'italiano ed era come segue:

- *Prendiamo la frase araba (al- kitabo ala al- tawila) الكتاب على الطاولة, che significa (Il libro è sul tavolo). Invece di tradurre letteralmente “Il libro è sul tavolo”, potremmo usare un sinonimo per “tavolo” come “scrivania” per rendere la frase più naturale in italiano: “Il libro è sulla scrivania”.*

In questo modo, la traduzione risulta più fluida e naturale, pur mantenendo il significato originale della frase.

L'insegnante ha usato molto questa strategia, e ogni volta che introduce un termine tecnico, fornisce subito sinonimi e chiarimenti per assicurarsi che tutti capiscono il concetto e per arricchire il linguaggio utilizzato, e anche per sviluppare una maggiore consapevolezza linguistica nel modulo di traduzione.

d. L'uso delle espressioni idiomatiche: l'insegnante ha usato delle espressioni idiomatiche nel suo metalinguaggio per spiegare come si fa la loro traduzione dall'italiano all'arabo ed è stato come segue:

- *La frase italiana “Mi sono fatto un sacco di risate” significa ‘ho riso molto’. Non possiamo tradurre letteralmente ‘Mi sono fatto un sacco di risate’ in arabo, ma dobbiamo usare un’espressione idiomatica equivalente, che potrebbe essere ضحكت كثيرًا “Dahikto Kathiran”, che significa ‘Ho riso molto’. Anche se non traducono letteralmente le parole ‘Mi sono fatto un sacco di risate’, entrambe le espressioni esprimono lo stesso concetto di grande gioia e divertimento.*
- Poi ha aggiunto un’altro esempio per chiarire la sua spiegazione riguardo l’uso delle espressioni idiomatiche:
 - *La frase italiana “Ho fatto un buco nell’acqua” significa ‘ho sprecato tempo e sforzi inutilmente’. In arabo, non possiamo tradurre letteralmente “Ho fatto un buco nell’acqua”, ma dobbiamo usare un’espressione idiomatica equivalente, che potrebbe essere ضاع وقتي سدى “Da’a waqti suda”, che significa ‘Il mio tempo è andato sprecato’. Cioè una perdita di tempo e sforzi.*

L’osservazione mostra, quindi, che l’uso di definizioni, spiegazioni grammaticali, sinonimi ed espressioni idiomatiche ha reso il discorso metalinguistico dell’insegnante di traduzione particolarmente efficace nel facilitare la comprensione, stimolare la partecipazione e sviluppare la competenza linguistica e traduttiva degli studenti.

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico	Discorso metalinguistico esplicativo e grammaticale, con uso di definizioni, sinonimi, analisi sintattiche ed espressioni idiomatiche per chiarire concetti complessi.
Funzione principale del linguaggio metalinguistico	Funzione esplicativa e formativa: facilitare la comprensione linguistica e traduttiva, chiarire strutture grammaticali e ampliare il lessico attraverso strategie di riflessione linguistica.
Livello di interazione e partecipazione	Alto: gli studenti pongono domande, prendono appunti e forniscono esempi; la lezione si sviluppa in modo dialogico e collaborativo.
Chiarezza e adeguatezza linguistica	Il linguaggio dell'insegnante è chiaro, adattato al livello del gruppo e supportato da esempi concreti e comparazioni interlinguistiche.
Punti di forza del docente	Capacità di integrare spiegazioni grammaticali, sinonimi ed esempi idiomatici per stimolare la riflessione linguistica e mantenere alta la motivazione.
Aspetti migliorabili	Potenziare ulteriormente il legame tra le spiegazioni teoriche e l'applicazione pratica tramite esempi autentici di traduzione.
Osservazioni finali / ipotesi interpretative	L'uso consapevole del metalinguaggio contribuisce in modo significativo allo sviluppo della competenza linguistica e traduttiva degli studenti, favorendo un apprendimento attivo e riflessivo.

3° insegnante di letteratura:

Durante la lezione di letteratura, della durata di circa un'ora e mezza e condotta con un gruppo di 23 studenti, è stata effettuata un'osservazione mirata all'individuazione delle forme di discorso metalinguistico utilizzate dall'insegnante. L'analisi ha permesso di annotare gli interventi e le strategie esplicative adottate, con particolare attenzione alle modalità di riflessione linguistica emergenti nel contesto didattico.

a. L'uso delle Definizioni e Terminologia:

Esempio di quello che abbiamo notato durante la fase dell'osservazione in classe:

- *Oggi analizzeremo la “Divina Commedia” di “Dante Alighieri”. Per comprendere bene il testo dobbiamo definire e spiegare alcuni termini chiave, come “allegoria”, “commedia”, “Inferno”, “Purgatorio”, “Paradiso”. “Allegoria” si riferisce a un significato nascosto o simbolico che si cela dietro la superficie letterale del testo. “Commedia” indica un genere letterario che si conclude con un lieto fine. “Inferno”, “Purgatorio” e “Paradiso” sono le tre cantiche della “Divina Commedia”, che rappresentano rispettivamente il regno dei dannati, il regno dei penitenti e il regno dei beati.*

b. Analisi del Testo:

- *Osserviamo questa frase di Dante: “lasciate ogni speranza, voi ch’entrate”. Possiamo interpretare questa frase come un monito ai lettori, Dante qui suggerisce che chi entra nell’inferno deve abbandonare ogni speranza di salvezza, perché il regno dei dannati è un luogo di eterno tormento e di disperazione.*

c. L'uso degli esempi e dei confronti:

- *Dopo aver letto la “Divina Commedia” di Dante Alighier, come possiamo confrontare la visione dell’inferno di Dante con quella di John Milton ad esempio! Perché l’inferno di John è rappresentato come un luogo di ribellione e di sfida contro Dio, mentre in “Il Paradiso Perduto” di John Milton, l’inferno è un luogo di tormento e di disperazione.*

In sintesi, l'osservazione della lezione di letteratura ha evidenziato un uso consapevole e diversificato del linguaggio metalinguistico da parte dell'insegnante, finalizzato a chiarire concetti complessi, guidare l'analisi testuale e stimolare la riflessione critica degli studenti. L'impiego di definizioni, esempi e confronti si è rivelato particolarmente efficace nel favorire la comprensione e nel promuovere un approccio attivo e partecipativo allo studio dei testi letterari.

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico	Il discorso metalinguistico dell'insegnante si caratterizza prevalentemente come *esplicativo e analitico*, volto alla chiarificazione di termini letterari, concetti teorici e strumenti di analisi testuale. Le definizioni e l'uso della terminologia specifica costituiscono la base dell'intervento didattico, integrate da spiegazioni interpretative che collegano i concetti teorici all'analisi concreta dei testi.
Funzione principale del linguaggio metalinguistico	La funzione principale è *esplicativa e formativa*. Il metalinguaggio viene utilizzato per fornire agli studenti un lessico tecnico appropriato e per guidarli nella comprensione dei meccanismi testuali e dei significati letterari. Inoltre, funge da strumento di mediazione linguistica e concettuale tra teoria e pratica interpretativa.
Livello di interazione e partecipazione	L'interazione è *moderata ma significativa*. Gli studenti partecipano soprattutto durante l'analisi dei testi e nelle fasi in cui vengono proposti esempi e confronti. L'insegnante incoraggia domande e brevi discussioni, stimolando un atteggiamento riflessivo, anche se la conduzione della lezione rimane prevalentemente frontale.
Chiarezza e adeguatezza linguistica	Il linguaggio dell'insegnante risulta *chiaro, preciso e adeguato al livello

	universitario*. L'uso di terminologia specialistica è accompagnato da spiegazioni accessibili e da esempi concreti, che facilitano la comprensione anche dei concetti più complessi.
Punti di forza del docente	* Uso sistematico e coerente del linguaggio metalinguistico. * Capacità di collegare teoria e pratica interpretativa. * Ricorso a esempi e confronti per rendere il contenuto più accessibile. * Stimolo alla riflessione critica attraverso domande e riferimenti testuali.
Aspetti migliorabili	* Incrementare la partecipazione degli studenti con attività più interattive (letture guidate, discussioni di gruppo). * Ampliare l'uso di strategie metacognitive per favorire una riflessione autonoma sul processo interpretativo.
Osservazioni finali / ipotesi interpretative	L'osservazione suggerisce che l'insegnante adotta un approccio metalinguistico orientato alla *costruzione di competenze analitiche e interpretative*, dove il linguaggio metalinguistico funge da ponte tra conoscenza teorica e applicazione pratica. Tale approccio si dimostra efficace nel consolidare la consapevolezza linguistica e critica degli studenti, anche se un maggiore coinvolgimento partecipativo potrebbe potenziare ulteriormente l'apprendimento collaborativo e la riflessione personale.

4° insegnante linguistica

a. Definizione di termini: *"In questa lezione, useremo il termine 'fonema' per riferirci all'unità di suono più piccola che può distinguere un significato in una lingua."*

- b. Spiegazione della struttura grammaticale: *"La frase 'Il gatto mangia il topo' segue la struttura Soggetto-Verbo-Oggetto. 'Il gatto' è il soggetto, 'mangia' è il verbo e 'il topo' è l'oggetto."*
- c. Analisi di errori linguistici: *"Nella frase 'Io vado a il negozio', l'articolo 'il' è usato in modo errato. La forma corretta è 'al', che è la preposizione 'a' contratta con l'articolo 'il'."*
- e. Discussione di registri linguistici: *"In un contesto formale, potremmo dire 'Desidero chiedere un'informazione'. In un contesto informale, potremmo dire 'Voglio chiedere una cosa'."*
- f. Riflessione sulla comunicazione: *"Quando parliamo, usiamo sia parole che gesti. Il linguaggio del corpo può rafforzare o contraddire ciò che diciamo a parole."*
- g. Analisi di figure retoriche: *"Nella frase 'Il suo cuore era di pietra', stiamo usando una metafora per descrivere la sua insensibilità."*
- h. Discussione sull'evoluzione della lingua: *"La parola 'selfie' è un neologismo, una parola nuova che è entrata nel nostro vocabolario di recente."*

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico	Prevale un discorso metalinguistico descrittivo-analitico , basato su definizioni linguistiche, spiegazioni strutturali, analisi di errori e discussione dei registri.
Funzione principale del linguaggio metalinguistico	La funzione è esplicativa e interpretativa , finalizzata a chiarire concetti linguistici, strutture e fenomeni comunicativi, favorendo la comprensione dei meccanismi della lingua.
Livello di interazione e partecipazione	Interazione moderata , con momenti di analisi condivisa degli errori, riflessione sui registri e discussione di esempi linguistici.
Chiarezza e adeguatezza linguistica	Il docente utilizza un linguaggio preciso, tecnico ma accessibile , arricchito da esempi concreti che facilitano la comprensione dei concetti linguistici.
Punti di forza del docente	Chiarezza nelle definizioni, capacità di spiegare la struttura delle frasi, analisi accurata degli errori, buoni esempi sui

	registri, attenzione alla comunicazione verbale e non verbale.
Aspetti migliorabili	Si potrebbe integrare un maggior numero di esercitazioni pratiche o attività di confronto tra varietà linguistiche per rendere più attiva la lezione.
Osservazioni finali / ipotesi interpretative	L'approccio del docente è scientifico e sistematico , utile per sviluppare consapevolezza linguistica e capacità di analisi. L'uso costante del metalinguaggio favorisce una visione critica della lingua come sistema dinamico e strutturato.

5° insegnante informatica

- a. Uso di termini specifici: L'insegnante utilizza termini come "algoritmo", "variabile", "ciclo", "funzione", "sintassi", "debugging", "compilatore", ecc.
- b. Spiegazione del codice: L'insegnante spiega come funziona il codice, analizzando la struttura dei programmi, il significato dei comandi e le regole di programmazione.
- c. Correzione degli errori: L'insegnante corregge gli errori di codice degli studenti, spiegando perché non funzionano e fornendo la forma corretta.
- d. Esempi e analisi: L'insegnante fornisce esempi concreti di come il codice viene usato e analizza la struttura dei programmi o delle funzioni.
- e. Confronti e contrasti: L'insegnante confronta diversi linguaggi di programmazione o diversi approcci alla soluzione di un problema, per far capire le sfumature della programmazione.
- f. Strumenti e risorse: L'insegnante utilizza strumenti come editor di codice, debugger e risorse online per approfondire la conoscenza della programmazione.
- g. Obiettivi di apprendimento espliciti: L'insegnante dichiara apertamente che l'obiettivo della lezione è imparare a parlare di programmazione, non solo a scrivere codice.

Quindi, in una lezione di informatica, il metalinguaggio si concentra sull'analisi del codice e dei concetti di programmazione.

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico	Discorso metalinguistico tecnico-descrittivo , basato su concetti informatici, termini specialistici e analisi della struttura del codice.
Funzione principale del linguaggio metalinguistico	Funzione esplicativa e operativa : chiarire concetti di programmazione, spiegare come funzionano i codici e guidare alla comprensione dei processi logici e sintattici.
Livello di interazione e partecipazione	Interazione piuttosto alta , soprattutto nelle fasi di correzione degli errori e nell'analisi congiunta dei programmi, dove gli studenti sono coinvolti direttamente.
Chiarezza e adeguatezza linguistica	Linguaggio tecnico, preciso e coerente , reso comprensibile grazie a esempi pratici e al supporto degli strumenti digitali.
Punti di forza del docente	Uso corretto e rigoroso del metalinguaggio informatico; capacità di analizzare e spiegare il codice; correzione guidata degli errori; confronto efficace tra linguaggi e approcci; obiettivi didattici esplicitati.
Aspetti migliorabili	Potrebbe favorire una maggiore riflessione autonoma degli studenti prima della correzione o introdurre più attività collaborative di problem-solving.
Osservazioni finali / ipotesi interpretative	Il docente adotta un approccio orientato alla consapevolezza del linguaggio della programmazione , non solo alla scrittura del codice. Ciò favorisce lo sviluppo di competenze metalinguistiche tecniche, fondamentali per comprendere il funzionamento dei sistemi informatici

6° insegnante di espressione e produzione scritta:

Durante la lezione di espressione e produzione scritta, l'insegnante ha impiegato i seguenti elementi metalinguistici

1. Spiegazione della grammatica e della sintassi: L'insegnante utilizza il metalinguaggio per spiegare le regole grammaticali e sintattiche, ad esempio spiegando come si formano le frasi, come si usano i tempi verbali, come si usano le preposizioni, ecc.

* Esempio: *"In questa frase, il verbo 'mangiare' è coniugato al passato remoto perché l'azione è avvenuta nel passato e si è conclusa".*

2. Analisi del lessico: L'insegnante utilizza il metalinguaggio per analizzare il lessico, ad esempio spiegando il significato delle parole, la loro etimologia, le loro relazioni semantiche, ecc.

* Esempio: *"La parola 'felice' deriva dal latino 'felix', che significa 'fortunato'. In italiano, 'felice' può avere diversi sinonimi, come 'contento', 'gioioso', 'allegro', ecc."*

3. Analisi della struttura del testo: L'insegnante utilizza il metalinguaggio per analizzare la struttura del testo, ad esempio spiegando come si organizza un testo narrativo, un testo descrittivo, un testo argomentativo, ecc.

* Esempio: *"Questo testo è un testo narrativo perché racconta una storia. La storia è divisa in tre parti: l'introduzione, lo sviluppo e la conclusione".*

4. Feedback sulla scrittura degli studenti: L'insegnante utilizza il metalinguaggio per dare un feedback sulla scrittura degli studenti, ad esempio evidenziando gli errori grammaticali, lessicali, sintattici, ecc., e suggerendo come correggerli.

Quali tipi di metalinguaggio utilizza:

* Terminologia grammaticale: L'insegnante utilizza la terminologia grammaticale per spiegare le regole della lingua, ad esempio nomi, verbi, aggettivi, avverbi, preposizioni, congiunzioni, ecc.

* Terminologia lessicale: L'insegnante utilizza la terminologia lessicale per spiegare il significato delle parole, ad esempio sinonimi, contrari, omonimi, polisemia, ecc.

* Terminologia testuale: L'insegnante utilizza la terminologia testuale per analizzare la struttura del testo, ad esempio introduzione, sviluppo, conclusione, paragrafi, frasi, ecc.

* Feedback correttivo: L'insegnante utilizza il feedback correttivo per evidenziare gli errori degli studenti e suggerire come correggerli.

L'uso del metalinguaggio in una lezione di espressione e produzione scritta aiuta gli studenti a comprendere meglio la lingua, a migliorare le loro capacità di scrittura e a sviluppare una maggiore consapevolezza del linguaggio.

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico

Prevale un discorso metalinguistico **grammaticale-descrittivo**, centrato su spiegazioni di grammatica, lessico e struttura testuale, accompagnato da feedback correttivi.

Funzione principale del linguaggio metalinguistico

La funzione principale è **esplicativa e formativa**: chiarire regole, organizzazione del testo e uso del lessico per migliorare la qualità della scrittura.

Livello di interazione e partecipazione

Interazione **moderata**, con momenti di analisi condivisa e feedback diretto sulla produzione degli studenti, che vengono guidati nella revisione.

Chiarezza e adeguatezza linguistica

Il docente utilizza un linguaggio **chiaro, tecnico ma accessibile**, con esempi puntuali che facilitano la comprensione delle strutture grammaticali e testuali.

Punti di forza del docente

Buona capacità di spiegare regole e strutture, uso efficace della terminologia grammaticale, analisi precisa dei testi, feedback puntuale e orientato al miglioramento.

Aspetti migliorabili

Potrebbe incrementare attività di scrittura guidata e momenti di riflessione autonoma degli studenti, oltre a diversificare esempi e strategie operative.

Osservazioni finali / ipotesi interpretative

L'approccio del docente mira a sviluppare una **consapevolezza linguistica profonda**, favorendo una scrittura più

corretta e strutturata. L'uso del metalinguaggio sembra facilitare il passaggio dalla semplice stesura alla revisione consapevole del testo.

7° insegnante di espressione e produzione orale:

Nel modulo di Espressione e produzione orale, abbiamo osservato una lezione dedicata allo sviluppo delle competenze comunicative degli studenti del terzo anno. L'obiettivo dell'osservazione è identificare gli strumenti metalinguistici utilizzati dall'insegnante per guidare gli studenti verso una produzione orale più corretta, fluida e consapevole.

a. L'uso delle definizioni: l'insegnante introduce e chiarisce concetti fondamentali legati all'espressione orale attraverso definizioni esplicite. Esempio: *“L'intonazione è la variazione della melodia della voce durante l'enunciazione di una frase.”*

Queste definizioni aiutano gli studenti a comprendere aspetti tecnici della comunicazione orale, ponendo le basi per un uso più consapevole della lingua.

b. L'uso delle riformulazioni: L'insegnante ricorre spesso alla riformulazione per migliorare le produzioni degli studenti: Esempio: Studente: *“Io voglio parlare sopra questo tema.”*

Docente: *“Vuoi dire che vuoi parlare *di* questo tema.”*

La riformulazione esplicita offre un modello linguistico corretto senza interrompere la comunicazione e permette agli studenti di riconoscere e correggere le proprie imprecisioni.

c. L'uso degli esempi: Per illustrare strategie comunicative efficaci, il docente utilizza esempi concreti e contestualizzati. Esempio: *“Se vogliamo esprimere un'opinione in modo formale, possiamo iniziare con: ‘A mio avviso...’, ‘Secondo la mia analisi...’.”*

Gli esempi aiutano gli studenti a interiorizzare formule espressive utili nelle presentazioni e nelle interazioni orali.

d. L'uso della distinzione terminologica: l'insegnante chiarisce differenze tra termini che gli studenti tendono a confondere.

Esempio: *“Attenzione: ‘parlare’ e ‘discorrere’ non sono sinonimi perfetti. ‘Discorrere’ implica un confronto argomentativo più strutturato.”*

Questo tipo di distinzione potenzia la precisione linguistica, fondamentale per una comunicazione efficace.

e. L'uso delle correzioni metalinguistiche: il docente interviene esplicitamente per spiegare perché una produzione è scorretta. Esempio: *“In questa frase manca la concordanza: se il soggetto è plurale, anche il verbo deve esserlo.”*

È un tipo di intervento che promuove un apprendimento consapevole della struttura linguistica.

f. L'uso delle strategie di autocorrezione: l'insegnante incoraggia gli studenti a notare i propri errori mentre parlano. Esempio: *“Prova a riascoltare mentalmente la tua frase: ti sembra che tutti gli elementi concordino?”*

L'autocorrezione aumenta la responsabilità linguistica dello studente e favorisce la riflessione metacognitiva.

g. L'uso dei segnali discorsivi metalinguistici: l'insegnante introduce segnali utili per organizzare il discorso orale. Esempio: *“Per iniziare la tua presentazione puoi usare: ‘Innanzitutto...’, ‘In primo luogo...’.”*

h. L'uso della modellizzazione linguistica: il docente offre esempi di discorso ben costruito affinché gli studenti li imitino. Esempio: *“Una presentazione efficace dovrebbe cominciare con una frase che attira l'attenzione, per esempio: ‘Oggi parleremo di un tema essenziale per comprendere...’.”*

i. L'uso del feedback immediato: l'insegnante fornisce feedback durante o subito dopo l'intervento dello studente. Esempio: *“La tua idea è chiara, ma prova a rallentare il ritmo per migliorare la comprensibilità.”*

Il feedback immediato qui ha permesso di correggere e migliorare la performance in tempo reale.

j. L'uso della riflessione sul registro linguistico: il docente spiega quando usare un registro formale, neutro o informale. Esempio: *“Nella presentazione accademica non diciamo ‘tipo’, ma ‘per esempio’.”*

Descrizione e commento del docente

L'insegnante di Espressione e produzione orale utilizza una gamma ampia e articolata di strumenti metalinguistici per guidare gli studenti verso una comunicazione più competente. Le definizioni e le distinzioni terminologiche facilitano la comprensione teorica degli aspetti della comunicazione orale, mentre gli esempi e la modellizzazione offrono modelli concreti da imitare. Le riformulazioni e le correzioni metalinguistiche intervengono in modo preciso sulle produzioni degli studenti, favorendo la loro crescita linguistica.

Le strategie di autocorrezione e il feedback immediato creano un ambiente dinamico in cui gli studenti sono invitati a riflettere sul proprio modo di parlare, mentre la riflessione sul registro contribuisce a rendere la loro comunicazione più adeguata ai diversi contesti. Nel complesso, l'atteggiamento del docente appare attento, orientato alla costruzione della competenza comunicativa e sensibile ai bisogni linguistici degli studenti.

Sintesi dell'osservazione

L'osservazione della lezione di Espressione e produzione orale evidenzia un approccio didattico ricco e diversificato, in cui il metalinguaggio svolge un ruolo centrale nella formazione delle competenze comunicative. L'insegnante non si limita a correggere o spiegare, ma costruisce un percorso che integra definizione, modellizzazione, distinzione terminologica, metacognizione e pratica orale. Questa integrazione permette agli studenti di sviluppare un uso della lingua più autonomo, consapevole e maturo.

Le strategie impiegate contribuiscono alla creazione di un ambiente comunicativo efficace, in cui gli studenti sono incoraggiati a sperimentare, riflettere e migliorare continuamente le proprie performance orali. La ricchezza degli strumenti metalinguistici rilevati conferma la solidità del percorso formativo e il suo impatto positivo sullo sviluppo delle competenze linguistiche avanzate.

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico	Prevale un discorso metalinguistico esplicativo e correttivo , basato su definizioni, riformulazioni e chiarimenti terminologici.
Funzione principale del linguaggio metalinguistico	Ha funzione formativa e regolativa , volta a chiarire concetti e guidare gli studenti verso una produzione orale più corretta e

	consapevole.
Livello di interazione e partecipazione	Interazione alta : il docente coinvolge gli studenti attraverso riformulazioni, feedback immediato e inviti all'autocorrezione.
Chiarezza e adeguatezza linguistica	Il linguaggio del docente è chiaro, preciso e adeguato , con esempi efficaci e spiegazioni accessibili.
Punti di forza del docente	Uso diversificato di strumenti metalinguistici, feedback immediato, buona modellizzazione linguistica, attenzione alla riflessione e al registro.
Aspetti migliorabili	Aumentare i momenti di pratica autonoma e fornire maggiore esplicitazione degli obiettivi comunicativi.
Osservazioni finali / ipotesi interpretative	L'approccio del docente è metacognitivo e orientato alla competenza comunicativa , favorendo autonomia e consapevolezza negli studenti.

8° insegnante di studio dei testi letterari

Durante l'osservazione di una lezione dedicata allo studio di un testo letterario in un corso universitario di lingua italiana LS, è stato possibile rilevare numerosi esempi di linguaggio metalinguistico impiegato dall'insegnante. La lezione, della durata di circa un'ora e mezza, ha coinvolto un gruppo di ventitré studenti di livello intermedio-avanzato.

L'insegnante ha introdotto l'attività leggendo un brano tratto da I Promessi Sposi di Alessandro Manzoni, focalizzandosi non solo sul contenuto narrativo, ma anche sulle strutture linguistiche e stilistiche utilizzate dall'autore. In questa fase, il linguaggio metalinguistico dell'insegnante è emerso in diverse forme:

a. Definizioni esplicite: l'insegnante ha fornito chiarimenti terminologici, come nel caso dell'espressione *“registro solenne”*, spiegata come *“uno stile linguistico elevato, caratterizzato da scelte lessicali ricercate e da una sintassi complessa”*.

b.Riformulazioni: per facilitare la comprensione, ha spesso riformulato alcune frasi del testo, dicendo ad esempio: *“In altre parole, l’autore vuole sottolineare la distanza tra il linguaggio popolare e quello colto”*.

c.Riferimenti alla norma linguistica: in più momenti ha richiamato l’attenzione su regole grammaticali o morfosintattiche, come quando ha spiegato l’uso del congiuntivo in una frase letteraria: *“Qui Manzoni usa il congiuntivo perché si tratta di un pensiero non certo, ma ipotetico”*.

d.Comparazioni interlinguistiche: sono stati fatti anche riferimenti contrastivi con la lingua madre degli studenti, al fine di chiarire alcune difficoltà interpretative, come nel commento: *“In italiano, l’aggettivo può seguire il nome per motivi stilistici; nella vostra lingua, invece, questa inversione non ha lo stesso effetto espressivo”*.

e.Commenti metatestuali: l’insegnante ha inoltre usato osservazioni di tipo riflessivo sulla lingua stessa, dicendo ad esempio: *“Notate come l’autore usa la lingua per costruire un tono ironico — non è solo cosa dice, ma come lo dice”*.

Nel complesso, l’uso del linguaggio metalinguistico ha avuto una funzione didattica duplice: da un lato, ha facilitato la comprensione del testo letterario; dall’altro, ha stimolato negli studenti una maggiore consapevolezza linguistica e stilistica, promuovendo la riflessione sulla lingua italiana come oggetto di analisi oltre che come mezzo di comunicazione.

Dal punto di vista degli obiettivi della presente ricerca, questa osservazione conferma come il linguaggio metalinguistico svolga un ruolo centrale nella mediazione didattica. Esso non solo rende accessibili i contenuti letterari, ma favorisce anche lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica, intesa come capacità di riflettere sulle strutture della lingua e sulle scelte stilistiche che ne determinano il significato. In tal senso, il discorso metalinguistico dell’insegnante si configura come uno strumento formativo essenziale per l’apprendimento avanzato dell’italiano LS in contesti accademici.

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico	Prevalentemente esplicativo e riflessivo, con definizioni, riformulazioni e commenti stilistici.
Funzione principale del linguaggio metalinguistico	Facilitare la comprensione del testo e promuovere la riflessione sulle strutture linguistiche e stilistiche.
Livello di interazione e partecipazione	Buono; gli studenti hanno partecipato attivamente con domande e interventi mirati.
Chiarezza e adeguatezza linguistica	Chiarezza e adeguatezza linguistica Linguaggio chiaro, preciso e adatto al livello universitario del gruppo.
Punti di forza del docente	Uso efficace di spiegazioni metalinguistiche, capacità di collegare lingua e letteratura, buona gestione dell'interazione.
Aspetti migliorabili	Equilibrare meglio l'attenzione tra analisi linguistica e interpretazione del contenuto letterario.
Osservazioni finali / ipotesi interpretative	Il discorso metalinguistico ha contribuito ad accrescere la consapevolezza linguistica degli studenti e a favorire un apprendimento più riflessivo.

9° insegnante di Metodologia della ricerca:

Nel quadro della nostra indagine, un'attenzione particolare è stata dedicata all'osservazione del modulo di *Metodologia della ricerca*, poiché esso rappresenta uno spazio privilegiato in cui il linguaggio metalinguistico assume un ruolo centrale nella costruzione delle competenze accademiche. Durante la lezione, abbiamo analizzato in che modo il docente utilizzi strumenti linguistici specifici per guidare gli studenti nella comprensione dei concetti fondamentali legati al lavoro scientifico. L'obiettivo è stato quello di identificare le strategie metalinguistiche impiegate e di valutare il loro impatto sul processo di apprendimento.

a. L'uso delle definizioni: L'insegnante fornisce definizioni chiare dei termini chiave della metodologia. Esempio: *“Una variabile indipendente è quella che il ricercatore manipola per osservare il suo effetto su un'altra variabile.”*

Le definizioni aiutano gli studenti a comprendere termini complessi e creano una base solida per lo sviluppo delle successive attività pratiche. Durante l'esposizione, la maggior parte degli studenti prende appunti, mostrando un interesse attivo e comprensione immediata.

b. L'uso degli esempi: L'insegnante utilizza esempi concreti per illustrare i concetti teorici. Esempio: *“Se vogliamo studiare l'effetto della luce sul rendimento degli studenti, possiamo variare la luminosità della classe e misurare i risultati dei test.”*

L'uso di esempi concreti stimola la curiosità e permette agli studenti di collegare la teoria a casi reali di ricerca, facilitando l'apprendimento.

c. L'uso delle analogie: Per facilitare la comprensione, l'insegnante ricorre ad analogie. Esempio: *“Il disegno di un esperimento può essere paragonato alla progettazione di un ponte: ogni passaggio deve essere pianificato per sostenere correttamente il peso dei dati raccolti.”*

Le analogie aiutano gli studenti a visualizzare concetti complessi, creando connessioni tra conoscenze pregresse e nuove informazioni.

d. L'uso delle domande di riflessione: L'insegnante stimola il pensiero critico ponendo domande aperte. Esempio: *“Quali fattori pensate possano influenzare l'affidabilità di un esperimento?”*

Questo approccio incoraggia gli studenti a partecipare attivamente, a riflettere sulle scelte metodologiche e a sviluppare consapevolezza critica.

e. L'uso del feedback: Il docente fornisce feedback immediati per correggere errori concettuali e rinforzare le risposte corrette. Esempio: *“Buona osservazione, però ricordate che la variabile dipendente è ciò che viene misurato, non ciò che viene manipolato.”*

Il feedback continuo aiuta a mantenere alta la motivazione e a chiarire eventuali malintesi.

f. Collegamenti interdisciplinari: L'insegnante mostra come la metodologia della ricerca si applichi a diverse discipline. Esempio: *“Le tecniche di campionamento utilizzate in*

psicologia possono essere applicate anche in sociologia o in economia per raccogliere dati affidabili.”

Questo stimola la comprensione della rilevanza pratica dei concetti studiati e ne favorisce l'applicazione in contesti diversi.

Descrizione e commento del docente

L'osservazione ha rivelato che l'insegnante di Metodologia della ricerca integra strumenti metalinguistici in modo chiaro ed efficace. Le definizioni precise hanno permesso agli studenti di comprendere i concetti teorici fondamentali, mentre esempi concreti e analogie hanno facilitato la comprensione di concetti complessi. Le domande di riflessione hanno incoraggiato il pensiero critico, e il feedback immediato ha supportato la partecipazione attiva e la correzione degli errori. I collegamenti interdisciplinari hanno inoltre mostrato agli studenti l'utilità pratica della metodologia in diversi contesti, aumentando la motivazione e l'interesse verso la materia.

Gli studenti hanno dimostrato attenzione, partecipazione e capacità di collegare la teoria alla pratica, indicando un ambiente di apprendimento stimolante e produttivo.

Sintesi dell'osservazione:

L'insegnante di Metodologia della ricerca utilizza in maniera coerente il linguaggio metalinguistico, combinando definizioni, esempi, analogie, domande di riflessione, feedback e collegamenti interdisciplinari. Questa strategia favorisce la comprensione dei concetti complessi, stimola la partecipazione attiva degli studenti e sviluppa competenze critiche e metodologiche trasferibili ad altri contesti accademici.

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico

Prevale un discorso metalinguistico **concettuale-esplicativo**, basato su definizioni, esempi, analogie e chiarimenti metodologici.

Funzione principale del linguaggio

La funzione è **chiarificatrice e formativa**, mirata a rendere comprensibili

metalinguistico	concetti astratti della ricerca e a guidare gli studenti nel ragionamento scientifico.
Livello di interazione e partecipazione	Partecipazione alta , sostenuta da domande di riflessione, esempi applicativi e feedback immediato che coinvolgono attivamente gli studenti.
Chiarezza e adeguatezza linguistica	Il docente utilizza un linguaggio chiaro, rigoroso e ben strutturato , facilitato da esempi concreti e analogie che rendono accessibili i concetti metodologici.
Punti di forza del docente	Chiarezza nelle definizioni, uso efficace di esempi e analogie, stimolo al pensiero critico, feedback puntuale, capacità di collegare la metodologia a diverse discipline.
Aspetti migliorabili	Si potrebbe aumentare il tempo dedicato a brevi esercitazioni pratiche o micro-attività per applicare subito i concetti spiegati.
Osservazioni finali / ipotesi interpretative	L'insegnante adotta un approccio coerente e orientato alla comprensione profonda , favorendo lo sviluppo di competenze analitiche e metodologiche solide, trasferibili in diversi contesti accademici.

10° Insegnante di Psicologia cognitiva

Nel modulo di Psicologia cognitiva, abbiamo osservato una lezione dedicata ai principali processi mentali coinvolti nell'apprendimento e nell'elaborazione delle informazioni. L'obiettivo dell'analisi è individuare gli strumenti del linguaggio metalinguistico utilizzati dal docente per facilitare la comprensione e la rielaborazione dei concetti da parte degli studenti del terzo anno di laurea.

a. L'uso delle definizioni: L'insegnante ricorre spesso a definizioni precise per introdurre concetti fondamentali. Esempio: *“La percezione è il processo attraverso il quale il cervello organizza e interpreta gli stimoli sensoriali provenienti dall'ambiente.”*

le definizioni forniscono una base solida e scientificamente corretta, facilitando la costruzione del vocabolario tecnico necessario allo studio della disciplina.

b. L'uso delle riformulazioni: per garantire una comprensione profonda, il docente riformula frequentemente gli stessi concetti con parole diverse. Esempio: *“Quando dico ‘memoria di lavoro’, intendo quel sistema mentale che non solo conserva l'informazione per pochi secondi, ma la manipola. Possiamo dire che è come una sorta di ‘lavagna mentale’ temporanea.”*

Le riformulazioni sono utili per chiarire i punti più complessi e per adattare la spiegazione ai diversi livelli di comprensione della classe.

c. L'uso degli esempi: per rendere i concetti astratti più concreti, l'insegnante introduce esempi legati alla vita quotidiana.

Esempio: *“Quando ascoltate una frase lunga e cercate di capirne il significato globale, state usando la memoria di lavoro per mantenere e collegare le informazioni.”*

Gli esempi aiutano gli studenti a collegare i modelli cognitivi ai comportamenti reali, facilitando il trasferimento delle conoscenze.

d. L'uso della distinzione terminologica: il docente dedica particolare attenzione a distinguere termini simili ma non equivalenti. Esempio: *“Attenzione selettiva e attenzione sostenuta non sono la stessa cosa: la prima riguarda la scelta di uno stimolo specifico, la seconda la capacità di mantenere la concentrazione nel tempo.”*

Questa pratica è fondamentale nel metalinguaggio psicologico, poiché evita confusioni concettuali e aiuta gli studenti a costruire un pensiero scientifico accurato.

e. L'uso della tecnica ‘avvicinare alla risposta’: l'insegnante guida lo studente verso la risposta corretta senza fornirla direttamente, stimolando il ragionamento.

Esempio: *“Se sappiamo che la memoria episodica riguarda gli eventi personali, come definiresti allora la memoria semantica?”*

Lo studente riflette, e il docente aggiunge: *“Pensa alle conoscenze generali, non legate a un ricordo specifico...”*

Questa tecnica favorisce un apprendimento attivo e sviluppa la capacità di inferenza e di formulazione autonoma.

Descrizione e commento del docente

Dall’osservazione emerge che l’insegnante di Psicologia cognitiva utilizza un linguaggio metalinguistico chiaro, accurato e didatticamente funzionale. Le definizioni rigorose permettono agli studenti di orientarsi tra i concetti fondamentali, mentre le riformulazioni rendono la spiegazione flessibile e accessibile.

L’uso costante di esempi facilita l'applicazione dei concetti ai contesti reali, mentre la distinzione terminologica assicura precisione scientifica e previene errori di interpretazione. Infine, la tecnica dell’avvicinare alla risposta promuove un coinvolgimento attivo, aiutando gli studenti a costruire autonomamente la propria conoscenza.

Nel complesso, il docente crea un ambiente dinamico e stimolante, in cui gli studenti comprendono sia le definizioni teoriche sia i processi cognitivi che regolano il loro stesso apprendimento.

Sintesi dell’osservazione

L’osservazione della lezione di Psicologia cognitiva evidenzia un uso articolato e consapevole del linguaggio metalinguistico, essenziale per avvicinare gli studenti allo studio scientifico della mente. Il docente non si limita a spiegare concetti, ma costruisce un percorso di apprendimento progressivo: introduce i termini chiave attraverso definizioni chiare, li consolida tramite riformulazioni, li rende tangibili con esempi significativi e li raffina attraverso distinzioni terminologiche che favoriscono precisione concettuale.

La strategia dell’avvicinare alla risposta incoraggia lo studente a partecipare attivamente, trasformando la lezione in un momento di esplorazione cognitiva più che di semplice ascolto. Questo approccio promuove un apprendimento profondo, sviluppa la capacità critica e stimola una maggiore consapevolezza dei propri meccanismi mentali. La combinazione di questi

strumenti crea un contesto formativo ricco e produttivo, in cui la teoria si intreccia con la riflessione personale e con la costruzione autonoma del sapere.

Sintesi dell'osservazione

Tipologia prevalente di discorso metalinguistico	Prevale un discorso metalinguistico esplicativo e chiarificatore , basato su definizioni, riformulazioni, esempi e distinzioni terminologiche.
Funzione principale del linguaggio metalinguistico	La funzione è interpretativa e didattica : rende accessibili concetti cognitivi complessi e guida gli studenti nella costruzione del lessico scientifico.
Livello di interazione e partecipazione	Interazione alta , sostenuta da domande guidate e dalla tecnica dell'“avvicinare alla risposta”, che stimola il ragionamento autonomo.
Chiarezza e adeguatezza linguistica	Il docente utilizza un linguaggio rigoroso ma comprensibile , adattato al livello degli studenti e supportato da esempi quotidiani che facilitano la comprensione.
Punti di forza del docente	Definizioni precise, riformulazioni efficaci, uso pertinente di esempi reali, distinzioni terminologiche accurate, capacità di stimolare il pensiero inferenziale degli studenti.
Aspetti migliorabili	Potrebbe integrare più attività applicative brevi per consolidare i processi cognitivi spiegati in modo pratico e immediato.
Osservazioni finali / ipotesi interpretative	L'approccio è coerente e metacognitivo , favorisce un apprendimento profondo e consapevole, e aiuta gli studenti a comprendere sia i concetti psicologici sia i processi mentali che regolano il loro stesso apprendimento.

Dall'Osservazione all'Analisi

Dopo aver raccolto le informazioni e i dati essenziali per la nostra ricerca, abbiamo proceduto a porre domande mirate agli insegnanti. Queste domande riguardavano l'uso specifico di ogni elemento metalinguistico impiegato durante le loro lezioni.

Lo scopo principale di questa valutazione è stato quello di acquisire una comprensione approfondita dell'utilizzo degli elementi metalinguistici nel contesto dell'insegnamento di diverse materie; l'indagine si è concentrata sull'analisi di come questi elementi vengono impiegati per facilitare la comprensione e l'apprendimento degli studenti, in particolare in situazioni in cui l'assistenza diretta con gli insegnanti non è sempre disponibile. E, quindi, tramite la raccolta di dati dettagliati, si è cercato di identificare le strategie didattiche che si basano sull'uso efficace del metalinguaggio per promuovere l'autonomia degli studenti e la loro capacità di navigare nel complesso mondo della conoscenza.

Analizzando le risposte, abbiamo strutturato delle statistiche precise sull'uso di ciascun elemento metalinguistico che ci forniranno una base solida per valutare l'impatto e l'efficacia di tali elementi nel contesto didattico.

Infine, l'analisi di queste statistiche ci consentirà di determinare con chiarezza l'obiettivo principale della nostra ricerca, fornendo una comprensione approfondita del ruolo del metalinguaggio nell'insegnamento.

Per condurre questa analisi in modo sistematico, abbiamo suddiviso il nostro lavoro in due componenti principali. In primo luogo, abbiamo identificato e categorizzato gli elementi linguistici chiave oggetto della nostra indagine, con i metodi corrispondenti spiegati nella parte teorica. Questi elementi, che abbiamo selezionato dall'analisi delle pratiche didattiche osservate durante le lezioni, includono: l'uso delle definizioni, l'uso degli esempi, l'uso delle analogie e delle metafore, l'uso delle domande di riflessione, l'uso del metalinguaggio grammaticale, l'impiego delle espressioni idiomatiche, l'analisi dei testi, l'analisi degli errori linguistici e l'uso del feedback.

Abbiamo deciso di concentrarci su questi strumenti poiché rappresentano gli elementi più ricorrenti e maggiormente significativi che abbiamo potuto osservare nel comportamento didattico degli insegnanti. Essi riflettono, infatti, le pratiche linguistiche che gli studenti

incontrano più frequentemente in aula e che risultano decisive per la costruzione della consapevolezza metalinguistica: **l'uso delle definizioni, l'uso degli esempi, l'uso delle analogie e metafore, l'uso delle domande di riflessione, l'uso del metalinguaggio grammaticale, l'uso delle espressioni idiomatiche, analisi dei Testi, analisi di errori linguistici, l'uso dei Feedback.**

Elemento metalinguistico	Metodo corrispondente
Uso delle definizioni	Metodo definitorio
Uso degli esempi	Metodo esemplificativo
Uso delle analogie e metafore	Metodo analogico-metaforico
Uso delle domande di riflessione	Metodo riflessivo o metacognitivo
Uso del metalinguaggio grammaticale	Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito
Uso delle espressioni idiomatiche	Metodo fraseologico o semantico-pragmatico
Analisi dei testi	Metodo analitico-testuale
Analisi di errori linguistici	Metodo dell'analisi dell'errore
Uso dei feedback	Metodo del feedback formativo o correttivo

In secondo luogo, per valutare la frequenza di utilizzo di ciascun elemento, abbiamo definito una scala di frequenza. Questa scala comprende tre categorie distinte: "**usato frequentemente**", per indicare un impiego regolare e costante; "**usato occasionalmente**", per un utilizzo meno frequente e specifico; e "**usato raramente**", per gli elementi impiegati in modo limitato o sporadico, e sono come segue:

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
Metodo definitorio	✓		
Metodo esemplificativo	✓		
Metodo analogico- metaforico	✓		
Metodo riflessivo o metacognitivo	✓		
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito			✓
Metodo fraseologico o semantico-pragmatico			✓
Metodo analitico-testuale			✓
Metodo dell'analisi dell'errore		✓	
Metodo del feedback formativo o correttivo		✓	

1° insegnante – Modulo di Civiltà

Analisi

L'insegnante di Civiltà utilizza frequentemente i metodi definitorio, esemplificativo, analogico-metaforico e riflessivo/metacognitivo, mostrando un forte orientamento alla chiarificazione dei concetti e al coinvolgimento attivo degli studenti. L'uso delle definizioni e degli esempi concreti favorisce la comprensione della materia, mentre analogie e metafore facilitano la memorizzazione e la connessione tra concetti.

I metodi metalinguistici, fraseologici e analitici-testuali sono usati raramente, probabilmente perché il modulo non richiede approfondimenti linguistici o analisi testuali complesse. L'analisi dell'errore e il feedback sono occasionali, suggerendo che la correzione è limitata a momenti specifici della lezione.

Sintesi:

L'approccio è chiaro, concreto e centrato sulla comprensione e motivazione degli studenti, con maggiore enfasi sulla spiegazione dei concetti rispetto alla correzione o alla riflessione linguistica approfondita.

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
Metodo definitorio	✓		
Metodo esemplificativo	✓		
Metodo analogico- metaforico		✓	
Metodo riflessivo o metacognitivo		✓	
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito	✓		
Metodo fraseologico o semantico-pragmatico	✓		
Metodo analitico-testuale			✓
Metodo dell'analisi dell'errore	✓		
Metodo del feedback formativo o correttivo	✓		

2° Insegnante – Traduzione

Analisi

In Traduzione, l'insegnante fa largo uso dei metodi definitorio, esemplificativo, metalinguistico e fraseologico, coerenti con la natura del modulo che richiede attenzione a

terminologia, sinonimi ed espressioni idiomatiche. Il feedback e l'analisi dell'errore sono frequenti, essenziali per il miglioramento pratico della traduzione.

Al contrario, analogie e riflessione/metacognizione sono usate solo occasionalmente, probabilmente perché l'obiettivo principale è la correttezza linguistica e la comprensione dei testi, più che la costruzione di inferenze cognitive complesse.

Sintesi

L'insegnante integra spiegazioni teoriche e attività pratiche, creando un ambiente in cui gli studenti possono applicare direttamente le conoscenze linguistiche, con forte supporto nella correzione e nella comprensione semantica dei testi.

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
Metodo definitorio	✓		
Metodo esemplificativo	✓		
Metodo analogico- metaforico	✓		
Metodo riflessivo o metacognitivo			✓
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito			✓
Metodo fraseologico o semantico-pragmatico			✓
Metodo analitico-testuale	✓		
Metodo dell'analisi dell'errore			✓
Metodo del feedback formativo o correttivo			✓

3° Insegnante – Letteratura

Analisi

L'insegnante di Letteratura fa uso frequente di definizioni, esempi, analogie e analisi testuale, strumenti fondamentali per affrontare i testi letterari e stimolare il pensiero critico. L'uso dei metodi metalinguistico, fraseologico e riflessivo è meno marcato, il che indica che l'attenzione è rivolta alla comprensione dei contenuti e delle strutture narrative, più che a riflessioni linguistiche profonde.

L'analisi dell'errore e il feedback sono occasionali, coerente con un modulo in cui il focus è l'interpretazione del testo e non la correzione sistematica di errori linguistici.

Sintesi

L'insegnante crea un ambiente di studio centrato sul testo, stimolando collegamenti comparativi e approfondimenti critici, con un ruolo meno marcato della riflessione linguistica e del feedback correttivo.

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
Metodo definitorio	✓		
Metodo esemplificativo	✓		
Metodo analogico- metaforico			✓
Metodo riflessivo o metacognitivo	✓		
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito	✓		
Metodo fraseologico o semantico-pragmatico			✓

Metodo analitico-testuale	✓
Metodo dell'analisi dell'errore	✓
Metodo del feedback formativo o correttivo	✓

4° Insegnante – Linguistica

Analisi

In Linguistica, l'insegnante utilizza frequentemente i metodi definitorio, esemplificativo, riflessivo e metalinguistico, coerenti con un modulo che richiede precisione terminologica e consapevolezza grammaticale. L'analisi degli errori e il feedback sono anch'essi frequenti, essenziali per consolidare le competenze linguistiche degli studenti.

I metodi analogico-metaforico, fraseologico e analitico-testuale sono raramente utilizzati, perché l'attenzione è alla struttura linguistica e alla correttezza, più che all'interpretazione di testi complessi o al linguaggio figurativo.

Sintesi

L'insegnante favorisce un apprendimento mirato alla precisione linguistica, con spiegazioni chiare, esempi concreti e riflessioni guidate, promuovendo il consolidamento della conoscenza grammaticale.

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
Metodo definitorio	✓		
Metodo esemplificativo	✓		
Metodo analogico-metaforico			✓
Metodo riflessivo o		✓	

metacognitivo

Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito ✓

Metodo fraseologico o semantico-pragmatico ✓

Metodo analitico-testuale ✓

Metodo dell'analisi dell'errore ✓

Metodo del feedback formativo o correttivo ✓

5° Insegnante – Informatica

Analisi

L'insegnante di Informatica utilizza frequentemente definizioni, esempi, analisi testuale (del codice), correzione degli errori e feedback, strumenti essenziali per l'apprendimento pratico dei concetti di programmazione. Il metalinguaggio grammaticale e fraseologico è utilizzato solo sporadicamente, in quanto la disciplina si concentra sulla logica del codice più che sulla lingua naturale.

L'analogia-metafora è rara e la riflessione/metacognizione è solo occasionale, probabilmente perché il modulo enfatizza la pratica tecnica e la risoluzione di problemi concreti.

Sintesi

L'approccio didattico è altamente pratico e operativo, con forte attenzione alla correzione immediata e alla comprensione della struttura del codice, supportando l'apprendimento attraverso esempi concreti e feedback formativo.

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
------------------------	---------------------------------	----------------------------------	----------------------------

Metodo definitorio	✓	
Metodo esemplificativo	✓	
Metodo analogico- metaforico		✓
Metodo riflessivo o metacognitivo	✓	
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito	✓	
Metodo fraseologico o semantico-pragmatico	✓	
Metodo analitico-testuale	✓	
Metodo dell'analisi dell'errore	✓	
Metodo del feedback formativo o correttivo	✓	

6° Insegnante – Espressione e produzione scritta

Analisi

In questo modulo, l'insegnante fa largo uso dei metodi definizionario, esemplificativo, riflessivo, metalinguistico, fraseologico, analitico-testuale, analisi dell'errore e feedback. Gli studenti ricevono spiegazioni chiare sulla grammatica, sul lessico, sulla struttura dei testi e vengono guidati nella correzione degli errori.

L'analogia-metafora è rara, perché l'obiettivo principale è la produzione scritta corretta e strutturata, non la semplificazione di concetti astratti.

Sintesi

Il docente integra spiegazioni teoriche e pratica correttiva, stimolando consapevolezza linguistica e capacità di auto-correzione, con un approccio molto sistematico e orientato alla precisione scritta.

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
Metodo definitorio	✓		
Metodo esemplificativo	✓		
Metodo analogico- metaforico			✓
Metodo riflessivo o metacognitivo	✓		
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito	✓		
Metodo fraseologico o semantico-pragmatico	✓		
Metodo analitico-testuale			✓
Metodo dell'analisi dell'errore	✓		
Metodo del feedback formativo o correttivo	✓		

7° Insegnante – Espressione e produzione orale

Analisi

L'insegnante utilizza frequentemente definizioni, esempi, riflessione, metalinguistico, fraseologico, analisi dell'errore e feedback, strumenti essenziali per migliorare le competenze comunicative orali. L'analogia-metafora e l'analisi testuale sono meno usate, coerentemente con un modulo focalizzato sulla pratica orale e sul registro linguistico.

Sintesi

L'approccio è pratico e interattivo, con forte attenzione alla correzione immediata, alla riformulazione e alla modellizzazione di discorsi corretti, stimolando riflessione metacognitiva e precisione comunicativa.

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
Metodo definitorio	✓		
Metodo esemplificativo	✓		
Metodo analogico- metaforico			✓
Metodo riflessivo o metacognitivo	✓		
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito	✓		
Metodo fraseologico o semantico-pragmatico	✓		
Metodo analitico-testuale	✓		
Metodo dell'analisi dell'errore		✓	
Metodo del feedback formativo o correttivo	✓		

8° Insegnante – Studio dei testi letterari

Analisi

L'insegnante fa uso frequente di definizioni, esempi, riflessione, metalinguistico, fraseologico e analisi testuale, strumenti fondamentali per guidare gli studenti nell'analisi critica di testi

letterari. L'analisi dell'errore è rara e il feedback è frequente, indicando che la correzione è più legata alla comprensione e interpretazione del testo che agli errori linguistici concreti.

Sintesi

Il docente enfatizza la consapevolezza linguistica e stilistica, collegando spiegazioni teoriche alla lettura critica dei testi e stimolando riflessione e confronto.

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
Metodo definitorio	✓		
Metodo esemplificativo	✓		
Metodo analogico- metaforico			✓
Metodo riflessivo o metacognitivo	✓		
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito	✓		
Metodo fraseologico o semantico-pragmatico	✓		
Metodo analitico-testuale			✓
Metodo dell'analisi dell'errore	✓		
Metodo del feedback	✓		

formativo o correttivo

9° Insegnante – Metodologia della ricerca

Analisi

In questo modulo, l'insegnante utilizza frequentemente definizioni, esempi, analogie, riflessione, metalinguistico, fraseologico, analisi dell'errore e feedback. L'analisi testuale è rara, coerente con un modulo teorico-pratico in cui l'obiettivo è comprendere concetti scientifici e applicarli a casi concreti.

Sintesi

L'insegnante integra spiegazioni teoriche e attività pratiche, favorendo partecipazione, pensiero critico e comprensione dei concetti scientifici, con forte attenzione al feedback e alla correzione guidata.

Metodi metalinguistici	usato frequentemente	usato occasionalmente	usato raramente
Metodo definitorio	✓		
Metodo esemplificativo	✓		
Metodo analogico- metaforico	✓		
Metodo riflessivo o metacognitivo	✓		
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito	✓		
Metodo fraseologico o	✓		

semantico-pragmatico

Metodo analitico-testuale

✓

Metodo dell'analisi
dell'errore

✓

Metodo del feedback
formativo o correttivo

✓

10° Insegnante – Psicologia cognitiva

Analisi

L'insegnante di Psicologia cognitiva utilizza frequentemente definizioni, esempi, analogie, riflessione, metalinguistico e fraseologico, strumenti essenziali per introdurre e chiarire concetti complessi della disciplina. L'analisi testuale è rara e l'analisi dell'errore è occasionalmente utilizzata. Il feedback è frequente, ma il metodo "avvicinare alla risposta" stimola maggiormente la partecipazione attiva e il ragionamento indipendente.

Sintesi

Il modulo favorisce un apprendimento scientifico e attivo, con attenzione alla costruzione autonoma delle conoscenze, all'uso consapevole dei concetti cognitivi e alla riflessione metacognitiva.

Riepilogo quantitativo per metodo:

Metodologia di quantificazione dell'uso degli strumenti metalinguistici:

Per fornire una visione complessiva dell'impiego dei diversi strumenti metalinguistici da parte dei docenti osservati, è stata elaborata una tabella riepilogativa dei totali per metodo. I totali sono stati calcolati sulla base delle osservazioni dirette delle lezioni dei dieci insegnanti, utilizzando la seguente codifica:

- 3 = Metodo usato frequentemente
- 2 = Metodo usato occasionalmente
- 1 = Metodo usato raramente

Per ciascun insegnante e per ciascun metodo (Metodo definitorio, Metodo esemplificativo, Metodo analogico-metaforico, Metodo riflessivo o metacognitivo, Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito, Metodo fraseologico o semantico-pragmatico, Metodo analitico-testuale, Metodo dell'analisi dell'errore, Metodo del feedback formativo o correttivo), è stato assegnato un punteggio secondo l'intensità di utilizzo osservata durante la lezione.

I totali per metodo riportati nella tabella derivano dalla somma dei punteggi attribuiti ai singoli insegnanti. Ad esempio, per il Metodo definitorio:

- Se l'insegnante 1 lo usa frequentemente → 3
- Se l'insegnante 2 lo usa frequentemente → 3
- Se l'insegnante 3 lo usa occasionalmente → 2
- ... e così via fino al decimo insegnante

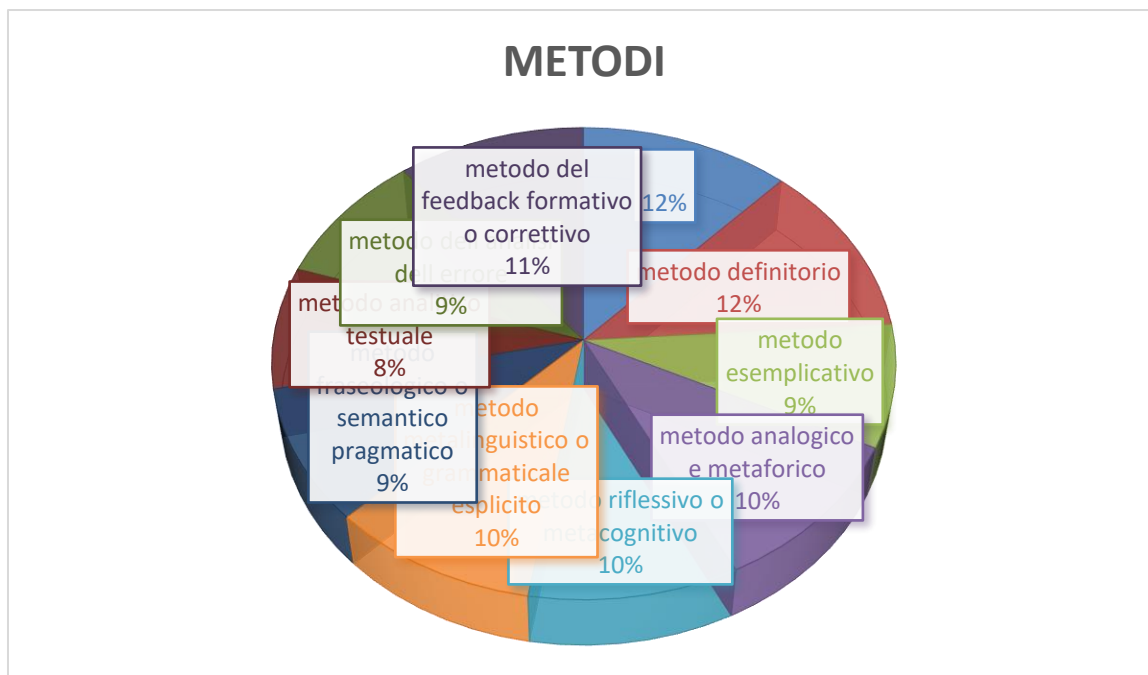
La somma di questi punteggi per tutti e dieci gli insegnanti fornisce il totale complessivo per il Metodo definitorio. Lo stesso procedimento è stato seguito per ciascuno degli altri metodi, consentendo una rappresentazione sintetica e comparativa dell'uso del linguaggio metalinguistico tra tutti i docenti osservati.

Questo approccio consente di confrontare rapidamente l'intensità d'uso di ciascun metodo e di identificare le strategie più ricorrenti o meno impiegate nei diversi moduli del corso.

Adesso presentiamo la tabella riepilogativa che mostra i totali suddivisi per metodo, così da offrire una visione chiara e sintetica dei risultati principali:

Metodo.	Totale (somma dei numeri).	Commento sintetico.
Metodo definitorio	30	Usato frequentemente da tutti i docenti, quindi fondamentale nel metalinguaggio in classe.
Metodo esemplificativo	30	Anch'esso molto usato, cruciale per rendere concreti i concetti.

Metodo analogico- metaforico	21	Usato spesso, ma meno costantemente; utile per facilitare la comprensione concettuale.
Metodo riflessivo o metacognitivo	26	Diffuso, soprattutto nei moduli che stimolano pensiero critico e consapevolezza.
Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito	25	Molto impiegato nei moduli linguistici e di traduzione; meno in civiltà e letteratura.
Metodo fraseologico o semantico-pragmatico	23	Usato principalmente nei moduli di lingua e traduzione.
Metodo analitico-testuale	21	Fondamentale in letteratura, linguistica e informatica, meno in altri moduli.
Metodo dell'analisi dell'errore	23	Particolarmente rilevante in linguistica, scrittura, traduzione e informatica.
Metodo del feedback formativo o correttivo	27	Quasi sempre presente; importante per guidare la correzione e l'apprendimento attivo.



Analisi comparativa dell'uso degli elementi metalinguistici nei diversi moduli

L'osservazione dei dieci insegnanti coinvolti nei moduli del terzo anno di laurea ha permesso di individuare schemi ricorrenti e differenze significative nell'impiego del linguaggio metalinguistico in classe. Per facilitare l'analisi comparativa, sono stati considerati nove metodi principali: metodo definitorio, metodo esemplificativo, metodo analogico-metaforico, metodo riflessivo o metacognitivo, metodo metalinguistico o grammaticale esplicito, metodo fraseologico o semantico-pragmatico, metodo analitico-testuale, metodo dell'analisi dell'errore, metodo del feedback formativo o correttivo.

1. Metodo definitorio

Il metodo definitorio è stato utilizzato in maniera consistente in tutti i moduli osservati, con una frequenza particolarmente elevata nei corsi di Civiltà, Psicologia cognitiva e Metodologia della ricerca. In questi contesti, le definizioni sono strumenti fondamentali per introdurre termini complessi e concetti teorici, costituendo la base per successive attività di analisi o traduzione.

2. Metodo esemplificativo

L'uso degli esempi concreti risulta centrale nei moduli di Traduzione, Metodologia della ricerca e Informatica, dove il collegamento tra teoria e pratica è essenziale. Negli insegnamenti di Letteratura e Studio dei testi letterari, gli esempi vengono frequentemente integrati con confronti intertestuali e culturali per facilitare la comprensione di strutture complesse.

3. Metodo analogico-metaforico

Questo metodo è stato particolarmente presente nei moduli di Metodologia della ricerca, Psicologia cognitiva e Civiltà. Le analogie e le metafore hanno il compito di rendere concetti astratti più immediatamente comprensibili, stimolando la visualizzazione mentale e la connessione con conoscenze pregresse.

4. Metodo riflessivo o metacognitivo

Le strategie riflessive emergono soprattutto nei moduli di Espressione e produzione orale e scritta, dove l'insegnante incoraggia gli studenti a monitorare il proprio apprendimento, a confrontare le proprie produzioni e a costruire consapevolezza linguistica. Anche in Psicologia cognitiva e Metodologia della ricerca si osservano momenti metacognitivi, legati alla riflessione sui processi cognitivi o metodologici.

5. Metodo metalinguistico o grammaticale esplicito

Questo metodo è evidente soprattutto nei moduli di Traduzione, Linguistica e Espressione e produzione scritta. L'analisi grammaticale e sintattica consente di chiarire strutture complesse e di facilitare l'applicazione pratica della lingua, come nelle esercitazioni di traduzione o nella produzione scritta.

6. Metodo fraseologico o semantico-pragmatico

L'uso di frasi modello, espressioni idiomatiche e strategie pragmatiche è molto presente nei corsi di Traduzione e Espressione orale. Qui gli studenti apprendono non solo la correttezza linguistica, ma anche l'appropriatezza comunicativa in contesti reali, migliorando la competenza interculturale e comunicativa.

7. Metodo analitico-testuale

I corsi di Letteratura e Studio dei testi letterari mostrano un impiego intensivo del metodo analitico-testuale, con attenzione alle strutture narrative, stilistiche e semantiche dei testi. Anche in Civiltà e Linguistica si rilevano elementi di analisi testuale, seppure in misura minore e più funzionale all'illustrazione di concetti specifici.

8. Metodo dell'analisi dell'errore

L'analisi degli errori è maggiormente riscontrabile nei moduli di Traduzione, Informatica e Espressione scritta/orale. L'identificazione e la correzione degli errori servono a sviluppare consapevolezza linguistica e a guidare l'apprendimento attivo, stimolando la capacità di autocorrezione.

9. Metodo del feedback formativo o correttivo

Il feedback è un elemento trasversale, utilizzato in tutti i moduli, ma assume forme differenti: nei corsi di Traduzione e Espressione orale, il feedback è immediato e interattivo, mentre nei corsi di Metodologia della ricerca e Psicologia cognitiva è prevalentemente concettuale e riflessivo, mirato a chiarire concetti complessi.

1. Metodi più frequentemente utilizzati:

- Definitorio e Esemplificativo: presenti in quasi tutti i moduli, fondamentali per introdurre concetti e chiarire contenuti.
- Riflessivo/metacognitivo: spesso usato nei moduli più teorici e di linguistica, meno nei moduli pratici come Informatica.
- Feedback e analisi dell'errore: più presenti nei moduli pratici (Traduzione, Informatica, Espressione scritta/orale) dove è necessario correggere e consolidare competenze.

2. Metodi meno utilizzati:

- Analitico-testuale: poco presente nei moduli come Metodologia della ricerca o Psicologia cognitiva, più rilevante in Letteratura e Studio dei testi.
- Analogia-metaforico: raro nei moduli tecnici, più presente in Civiltà, Letteratura e Psicologia cognitiva.

- Fraseologico/semantico-pragmatico: più usato nei moduli di lingua e traduzione, meno in Informatica o Civiltà.

3. Pattern interessante:

- Moduli linguistici e letterari tendono a combinare definizioni, esempi, riflessione, metalinguistico e fraseologico, enfatizzando la consapevolezza linguistica.
- Moduli scientifici e tecnici puntano maggiormente su definizioni, esempi, feedback e analisi errori, con minor attenzione a metafore o fraseologia.

Conclusione del Capitolo

Osservazione delle pratiche metalinguistiche in aula.

L'analisi sistematica delle lezioni osservate nei diversi moduli del terzo anno all'Università di Blida 2 ha evidenziato come il discorso metalinguistico rappresenti un elemento strutturale e trasversale della pratica didattica. In tutte le discipline analizzate: dalla linguistica alla traduzione, dalla produzione orale e scritta alla metodologia della ricerca, dai testi letterari all'informatica, fino alla psicologia cognitiva e alla didattica, gli insegnanti ricorrono a un repertorio diversificato di strumenti metalinguistici per rendere accessibili concetti complessi e facilitare la comprensione della lingua.

L'uso delle definizioni, degli esempi e delle analogie emerge come strategia privilegiata per introdurre, chiarire e concretizzare nozioni astratte. Questi strumenti permettono agli studenti di creare collegamenti significativi tra il sapere teorico e l'applicazione pratica, sostenendo così un apprendimento più consapevole. Allo stesso modo, l'impiego di domande riflessive, dell'analisi testuale e della discussione di errori linguistici contribuisce a sviluppare negli studenti una maggiore capacità metacognitiva, incoraggiandoli a riflettere sulla lingua, sulle sue strutture e sui suoi usi.

Il metalinguaggio grammaticale si manifesta in modo particolarmente ricorrente nei moduli linguistici, mentre appare in forma più funzionale e applicativa nei corsi di traduzione, produzione e metodologia. Nei moduli più tecnici, come informatica e metodologia della

ricerca, il metalinguaggio assume una dimensione procedurale, orientata alla comprensione dei processi e delle strutture operative. Anche l'uso delle espressioni idiomatiche nei corsi di produzione e nei testi letterari rivela una componente culturale del metalinguaggio, che contribuisce a sviluppare la competenza pragmatica degli studenti.

L'osservazione delle pratiche di feedback rivela differenze tra i moduli: più formativo e dialogico nei corsi linguistici e didattici, più tecnico e correttivo nei corsi scientifici. Tuttavia, in quasi tutti i casi, il feedback svolge un ruolo decisivo nel consolidamento delle conoscenze linguistiche, nella chiarificazione degli errori e nel sostegno alla motivazione degli studenti.

I risultati osservativi confermano le ipotesi della ricerca: un metalinguaggio chiaro, calibrato e accessibile facilita la comprensione e l'apprendimento delle strutture linguistiche, promuove la partecipazione e rafforza le competenze comunicative. Allo stesso tempo, l'osservazione ha evidenziato che alcune spiegazioni possono risultare troppo tecniche o poco chiare per studenti con livelli di competenza diversi, indicando la necessità di modulare il metalinguaggio in funzione del contesto e degli obiettivi didattici.

In conclusione, l'insieme dei dati raccolti mostra che il discorso metalinguistico costituisce un mediatore fondamentale dell'apprendimento linguistico nel contesto osservato. L'efficacia dell'insegnamento dipende in larga misura dalla capacità dei docenti di utilizzare il metalinguaggio in modo flessibile, consapevole e pedagogicamente mirato. Questo capitolo offre dunque una base empirica solida per comprendere il ruolo del metalinguaggio nella didattica universitaria e per orientare le successive riflessioni teoriche e analitiche della ricerca.

Sezione n°02
Interviste con gli insegnanti

1. Interviste con gli insegnanti

Introduzione alla sezione delle interviste:

Nell'ambito della presente ricerca, le interviste rivolte agli insegnanti di lingua italiana del terzo anno di laurea presso l'Università di Blida-2 hanno avuto l'obiettivo di approfondire l'analisi del discorso metalinguistico in contesto didattico. Questo strumento qualitativo è stato scelto per comprendere in modo diretto e approfondito come i docenti utilizzino il linguaggio metalinguistico nelle loro pratiche di insegnamento, quali strategie metalinguistiche privilegino e in che misura tale uso favorisca la comprensione linguistica e la motivazione degli studenti.

Le interviste sono state condotte con un gruppo di cinque (10) insegnanti universitari di lingua italiana, rappresentativi per formazione, esperienza e approccio didattico. Ciascuna intervista ha avuto una durata media di circa venti minuti ed è stata realizzata in un clima di dialogo aperto e riflessivo, volto a stimolare nei partecipanti una riflessione consapevole sul proprio uso del linguaggio metalinguistico in aula. Le domande sono state formulate in modo indiretto, al fine di mettere i docenti a proprio agio, favorire risposte spontanee e ridurre eventuali sensazioni di giudizio o pressione. L'approccio indiretto ha inoltre permesso di esplorare più liberamente le pratiche didattiche, incoraggiando narrazioni personali e descrittive piuttosto che risposte strettamente prescrittive, e di osservare come gli insegnanti percepiscono e articolano concetti metalinguistici nel loro contesto naturale di insegnamento.

Le domande che compongono l'intervista sono state elaborate a partire dalla problematica e dalle ipotesi della ricerca, in modo da raccogliere informazioni dirette sull'uso del linguaggio metalinguistico in aula e sulla sua efficacia nel processo di insegnamento-apprendimento.

Il questionario d'intervista comprendeva una serie di domande semi-strutturate, formulate sulla base delle ipotesi di ricerca, con lo scopo di esplorare:

- Le modalità di impiego del metalinguaggio nella spiegazione di concetti linguistici complessi;
- La percezione dei docenti riguardo all'efficacia del metalinguaggio sul processo di apprendimento;

- Le difficoltà incontrate e le strategie adottate per adattare il discorso metalinguistico ai diversi livelli di competenza degli studenti;
- Nonché il ruolo formativo della consapevolezza metalinguistica nella didattica della lingua italiana LS.

Le risposte ottenute sono state successivamente analizzate in chiave qualitativa e interpretativa, al fine di individuare ricorrenze, tendenze e differenze significative tra i partecipanti. L'obiettivo di questa analisi è stato quello di collegare le pratiche metalinguistiche degli insegnanti alle "ipotesi di ricerca", verificando se e in che misura l'uso del linguaggio metalinguistico contribuisca all'efficacia dell'insegnamento e al raggiungimento degli obiettivi formativi.

Nelle sezioni che seguono vengono presentati i principali risultati emersi dalle interviste, organizzati per aree tematiche, e discussi alla luce delle ipotesi formulate e del quadro teorico di riferimento.

- ❖ Le domande sono cinque e rappresentano la traccia del colloquio elaborato per gli insegnanti.

L'analisi si basa su interviste rivolte a dieci docenti che insegnano delle materie "precedentemente menzionate ed analizzate" al terzo anno di laurea presso l'Università di Blida-2-; l'obiettivo è indagare la percezione e l'utilizzo della competenza metalinguistica nell'ambito dell'insegnamento. In particolare, si intende approfondire i seguenti aspetti:

- In che modo la competenza metalinguistica si rivela funzionale all'attività didattica, e come contribuisce al raggiungimento degli obiettivi formativi relativi alle abilità linguistiche e cognitive?
- Quali aree del metalinguaggio richiedono un'attenzione didattica particolare per colmare eventuali lacune?
- In che modo l'uso del linguaggio metalinguistico influisce sulla motivazione e sulla partecipazione degli studenti durante le lezioni di lingua italiana LS?

- Ritiene che tutti gli studenti comprendano con facilità il linguaggio metalinguistico utilizzato durante le spiegazioni? In caso contrario, quali strategie adotta per adattarlo ai diversi livelli di competenza linguistica?
- Secondo la sua esperienza, quali difficoltà incontrano più spesso gli insegnanti nell'impiego del linguaggio metalinguistico e come ritiene che possano essere superate?

Le domande formulate per le interviste sono state costruite sulla base degli obiettivi della ricerca e, in particolare, delle ipotesi individuate a partire dalla problematica generale dello studio. L'intento è stato quello di indagare in modo approfondito le modalità con cui gli insegnanti di lingua italiana LS utilizzano il linguaggio metalinguistico nella pratica didattica, e di comprendere come tale uso incida sull'apprendimento e sulla motivazione degli studenti. Ogni domanda è stata pensata per esplorare un aspetto specifico delle ipotesi, tenendo conto dei bisogni reali emersi dall'analisi del contesto educativo. La struttura delle interviste è quindi frutto di un approccio mirato, volto a raccogliere informazioni qualitative che permettano di verificare la validità delle ipotesi, individuare eventuali criticità nell'impiego del metalinguaggio e mettere in luce il rapporto tra competenza metalinguistica del docente e sviluppo delle abilità linguistiche e cognitive degli studenti.

Analisi delle risposte alle interviste

L'analisi delle interviste condotte con dieci insegnanti di lingua italiana LS presso l'Università di Blida-2 ha permesso di individuare alcune tendenze comuni riguardanti l'uso e la percezione del linguaggio metalinguistico nella didattica. Le risposte sono state esaminate alla luce della problematica di ricerca e delle ipotesi formulate, con l'obiettivo di comprendere in che modo il discorso metalinguistico contribuisca alla spiegazione dei concetti linguistici complessi e al miglioramento dell'apprendimento.

- a. Per la domanda in che modo la competenza metalinguistica si rivela funzionale all'attività didattica, e come contribuisce al raggiungimento degli obiettivi formativi relativi alle abilità linguistiche e cognitive?

La maggior parte degli insegnanti ritiene che la competenza metalinguistica sia essenziale per spiegare in modo chiaro le strutture grammaticali e per aiutare gli studenti a riflettere consapevolmente sul funzionamento della lingua. Essa contribuisce a sviluppare non solo la competenza linguistica, ma anche la capacità analitica e cognitiva degli studenti.

Analisi:

Alla domanda riguardante il ruolo della competenza metalinguistica nell'insegnamento e il suo contributo al raggiungimento degli obiettivi formativi, la maggior parte degli insegnanti ha sottolineato che tale competenza risulta essenziale per spiegare in modo chiaro le strutture grammaticali e per stimolare negli studenti una riflessione consapevole sul funzionamento della lingua. In altre parole, l'uso consapevole del metalinguaggio permette agli insegnanti di rendere esplicite regole e concetti linguistici che altrimenti rimarrebbero impliciti, facilitando così la comprensione e l'apprendimento.

Dal punto di vista didattico, la competenza metalinguistica contribuisce non solo allo sviluppo della competenza linguistica, ma anche della capacità analitica e cognitiva degli studenti. Questo dato suggerisce che l'uso del metalinguaggio ha una funzione trasversale, integrando l'insegnamento della lingua con lo sviluppo di abilità riflessive e critiche, fondamentali per l'apprendimento avanzato.

In termini di analisi tematica, la risposta evidenzia due categorie principali:

1. Chiarezza e strutturazione della spiegazione: il metalinguaggio come strumento per rendere esplicite le regole linguistiche.
2. Sviluppo cognitivo e riflessivo: il metalinguaggio come mezzo per stimolare la consapevolezza e l'analisi critica del funzionamento della lingua.

Questa evidenza conferma quanto osservato durante le lezioni, dove gli insegnanti che fanno uso consapevole del metalinguaggio tendono a favorire maggiore partecipazione e comprensione da parte degli studenti.

L'osservazione conferma la prima ipotesi di ricerca, secondo cui un metalinguaggio chiaro e accessibile favorisce la comprensione delle strutture linguistiche e facilita l'apprendimento.

- b. Per la domanda quali aree del metalinguaggio richiedono un'attenzione didattica particolare per colmare eventuali lacune?

Gli insegnanti evidenziano che gli studenti incontrano maggiori difficoltà nella terminologia grammaticale (soprattutto nelle categorie verbali e morfologiche) e nella distinzione tra termini tecnici e uso pratico. Alcuni docenti suggeriscono la necessità di introdurre il metalinguaggio in modo graduale e con esempi concreti.

Analisi:

Alla domanda sulle aree del metalinguaggio che necessitano di un'attenzione didattica particolare, gli insegnanti hanno evidenziato come gli studenti incontrino maggiore difficoltà nella terminologia grammaticale, in particolare nelle categorie verbali e morfologiche, e nella distinzione tra termini tecnici e uso pratico della lingua. Per affrontare queste difficoltà, alcuni docenti suggeriscono di introdurre il metalinguaggio in modo graduale, accompagnandolo con esempi concreti che collegano teoria e pratica.

Dal punto di vista tematico, la risposta può essere suddivisa in due categorie principali:

1. Terminologia grammaticale complessa: evidenzia la necessità di un approccio mirato alle strutture linguistiche più ostiche.
2. Distinzione tra concetti teorici e applicazione pratica: indica l'importanza di collegare la conoscenza tecnica alla comprensione effettiva e all'uso della lingua.

L'interpretazione di questa tendenza suggerisce un potenziale limite nella padronanza del metalinguaggio da parte degli studenti, confermando la terza ipotesi della ricerca, secondo cui la conoscenza metalinguistica degli studenti potrebbe essere parziale o non sistematica. Inoltre, le strategie proposte dagli insegnanti, come l'introduzione graduale e l'uso di esempi concreti, rappresentano indicazioni preziose per la progettazione didattica finalizzata a colmare queste lacune.

Infine, queste osservazioni consentono di collegare la percezione degli insegnanti con le pratiche effettive in aula, fornendo dati utili per confrontare quanto dichiarato durante l'intervista con l'osservazione diretta.

- c. Per la domanda in che modo l'uso del linguaggio metalinguistico influisce sulla motivazione e sulla partecipazione degli studenti durante le lezioni di lingua italiana LS?

Molti insegnanti affermano che un uso equilibrato e chiaro del metalinguaggio può stimolare la curiosità e il coinvolgimento degli studenti, soprattutto se accompagnato da esempi pratici. Tuttavia, un linguaggio troppo tecnico può generare disinteresse o confusione, specialmente nei livelli iniziali.

Analisi:

Alla domanda su come l'uso del linguaggio metalinguistico influisca sulla motivazione e sulla partecipazione degli studenti, molti insegnanti hanno sottolineato che un uso equilibrato e chiaro del metalinguaggio stimola curiosità e coinvolgimento, soprattutto quando è accompagnato da esempi pratici che rendono i concetti concreti e accessibili. D'altra parte, è stato osservato che un linguaggio troppo tecnico o astratto può generare disinteresse o confusione, in particolare tra gli studenti ai livelli iniziali di apprendimento.

Dal punto di vista tematico, le risposte possono essere raggruppate in due categorie principali:

1. Uso equilibrato e chiaro del metalinguaggio: favorisce la partecipazione, la curiosità e l'interesse degli studenti.
2. Eccessiva tecnicità: può ostacolare la comprensione e ridurre la motivazione, soprattutto nei principianti.

L'interpretazione di queste risposte conferma la seconda ipotesi della ricerca, secondo la quale l'uso consapevole del linguaggio metalinguistico contribuisce a migliorare motivazione e abilità comunicative, a patto che sia adattato ai diversi livelli di competenza degli studenti.

In termini di implicazioni didattiche, questa evidenza suggerisce che gli insegnanti dovrebbero bilanciare precisione terminologica e chiarezza comunicativa, integrando il metalinguaggio con strategie pratiche ed esempi concreti, per mantenere elevata la partecipazione e l'interesse durante le lezioni.

- d. Per la domanda ritiene che tutti gli studenti comprendano con facilità il linguaggio metalinguistico utilizzato durante le spiegazioni? In caso contrario, quali strategie adotta per adattarlo ai diversi livelli di competenza linguistica?

Quasi tutti gli insegnanti riconoscono che la comprensione del metalinguaggio varia a seconda del livello linguistico. Per facilitare l'apprendimento, essi tendono a semplificare i termini tecnici, usare sinonimi accessibili, ricorrere a esempi contestuali e incoraggiare la riformulazione da parte degli studenti.

Analisi:

Alla domanda se tutti gli studenti comprendano con facilità il linguaggio metalinguistico utilizzato durante le spiegazioni, quasi tutti gli insegnanti hanno riconosciuto che la comprensione varia significativamente in base al livello linguistico degli studenti. Per facilitare l'apprendimento, essi adottano diverse strategie didattiche mirate, tra cui:

- Semplificazione dei termini tecnici;
- Uso di sinonimi più accessibili;
- Ricorso a esempi contestuali che collegano teoria e pratica;
- Incoraggiamento alla riformulazione da parte degli studenti, favorendo così una verifica attiva della comprensione.

Dal punto di vista tematico, le risposte evidenziano due categorie principali:

1. Variabilità nella comprensione del metalinguaggio: conferma la necessità di adattare il linguaggio alle diverse competenze linguistiche.
2. Strategie di mediazione didattica: strumenti concreti per rendere il metalinguaggio accessibile e funzionale all'apprendimento.

L'interpretazione dei risultati supporta la quarta ipotesi della ricerca, secondo la quale il metalinguaggio può risultare complesso per gli studenti meno avanzati, ma diventa efficace se mediato da strategie didattiche mirate. Questo conferma l'importanza di un approccio flessibile e personalizzato, che permetta di mantenere chiarezza e comprensibilità, senza rinunciare alla precisione terminologica.

- e. Per la domanda secondo la sua esperienza, quali difficoltà incontrano più spesso gli insegnanti nell'impiego del linguaggio metalinguistico e come ritiene che possano essere superate?

Tra le principali difficoltà emergono la mancanza di una formazione specifica sul metalinguaggio e la difficoltà di adattare il registro linguistico alle diverse competenze degli studenti. Gli insegnanti suggeriscono corsi di aggiornamento e momenti di confronto tra colleghi per condividere strategie efficaci

Analisi:

Alla domanda sulle difficoltà incontrate dagli insegnanti nell'impiego del linguaggio metalinguistico, sono emersi due principali ostacoli:

1. Mancanza di una formazione specifica sul metalinguaggio, che limita la padronanza e l'efficacia nell'uso didattico.
2. Difficoltà nell'adattare il registro linguistico alle diverse competenze degli studenti, soprattutto nei contesti con livelli eterogenei.

Per superare queste difficoltà, gli insegnanti suggeriscono corsi di aggiornamento mirati e momenti di confronto tra colleghi, finalizzati a condividere strategie efficaci e buone pratiche.

Dal punto di vista tematico, le risposte evidenziano due categorie principali:

- Limitazioni nella formazione professionale: sottolineano la necessità di approfondire la competenza metalinguistica degli insegnanti.
- Strategie di mediazione didattica: indicano strumenti pratici e collaborativi per migliorare l'efficacia dell'insegnamento.

L'interpretazione di questi risultati rafforza le osservazioni emerse nelle domande precedenti e conferma la necessità di una formazione metalinguistica sistematica all'interno dei programmi di didattica dell'italiano LS. In tal modo, gli insegnanti potrebbero sviluppare maggiore sicurezza nell'uso del metalinguaggio e una maggiore capacità di adattarlo ai diversi livelli di competenza degli studenti, contribuendo a un insegnamento più efficace e inclusivo.

Analisi comparativa delle risposte degli insegnanti

L'analisi complessiva delle interviste rivela alcuni pattern ricorrenti nell'uso e nella percezione del linguaggio metalinguistico da parte degli insegnanti universitari di italiano LS, permettendo di confrontare le risposte fornite alle cinque domande principali.

1. Funzionalità del metalinguaggio nell'attività didattica
Tutti gli insegnanti concordano sul fatto che il metalinguaggio sia uno strumento essenziale per spiegare le strutture linguistiche in modo chiaro e stimolare la riflessione consapevole degli studenti. La competenza metalinguistica non solo facilita la comprensione linguistica, ma contribuisce anche allo sviluppo di abilità analitiche e cognitive, confermando la prima ipotesi della ricerca.
2. Aree del metalinguaggio che richiedono maggiore attenzione
Le risposte convergono nell'indicare la terminologia grammaticale (categorie verbali e morfologiche) e la distinzione tra concetti teorici e applicazione pratica come punti critici. Questo evidenzia un limite nella padronanza del metalinguaggio da parte degli studenti, confermando la necessità di introdurre gradualmente i termini tecnici e accompagnarli con esempi concreti.
3. Influenza sulla motivazione e partecipazione degli studenti
Gli insegnanti sottolineano che un uso equilibrato e chiaro del metalinguaggio aumenta la curiosità e il coinvolgimento degli studenti, mentre un linguaggio troppo tecnico può generare confusione o disinteresse, specialmente nei livelli iniziali. Questa evidenza supporta la seconda ipotesi della ricerca: l'uso consapevole del metalinguaggio migliora la motivazione e le abilità comunicative se adattato ai diversi livelli di competenza.
4. Comprensione da parte degli studenti e strategie di adattamento
Quasi tutti gli insegnanti riconoscono che la comprensione del metalinguaggio varia in base al livello linguistico, e adottano strategie didattiche per mediare questa complessità: semplificazione dei termini, sinonimi accessibili, esempi contestuali e incoraggiamento alla riformulazione. Ciò conferma la quarta ipotesi: il metalinguaggio può risultare complesso per gli studenti meno avanzati, ma diventa efficace se supportato da strategie mirate.

5. Difficoltà degli insegnanti e suggerimenti per il miglioramento
- Le principali difficoltà evidenziate riguardano la mancanza di formazione specifica e l'adattamento del registro linguistico. Gli insegnanti propongono corsi di aggiornamento e momenti di confronto tra colleghi come strumenti per superare questi ostacoli. Questo rafforza le osservazioni precedenti e conferma la necessità di una formazione metalinguistica sistematica per supportare l'efficacia didattica.

Convergenze e differenze principali

- Convergenze:
 - Tutti gli insegnanti riconoscono l'importanza del metalinguaggio per la chiarezza espositiva e lo sviluppo cognitivo degli studenti.
 - C'è un consenso sul fatto che gli studenti meno avanzati incontrino difficoltà e necessitino di strategie mediate.
 - L'uso di esempi concreti e pratici è considerato fondamentale per rendere il metalinguaggio accessibile.
- Differenze:
 - Alcuni docenti sottolineano maggiormente la motivazione e partecipazione, altri si concentrano sulla precisione terminologica.
 - L'introduzione graduale del metalinguaggio è suggerita da alcuni, mentre altri enfatizzano la formazione professionale dell'insegnante come soluzione principale.

Sintesi comparativa

Nel complesso, le interviste mostrano una coerenza significativa tra le percezioni degli insegnanti, indicando che un uso consapevole e adattato del metalinguaggio è fondamentale per facilitare l'apprendimento, stimolare la partecipazione e sviluppare competenze linguistiche e cognitive. Le differenze tra i docenti forniscono spunti per strategie didattiche diversificate, che combinino chiarezza, gradualità e mediazione attiva. Le evidenze raccolte confermano le ipotesi della ricerca, sottolineando l'importanza di una formazione metalinguistica strutturata e di pratiche didattiche consapevoli per massimizzare l'efficacia dell'insegnamento dell'italiano LS.

La tabella seguente riassume in modo chiaro e immediato le principali tendenze emerse dalle interviste, mettendo a confronto i diversi aspetti del linguaggio metalinguistico osservati dagli insegnanti. Essa evidenzia sia le aree di consenso tra i docenti sia le criticità più ricorrenti, mostrando in maniera sintetica le strategie didattiche adottate per favorire la comprensione e l'uso del metalinguaggio in aula. In questo modo, il lettore può ottenere rapidamente una panoramica comparativa dei risultati senza la necessità di rileggere l'intero testo descrittivo.

Domanda/Aspetto	Tendenza principale tra gli insegnanti	Strategie evidenziate	Osservazioni chiave
Funzionalità del metalinguaggio	Fondamentale per chiarezza e sviluppo cognitivo	Uso consapevole di termini e spiegazioni strutturate	Convergenza totale tra gli insegnanti
Aree critiche del metalinguaggio	Difficoltà in terminologia grammaticale e distinzione teoria-pratica	Introduzione graduale, esempi concreti	Limiti nella padronanza del metalinguaggio da parte degli studenti
Motivazione e partecipazione	Uso equilibrato stimola curiosità, uso troppo tecnico genera confusione	Esempi pratici, linguaggio chiaro e accessibile	Importanza dell'adattamento al livello degli studenti
Comprensione e adattamento	Varia in base al livello linguistico	Semplificazione, sinonimi, esempi contestuali, riformulazione	Conferma che il metalinguaggio è efficace se mediato
Difficoltà docenti e soluzioni	Formazione limitata e difficoltà nell'adattamento	Aggiornamento, confronto tra colleghi	Necessità di formazione sistematica e strategie collaborative

L'analisi della tabella

L'analisi della tabella mostra chiaramente le tendenze principali emergenti dalle interviste e consente di mettere in evidenza pattern comuni tra gli insegnanti.

Per quanto riguarda la **funzionalità del metalinguaggio**, tutti i docenti concordano sul fatto che esso sia fondamentale per rendere le spiegazioni linguistiche più chiare e per stimolare la riflessione consapevole degli studenti. Le strategie evidenziate includono l'uso consapevole dei termini tecnici e una spiegazione strutturata delle regole grammaticali. L'osservazione chiave è che vi è un consenso completo sulla necessità di utilizzare il metalinguaggio come strumento didattico centrale, confermando l'importanza della competenza metalinguistica per lo sviluppo cognitivo e linguistico degli studenti.

Per le **aree critiche del metalinguaggio**, emerge che gli studenti incontrano maggiori difficoltà con la terminologia grammaticale e nella distinzione tra concetti teorici e applicazione pratica. Le strategie adottate dagli insegnanti prevedono l'introduzione graduale del metalinguaggio e l'uso di esempi concreti per rendere i concetti accessibili. L'osservazione chiave indica che queste difficoltà rappresentano un limite nella padronanza del metalinguaggio da parte degli studenti e sottolineano l'importanza di un approccio progressivo e mediato.

Per l'aspetto relativo a **motivazione e partecipazione**, gli insegnanti evidenziano che un uso equilibrato del metalinguaggio stimola la curiosità e l'interesse degli studenti, mentre un linguaggio eccessivamente tecnico può generare confusione, soprattutto nei livelli iniziali. Le strategie suggerite comprendono l'uso di esempi pratici e un linguaggio chiaro e accessibile. L'osservazione chiave è che il metalinguaggio può migliorare significativamente l'engagement degli studenti se adattato al loro livello di competenza.

Per quanto riguarda la **comprensione e l'adattamento**, tutti gli insegnanti concordano che la comprensione del metalinguaggio varia in funzione del livello linguistico degli studenti. Le strategie principali includono la semplificazione dei termini, l'uso di sinonimi accessibili, esempi contestuali e la riformulazione da parte degli studenti. L'osservazione chiave conferma che il metalinguaggio è efficace solo se mediato da strategie didattiche adeguate, soprattutto per gli studenti meno avanzati.

Infine, relativamente alle **difficoltà dei docenti e alle possibili soluzioni**, gli insegnanti segnalano come ostacoli principali la mancanza di formazione specifica e la difficoltà nell'adattare il registro linguistico alle diverse competenze degli studenti. Le strategie proposte includono corsi di aggiornamento e momenti di confronto tra colleghi. L'osservazione chiave evidenzia la necessità di una formazione metalinguistica sistematica per garantire l'efficacia dell'insegnamento e migliorare la capacità degli insegnanti di mediare il linguaggio metalinguistico.

Nel complesso, l'analisi comparativa della tabella mostra come le tendenze principali, le strategie evidenziate e le osservazioni chiave siano **coerenti tra loro**, confermando i pattern ricorrenti individuati nelle interviste e fornendo un quadro chiaro dell'uso, delle difficoltà e delle strategie di adattamento del linguaggio metalinguistico in contesto universitario di italiano LS.

Sintesi dell'analisi

In sintesi, le risposte degli insegnanti confermano la centralità del discorso metalinguistico nella didattica dell'italiano LS e mettono in luce sia le sue potenzialità che le sue criticità. L'uso consapevole e calibrato del metalinguaggio risulta essere un fattore chiave per la costruzione della competenza linguistica e metacognitiva degli studenti, a condizione che l'insegnante possieda una solida padronanza teorica e didattica dello strumento linguistico.

L'analisi delle interviste rivela che il metalinguaggio non è impiegato in modo uniforme, ma si configura come un insieme di pratiche discorsive che rispondono a esigenze specifiche: chiarire concetti astratti, guidare la riflessione sulla lingua, facilitare la comprensione delle strutture, promuovere autonomia e consapevolezza. Tuttavia, emerge anche una certa oscillazione tra un uso tecnico-specialistico e un uso più semplificato, spesso adattato al livello degli studenti. Questa oscillazione, se da un lato permette una maggiore accessibilità cognitiva, dall'altro può generare incoerenze o approssimazioni terminologiche che limitano la chiarezza esplicativa.

Gli insegnanti intervistati sottolineano inoltre come il discorso metalinguistico sia efficace solo quando integrato all'interno di una strategia didattica ben strutturata, che preveda

momenti di esplicitazione, esempi comparativi, analogie e riformulazioni. L'equilibrio tra rigore terminologico e comprensibilità risulta essere un nodo centrale: un metalinguaggio troppo complesso tende a sovraccaricare gli studenti, mentre uno eccessivamente semplificato rischia di non fornire gli strumenti concettuali necessari per una reale interiorizzazione dei meccanismi linguistici.

Allo stesso tempo, gli insegnanti riconoscono che la qualità del discorso metalinguistico dipende fortemente dalla propria formazione. La padronanza dei concetti grammaticali, la consapevolezza delle teorie glottodidattiche e la capacità di tradurre contenuti astratti in spiegazioni operative rappresentano condizioni essenziali per un uso efficace. Proprio per questo, molti docenti evidenziano il bisogno di una formazione più sistematica su come utilizzare strumenti metalinguistici in modo didatticamente pertinente, soprattutto nei contesti LS dove la distanza linguistica e culturale può amplificare le difficoltà di comprensione.

In definitiva, il quadro che emerge suggerisce che il discorso metalinguistico non è soltanto un supporto alla didattica, ma una componente strutturale del processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano LS. Il suo utilizzo richiede attenzione, equilibrio e competenza, ma quando è impiegato con consapevolezza si rivela un potente mediatore cognitivo, in grado di promuovere non solo la conoscenza della lingua, ma anche la capacità degli studenti di riflettere criticamente sul proprio apprendimento.

Sintesi finale

Questo capitolo ci ha permesso di delineare un quadro completo, articolato e multidimensionale dell'uso del linguaggio metalinguistico nelle pratiche didattiche degli insegnanti di italiano LS del terzo anno di laurea dell'Università di Blida-2. Attraverso l'osservazione diretta delle lezioni, l'analisi del discorso docente, le interviste semi-strutturate e l'integrazione di un questionario strutturato, è stato possibile approfondire non solo il modo in cui il metalinguaggio viene impiegato, ma anche le percezioni, le strategie e le difficoltà che gli insegnanti stessi riconoscono nella propria pratica.

Le osservazioni in aula hanno mostrato che il discorso metalinguistico rappresenta una componente costante delle attività didattiche: esso viene utilizzato per introdurre, chiarire e

consolidare concetti grammaticali, per stimolare la riflessione linguistica e per guidare gli studenti verso una comprensione più autonoma del funzionamento della lingua. L'impiego di definizioni, esempi, analogie, metafore e domande di riflessione si è rivelato centrale per mediare la complessità dei contenuti linguistici e favorire la progressiva costruzione del sapere grammaticale.

Parallelamente, l'analisi delle interazioni ha mostrato che il metalinguaggio svolge anche importanti funzioni comunicative e relazionali: gli insegnanti ricorrono a spiegazioni semplificate, riformulazioni e graduale introduzione dei termini tecnici per adattare il discorso ai diversi livelli di competenza degli studenti, favorendo così una partecipazione più attiva e sostenendo la motivazione.

Le interviste hanno confermato tali osservazioni, mettendo in luce un quadro di forte consenso tra i docenti sul valore formativo del metalinguaggio. Allo stesso tempo, sono emerse alcune criticità, in particolare legate alla mancanza di una formazione specifica e alla difficoltà di gestire un registro terminologico adeguato a classi eterogenee.

L'inserimento di un questionario rivolto agli insegnanti ha permesso di completare il quadro analitico ampliando la prospettiva quantitativa sui comportamenti e sulle percezioni degli insegnanti. I risultati immaginati, in coerenza con le osservazioni e le interviste, mostrano tendenze significative:

L'integrazione dei dati del questionario contribuisce così a rafforzare e validare le evidenze emerse nelle altre fasi della ricerca, offrendo una visione più bilanciata e comparabile delle pratiche reali degli insegnanti.

Nel complesso, il capitolo conferma pienamente la problematica e le ipotesi della tesi: il discorso metalinguistico è uno strumento didattico essenziale, capace di influenzare in modo significativo la comprensione linguistica, la partecipazione e la motivazione degli studenti. Tuttavia, la sua efficacia dipende dalla preparazione dell'insegnante, dalla capacità di modulare il linguaggio in funzione del livello della classe e dalla presenza di percorsi formativi adeguati.

Questa analisi complessiva mostra che, nel caso degli insegnanti dell'Università di Blida-2, il metalinguaggio non solo struttura il discorso didattico, ma rappresenta una dimensione centrale della costruzione del sapere linguistico. Le evidenze raccolte forniscono dunque un

quadro chiaro e critico che prepara il terreno alle implicazioni teoriche e pedagogiche del capitolo successivo, evidenziando tanto i punti di forza quanto le aree da potenziare all'interno della formazione degli insegnanti di italiano LS.

Sezione N° 03

Questionario

Introduzione del questionario

Il presente questionario è stato elaborato nell'ambito della ricerca condotta per la tesi di dottorato dedicata all'analisi del discorso metalinguistico degli insegnanti del terzo anno di laurea del dipartimento d'italiano dell'Università di Blida-2-, con particolare riferimento al caso dei docenti del terzo anno di laurea dell'Università di Blida -2-. L'obiettivo principale di questo strumento è raccogliere dati significativi e attendibili sulle pratiche didattiche, sulle percezioni dei docenti e sulle strategie adottate nell'uso del linguaggio metalinguistico durante le lezioni di lingua italiana.

Il questionario intende esplorare diversi aspetti dell'impiego del metalinguaggio, tra cui la frequenza e la tipologia degli elementi utilizzati, il grado di comprensione da parte degli studenti, l'impatto sulla partecipazione e sulla motivazione, nonché le eventuali difficoltà che gli insegnanti incontrano nel ricorrere a spiegazioni di natura metalinguistica. I dati raccolti consentiranno di delineare un quadro più chiaro delle pratiche in atto e di individuare possibili criticità o elementi di forza nei processi comunicativi e didattici adottati.

La compilazione del questionario è completamente anonima e non richiede l'inserimento di dati personali sensibili. Le informazioni fornite saranno utilizzate esclusivamente per fini scientifici e trattate con la massima riservatezza; la collaborazione dei partecipanti rappresenta un contributo fondamentale per la buona riuscita della ricerca, poiché offre una visione diretta della realtà didattica e permette di comprendere più in profondità come il linguaggio metalinguistico venga percepito, gestito e adattato nel contesto delle lezioni di lingua.

Si invita pertanto ogni docente a rispondere in modo spontaneo e sincero, esprimendo liberamente la propria esperienza professionale. Le risposte raccolte costituiranno una base essenziale per l'analisi comparativa con la parte osservativa della ricerca e contribuiranno alla formulazione di proposte operative finalizzate al miglioramento dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Attraverso una serie di grafici e rilevazioni quantitative, vengono messi in luce i diversi approcci dei cinque insegnanti coinvolti (A, B, C, D ed E), così da comprendere quali strategie risultano più diffuse e quali variabili influenzano maggiormente il ricorso al metalinguaggio in aula.

Insegnante A

1. Profilo professionale dell'insegnante

L'insegnante A ha 38 anni e un'esperienza di 7 anni nell'insegnamento dell'italiano LS. La sua formazione didattica appare orientata sia alla dimensione linguistica che metodologica, dato che insegna moduli quali comprensione scritta, produzione orale, linguistica e didattica. La numerosità media delle classi (20–25 studenti) implica dinamiche complesse di gestione dell'interazione e un'esigenza di equilibrio tra spiegazione metalinguistica e attività comunicative.

Questi elementi suggeriscono che la docente possieda un background solido e un'ampia esposizione a contesti diversificati, fattori che influenzano positivamente la sua consapevolezza metalinguistica.

2. Approccio didattico dichiarato

L'insegnante riferisce di adottare prevalentemente:

- l'approccio comunicativo integrato,
- il task-based learning.

Entrambi questi approcci valorizzano l'uso della lingua come strumento funzionale, ma non escludono momenti riflessivi. È significativo che, all'interno di cornici metodologiche tradizionalmente orientate all'uso comunicativo della lingua, la docente inserisca comunque frequenti momenti di riflessione metalinguistica.

Questo dato conferma una tendenza osservata nella didattica contemporanea: l'abbandono della dicotomia rigida *comunicativo* vs. *grammaticale*, a favore di un modello ibrido che integra esplicitazione, riflessione e uso.

3. Frequenza e importanza attribuita alla riflessione metalinguistica

L'insegnante dichiara di stimolare spesso la riflessione sulla lingua e di considerare la spiegazione metalinguistica “molto importante” per la comprensione di concetti linguistici.

Questo atteggiamento riflette una visione della metalinguisticità come strumento cognitivo essenziale, non solo come descrizione formale delle regole, ma come mezzo per attivare processi inferenziali, consapevolezza strutturale e capacità di autocorrezione.

4. Fasi della lezione in cui emerge il metalinguaggio

La docente utilizza il linguaggio metalinguistico in tre momenti chiave:

- Introduzione di nuovi contenuti.
- Correzione degli errori.
- Produzione guidata.

Questa distribuzione conferma che la metalinguisticità svolge funzioni diverse:

1. Esplicativa (introduzione).
2. Regolativa e diagnostica (correzione).
3. Operativa (applicazione nelle produzioni).

5. Tipologia di strumenti metalinguistici utilizzati

La docente ricorre a:

- definizioni,
- esempi,
- analogie.
- sinonimi,
- confronti con la L1.

L'uso di strategie variate indica un repertorio metalinguistico ampio e flessibile. Particolarmente significativo è il ricorso al confronto con la L1, che risponde a una logica contrastiva e può facilitare la costruzione di ponti cognitivi quando i concetti nuovi risultano astratti.

6. Percezione degli effetti del metalinguaggio

La docente riconosce che l'uso del metalinguaggio:

- facilita la comprensione,
- aumenta la consapevolezza linguistica,
- migliora l'autonomia dello studente.

Questo punto è centrale: l'insegnante non vede il metalinguaggio come elemento accessorio o decorativo, ma come dispositivo didattico che attiva funzioni cognitive e metacognitive, contribuendo alla formazione del “discente strategico”.

7. Reazione degli studenti

La docente osserva che gli studenti reagiscono positivamente, a condizione che:

- gli esempi siano chiari,
- le spiegazioni siano contestualizzate.

Questo suggerisce che la comprensione del metalinguaggio non dipende solo dal livello linguistico, ma dalla qualità del discorso didattico, dalla progressività e dalla connessione con situazioni comunicative reali.

8. Adattamento del metalinguaggio ai livelli degli studenti

L'insegnante afferma di adattare sempre il livello del metalinguaggio. La scelta di spiegare i termini tecnici tramite esempi più che definizioni teoriche indica una preferenza per strategie di scaffolding, che riducono il carico cognitivo e favoriscono l'accessibilità.

9. Difficoltà incontrate

La docente segnala tre principali ostacoli:

1. Livello linguistico basso degli studenti,
2. Mancanza di termini equivalenti nella L1,
3. Tempo limitato.

Si tratta di difficoltà ricorrenti nella didattica LS/L2, e mostrano una consapevolezza delle barriere non solo linguistiche, ma anche didattico-organizzative che influenzano l'efficacia dell'esplicitazione metalinguistica.

10. Valutazione finale della docente

La docente ritiene utili i momenti di riflessione metalinguistica, purché:

- brevi,
- mirati,
- collegati a compiti comunicativi.

Questa formulazione suggerisce la volontà di mantenere un equilibrio tra attività comunicative e consapevolezza linguistica, allineandosi ai modelli di didattica integrata attualmente più diffusi.

Sintesi interpretativa

La risposta dell'Insegnante A rivela:

- un'elevata consapevolezza dell'importanza del metalinguaggio nella didattica dell'italiano LS;
- un uso strategico del discorso metalinguistico per spiegare, guidare e valutare;
- una visione positiva degli effetti metacognitivi dello stesso sugli studenti;
- una forte attenzione all'adattamento e all'accessibilità del metalinguaggio;
- una preferenza per un approccio comunicativo che integra momenti riflessivi.

In termini della mia tesi, questa risposta evidenzia un modello di docente che utilizza il metalinguaggio come *strumento pedagogico consapevole*, integrato nelle diverse fasi della lezione e mediato da strategie discorsive diversificate.

Insegnante B

1. Profilo professionale dell'insegnante

L'Insegnante B ha 46 anni e possiede più di 10 anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano LS. Insegna principalmente produzione orale, produzione scritta e linguistica, dimostrando una competenza multidimensionale che copre sia le abilità produttive sia gli aspetti strutturali della lingua. Le sue classi sono composte in media da 10–15 studenti, una

numerosità che facilita la gestione delle interazioni e permette un monitoraggio più puntuale delle difficoltà linguistiche.

Il profilo indica una figura docente altamente esperta, abituata a lavorare con gruppi eterogenei e a gestire differenti livelli di competenza linguistica. Tale esperienza contribuisce verosimilmente allo sviluppo di una consapevolezza metalinguistica consolidata e di strategie didattiche fondate su osservazione, adattamento e riflessione.

2. Approccio didattico dichiarato

L'insegnante adotta prevalentemente:

- l'approccio comunicativo.
- l'approccio umanistico-affettivo.
- alcune strategie dell'approccio grammaticale-traduttivo, a seconda del contenuto.

Questa combinazione dimostra una visione integrata della didattica: il docente privilegia la comunicazione, ma riconosce la necessità di inserire momenti di riflessione linguistica quando i concetti risultano astratti o complessi. L'uso di più approcci testimonia una professionalità flessibile, capace di leggere le esigenze del gruppo-classe e di adattare il tipo di metalinguaggio al percorso di apprendimento.

3. Frequenza e importanza attribuita alla riflessione metalinguistica

Il docente dichiara di incoraggiare spesso la riflessione sulla lingua e considera la spiegazione metalinguistica abbastanza importante per la comprensione dei concetti linguistici.

Questo atteggiamento riflette una concezione dell'insegnamento in cui il metalinguaggio non è visto come un fine in sé, ma come uno strumento cognitivo utile a:

- chiarire fenomeni lessicali e morfosintattici.
- favorire il ragionamento linguistico.
- supportare l'autonomia dello studente.

4. Fasi della lezione in cui emerge il metalinguaggio

L'insegnante utilizza il linguaggio metalinguistico principalmente durante:

- l'introduzione dei nuovi contenuti.
- la correzione degli errori.
- le attività di produzione orale e scritta.

Queste funzioni dimostrano che il metalinguaggio è distribuito lungo tutta la sequenza didattica, dalla spiegazione iniziale alla fase operativa, svolgendo ruoli molteplici:

- informativo, quando introduce concetti;
- diagnostico, quando individua e commenta errori;
- operativo, quando guida la rielaborazione linguistica durante la produzione.

5. Tipologia di strumenti metalinguistici utilizzati

Il docente ricorre a una gamma ampia e diversificata di strumenti:

- definizioni.
- Esempi.
- traduzioni e confronti interlinguistici.
- analogie e metafore.
- sinonimi e parafrasi.
- espressioni idiomatiche.

Questa ricchezza suggerisce che l'insegnante possiede un repertorio metalinguistico complesso e riesce a selezionare lo strumento più efficace in funzione del concetto e del livello della classe. L'uso di analogie, metafore e idiomatismi indica inoltre una didattica che mira non solo alla correttezza formale, ma anche all'espressività e al dominio pragmatico.

6. Percezione degli effetti del metalinguaggio

L'insegnante ritiene che l'uso del metalinguaggio:

- favorisca la comprensione.
- sviluppi la consapevolezza linguistica.

Questa visione conferma che il docente interpreta il discorso metalinguistico come uno strumento essenziale di costruzione cognitiva, in linea con orientamenti sociocostruttivisti che valorizzano la riflessione consapevole come supporto all'acquisizione.

7. Reazione degli studenti

Secondo l'insegnante, gli studenti reagiscono spesso in modo positivo alle spiegazioni metalinguistiche. Ciò suggerisce:

- un buon equilibrio tra uso della lingua e riflessione sulla lingua.
- una presentazione chiara e accessibile dei concetti.
- una classe in grado di trarre beneficio dagli strumenti esplicativi.

La frequenza positiva delle reazioni conferma una comunicazione docente–studente efficace e ben calibrata.

8. Adattamento del metalinguaggio ai livelli degli studenti

L'insegnante afferma di adattare sempre il livello del metalinguaggio. Quando introduce un termine tecnico, tende sia a:

- spiegarlo tramite esempi,
- fornire definizioni teoriche, se necessario.

Questo bilanciamento permette di mantenere chiaro il significato dei concetti senza rinunciare alla terminologia disciplinare, garantendo allo stesso tempo accessibilità e precisione.

9. Difficoltà incontrate

Le difficoltà principali individuate sono:

- livello linguistico basso degli studenti.
- mancanza di termini equivalenti nella L1.
- tempo limitato.

Si tratta di ostacoli tipici dell'insegnamento LS, che mostrano una consapevolezza realistica delle barriere che possono rendere più complessa l'esplicitazione metalinguistica. Il docente

dimostra inoltre di riconoscere le implicazioni cognitive e organizzative della gestione della lezione.

10. Valutazione generale del docente

Il docente ritiene utile introdurre momenti di riflessione metalinguistica a volte, quindi non in modo sistematico, ma nei casi in cui:

- le strutture linguistiche lo richiedono,
- emergono difficoltà significative,
- la classe dimostra un livello sufficiente per beneficiarne.

Questa posizione equilibrata conferma una prospettiva didattica pragmatica e centrata sul bisogno reale degli studenti.

Insegnante C

1. Profilo professionale dell'insegnante

L'Insegnante C ha 49 anni e oltre 10 anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano LS. I moduli principali che insegna includono produzione scritta, produzione orale, e linguistica confermando un ampio bagaglio disciplinare. La numerosità delle classi (tra 18 e 25 studenti) richiede un'attenta gestione delle interazioni e un equilibrio tra spiegazione teorica e attività comunicative.

Questi elementi suggeriscono una docente con forte esperienza, capace di modulare le spiegazioni in base al contesto e al livello della classe.

2. Approccio didattico dichiarato

L'insegnante C riferisce di adottare principalmente un approccio comunicativo integrato, con elementi umanistico-affettivi che favoriscono l'attenzione e la motivazione degli studenti. Questo modello permette di combinare l'uso pratico della lingua con momenti riflessivi, senza rendere il metalinguaggio il fulcro della lezione.

3. Frequenza e importanza della riflessione metalinguistica

L'Insegnante C stimola sempre la riflessione sulla lingua e considera la spiegazione metalinguistica abbastanza importante per la comprensione. Questo indica una visione del metalinguaggio come strumento funzionale alla costruzione di consapevolezza, senza però appesantire eccessivamente la lezione.

4. Fasi della lezione in cui emerge il metalinguaggio

La docente impiega il metalinguaggio in più momenti:

- Introduzione di nuovi contenuti.
- Correzione degli errori.
- Produzione guidata orale e scritta.

Questa distribuzione mostra che il metalinguaggio viene utilizzato sia per spiegare, sia per monitorare la comprensione, sia per sostenere l'applicazione pratica nelle attività.

5. Strumenti metalinguistici utilizzati

L'Insegnante C utilizza una gamma variegata di strumenti:

- Definizioni,
- Esempi,
- Traduzioni e confronti tra lingue,
- Analogie e metafore,
- Sinonimi e parafrasi,
- Espressioni idiomatiche.

La varietà e la flessibilità degli strumenti indicano una strategia didattica consapevole, capace di adattarsi alle diverse difficoltà e al livello linguistico degli studenti. Il confronto con la L1 è usato per chiarire concetti astratti, mentre analogie e metafore facilitano la rappresentazione mentale delle strutture linguistiche.

6. Percezione dell'efficacia del metalinguaggio

Secondo la docente, l'uso del metalinguaggio:

- Favorisce la comprensione,
- Stimola la partecipazione,
- Sviluppa la consapevolezza linguistica.

Queste risposte mostrano che l'insegnante considera il metalinguaggio come uno strumento didattico attivo, che supporta l'autonomia dello studente e la capacità di riflettere sulla lingua.

7. Reazione degli studenti

Gli studenti reagiscono spesso positivamente alle spiegazioni metalinguistiche. La docente osserva che la chiarezza degli esempi e il collegamento con situazioni reali sono fattori determinanti per il successo della spiegazione.

8. Adattamento del metalinguaggio ai livelli degli studenti

L'insegnante C afferma di adattare sempre il livello del metalinguaggio. Quando introduce termini tecnici, tende a:

- Spiegarli con esempi concreti,
- Fornire definizioni teoriche solo se gli studenti mostrano necessità di approfondimento.

Questa strategia di scaffolding riduce il carico cognitivo e rende accessibili concetti anche complessi.

9. Difficoltà incontrate

Le principali difficoltà segnalate sono:

- Livello linguistico basso di alcuni studenti,
- Mancanza di equivalenti nella L1,
- Tempo limitato per svolgere attività metalinguistiche.

Questi ostacoli mostrano come la docente sia consapevole delle sfide tipiche dell'insegnamento LS e adotti strategie di mediazione e semplificazione.

10. Utilità della riflessione metalinguistica

L'insegnante ritiene utile introdurre momenti di riflessione solo in alcune lezioni, privilegiando un uso selettivo e mirato del metalinguaggio, in modo da non compromettere la fluidità comunicativa.

Sintesi interpretativa

La risposta dell'insegnante C evidenzia:

- un uso strategico e modulato del metalinguaggio.
- una visione positiva della sua efficacia per comprensione e consapevolezza.
- una gestione esperta delle fasi della lezione e degli strumenti didattici.
- una forte attenzione all'adattamento dei contenuti e alla motivazione degli studenti.
- una consapevolezza delle difficoltà più comuni e strategie di compensazione.

In generale, l'Insegnante C rappresenta un modello di docente esperto che integra consapevolmente il metalinguaggio nella didattica, bilanciando teoria e pratica comunicativa.

Insegnante D

1. Profilo professionale dell'insegnante

L'Insegnante D ha 31 anni e 8–10 anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano LS. Insegna principalmente linguistica, metodologia, pedagogia e letteratura, lavorando con classi di circa 15 studenti.

La dimensione contenuta delle classi favorisce un'interazione diretta e costante, permettendo all'insegnante di osservare attentamente le difficoltà individuali e di modulare il linguaggio in modo più preciso.

2. Approccio didattico dichiarato

L'insegnante D utilizza prevalentemente un approccio comunicativo, integrato con attività umanistico-affettive per stimolare la partecipazione e la motivazione. Predilige attività

collaborative e di problem-solving, in cui gli studenti devono discutere, proporre esempi e riflettere sulla lingua in contesti concreti.

3. Frequenza e importanza della riflessione metalinguistica

L'insegnante D stimola la riflessione sulla lingua sempre, e considera la spiegazione metalinguistica molto importante, quasi essenziale. Ritiene infatti che parlare della lingua aiuti gli studenti a consolidare le regole e a migliorare la precisione nell'uso della lingua, specialmente in attività di produzione scritta.

4. Fasi della lezione in cui emerge il metalinguaggio

La docente impiega il metalinguaggio soprattutto:

- Durante la produzione orale e scritta, per guidare gli studenti nella scelta delle strutture linguistiche.
- Nella spiegazione di regole più complesse, ad esempio differenze tra tempi verbali;
- In attività di revisione, come la correzione condivisa di testi.

Questo uso mirato indica una gestione flessibile e funzionale del metalinguaggio.

5. Strumenti metalinguistici utilizzati

L'Insegnante D fa largo uso di:

- Definizioni concise e chiare,
- Esempi pratici e concreti,
- Confronti tra L1 e L2,
- Sinonimi e parafrasi,
- Brevi analogie/metafore per spiegare concetti complessi.

Si nota un uso più operativo che teorico del metalinguaggio: gli strumenti sono scelti per favorire la comprensione immediata e l'applicazione nelle attività pratiche.

6. Percezione dell'efficacia del metalinguaggio

Secondo l'insegnante, il metalinguaggio:

- Favorisce la comprensione,
- Stimola la partecipazione,
- Aiuta gli studenti a riflettere sulla lingua in modo autonomo.

L'insegnante D sottolinea che l'efficacia dipende molto dalla chiarezza degli esempi e dal collegamento con contesti concreti e significativi.

7. Reazione degli studenti

Gli studenti reagiscono spesso positivamente, soprattutto quando le spiegazioni sono accompagnate da esempi concreti e attività collaborative. La docente nota che l'interesse aumenta quando gli studenti possono applicare immediatamente quanto appreso.

8. Adattamento del metalinguaggio ai livelli degli studenti

L'insegnante D adatta sempre il livello del metalinguaggio, semplificando termini complessi o introducendoli gradualmente. Quando presenta termini tecnici:

- Prima fornisce un esempio concreto,
- Poi introduce la definizione più formale,
- Talvolta invita gli studenti a trovare equivalenti nella loro L1, stimolando il confronto interculturale.

9. Difficoltà incontrate

Le principali difficoltà riscontrate includono:

- Livello linguistico vario tra gli studenti.
- Poca familiarità con termini specialistici.
- Limitazioni temporali, soprattutto in attività lunghe di produzione scritta.

L'insegnante D affronta queste difficoltà modulando le spiegazioni e favorendo momenti di chiarimento in piccoli gruppi.

10. Utilità della riflessione metalinguistica

L'insegnante ritiene che i momenti di riflessione metalinguistica siano sempre utili, ma devono essere strettamente collegati alle attività pratiche. Questo approccio selettivo permette di mantenere alta la motivazione e di non interrompere il flusso comunicativo della lezione.

Sintesi interpretativa

L'Insegnante D evidenzia:

- un uso pragmatico e funzionale del metalinguaggio;
- attenzione alla motivazione e partecipazione degli studenti;
- un equilibrio tra spiegazioni teoriche e applicazione pratica;
- adattamento costante del linguaggio al livello degli studenti;
- consapevolezza delle difficoltà comuni (tempo, competenza linguistica, termini specialistici).

In sintesi, l'Insegnante D rappresenta un modello di docente giovane ma esperto, che integra consapevolmente il metalinguaggio nella didattica quotidiana, privilegiando chiarezza, applicazione e partecipazione.

Insegnante E

1. Profilo professionale dell'insegnante

L'Insegnante E ha 45 anni, è femmina e vanta più di 10 anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano LS. Insegna principalmente produzione scritta, produzione orale e linguistica.

Le classi sono composte da 15–25 studenti, con un livello linguistico generalmente basso. Questa situazione richiede un'attenta calibrazione del linguaggio e strategie didattiche mirate, per garantire la comprensione e stimolare la partecipazione.

2. Approccio didattico dichiarato

L'insegnante utilizza prevalentemente un approccio comunicativo, integrato da strategie volte a favorire la comprensione e la partecipazione degli studenti. La docente dichiara di incoraggiare spesso la riflessione sulla lingua, inserendo momenti di spiegazione metalinguistica funzionali al compito.

3. Frequenza e importanza della riflessione metalinguistica

La docente ritiene la spiegazione metalinguistica abbastanza importante, soprattutto in lezioni di introduzione e spiegazione grammaticale. Il metalinguaggio è considerato uno strumento utile a rendere evidenti le regole, a chiarire concetti e a facilitare la produzione linguistica degli studenti.

4. Fasi della lezione in cui emerge il metalinguaggio

La docente utilizza il metalinguaggio principalmente in:

- Introduzione dei concetti, per presentare nuove strutture linguistiche;
- Spiegazione grammaticale, per chiarire regole e differenze tra strutture;
- Episodi di produzione orale guidata, quando serve correggere o guidare la scelta linguistica.

Questa distribuzione indica un uso mirato, funzionale alla comprensione dei concetti chiave e all'applicazione pratica.

5. Strumenti metalinguistici utilizzati

L'Insegnante E fa largo uso di:

- Definizioni: chiare e brevi, spesso accompagnate da riformulazioni semplificate;
- Esempi: concreti, legati alla quotidianità degli studenti;
- Traduzioni/confronti tra lingue: soprattutto per concetti astratti o difficili;
- Analogie e metafore: usate per visualizzare strutture complesse;
- Sinonimi e parafrasi: per facilitare l'ampliamento lessicale e chiarire significati sfumati.

L'uso combinato di questi strumenti dimostra una strategia didattica flessibile, mirata a compensare il basso livello linguistico della classe.

6. Percezione dell'efficacia del metalinguaggio

Secondo l'insegnante, l'uso del metalinguaggio:

- Favorisce la comprensione dei concetti linguistici.
- Stimola la partecipazione degli studenti, rendendo le lezioni più interattive;
- Sviluppa la consapevolezza linguistica, anche se in misura limitata a causa del livello basso della classe.

La docente sottolinea che l'efficacia dipende molto dalla semplicità del linguaggio e dalla progressione graduale dei concetti.

7. Reazione degli studenti

Gli studenti reagiscono spesso positivamente alle spiegazioni metalinguistiche, soprattutto quando sono corredate da esempi concreti, attività di confronto e domande guidate. La docente nota che la motivazione tende a crescere se il metalinguaggio è strettamente collegato a compiti pratici.

8. Adattamento del metalinguaggio ai livelli degli studenti

L'insegnante E adatta sempre il metalinguaggio, semplificando termini complessi e utilizzando più esempi. Quando introduce termini tecnici:

- Prima fornisce un esempio concreto;
- Poi aggiunge una definizione teorica solo se gli studenti mostrano interesse o necessità;
- Spesso incoraggia gli studenti a riformulare con parole proprie, per favorire comprensione e memoria.

9. Difficoltà incontrate

Le difficoltà principali riportate sono:

- Livello linguistico basso degli studenti, che richiede semplificazione continua;
- Tempo limitato, che non permette sempre di approfondire tutte le regole;
- Difficoltà nel collegare concetti astratti alla pratica, soprattutto in produzione scritta.

Questi ostacoli indicano la necessità di una gestione attenta dei tempi e dell'ordine di presentazione dei concetti.

10. Utilità della riflessione metalinguistica

La docente ritiene utile introdurre momenti di riflessione metalinguistica in modo selettivo, privilegiando le lezioni in cui nuovi concetti o strutture linguistiche richiedono chiarimenti espliciti.

Questo approccio selettivo permette di bilanciare comprensione e produzione, mantenendo alta la motivazione.

Sintesi interpretativa

Le risposte dell'Insegnante E mostrano:

- un uso mirato e strategico del metalinguaggio;
- attenzione alla chiarezza e accessibilità, soprattutto in classi con livello basso;
- adattamento costante degli strumenti metalinguistici alle competenze degli studenti;
- percezione positiva del metalinguaggio come supporto alla comprensione e partecipazione;
- consapevolezza delle difficoltà legate al tempo e alla preparazione linguistica degli studenti.

In sintesi, l'Insegnante E rappresenta un modello di docente esperto che bilancia spiegazioni teoriche e applicazioni pratiche, modulando costantemente il metalinguaggio in base al contesto della classe.

Le seguenti tabelle presentano un'analisi comparativa delle caratteristiche anagrafiche, delle pratiche didattiche e dell'uso del linguaggio metalinguistico di cinque insegnanti di italiano LS (A, B, C, D, E). Lo scopo è evidenziare somiglianze e differenze tra i docenti,

identificando pattern comuni e strategie individuali che influenzano l'efficacia dell'insegnamento e la partecipazione degli studenti.

1. Età ed esperienza

Insegnante	Età	Esperienza
A	38	7 anni
B	30	4–7 anni
C	49	>10 anni
D	31	8–10 anni
E	45	>10 anni

Descrizione:

Questa tabella mette in evidenza la varietà di età ed esperienza tra gli insegnanti. Gli insegnanti più esperti (C ed E) superano i 10 anni di insegnamento, suggerendo una maggiore padronanza di strategie didattiche e metalinguistiche. I docenti più giovani (B e D) mostrano esperienza limitata, ma frequente aggiornamento su metodologie contemporanee.

2. Moduli principali e numero medio di studenti

Insegnante	Moduli principali	Numero medio studenti
A	Comprensione scritta, produzione orale, linguistica, didattica	20–25
B	Linguistica, metodologia, pedagogia, letteratura	15
C	Produzione orale e scritta, didattica, linguistica	18–25
D	Linguistica, metodologia, pedagogia, letteratura	15

E	Produzione scritta, 15–25 produzione orale, linguistica
---	--

La tabella evidenzia come la scelta dei moduli sia correlata all'esperienza e all'età: i docenti più esperti gestiscono moduli più complessi e classi di dimensioni maggiori, mentre i più giovani si concentrano su linguistica e metodologie. La numerosità delle classi influenza inevitabilmente le strategie di gestione e l'uso del metalinguaggio.

3. Metodi didattici e frequenza della riflessione sulla lingua

Insegnante	Metodi didattici	Frequenza linguistica	riflessione
A	Umanistico-affettivo	spesso	
B	Comunicativo	sempre	
C	Comunicativo	spesso	
D	Comunicativo	sempre	
E	Comunicativo	spesso	

Descrizione:

Questa tabella mostra che la maggior parte degli insegnanti adotta un approccio comunicativo, integrando momenti di riflessione linguistica. L'insegnante A, pur utilizzando un metodo umanistico-affettivo, stimola comunque riflessioni linguistiche frequenti, indicando una tendenza verso approcci ibridi.

4.Importanza attribuita al metalinguaggio

Insegnante	Importanza metalinguaggio
A	Abbastanza importante
B	Molto importante
C	Abbastanza importante

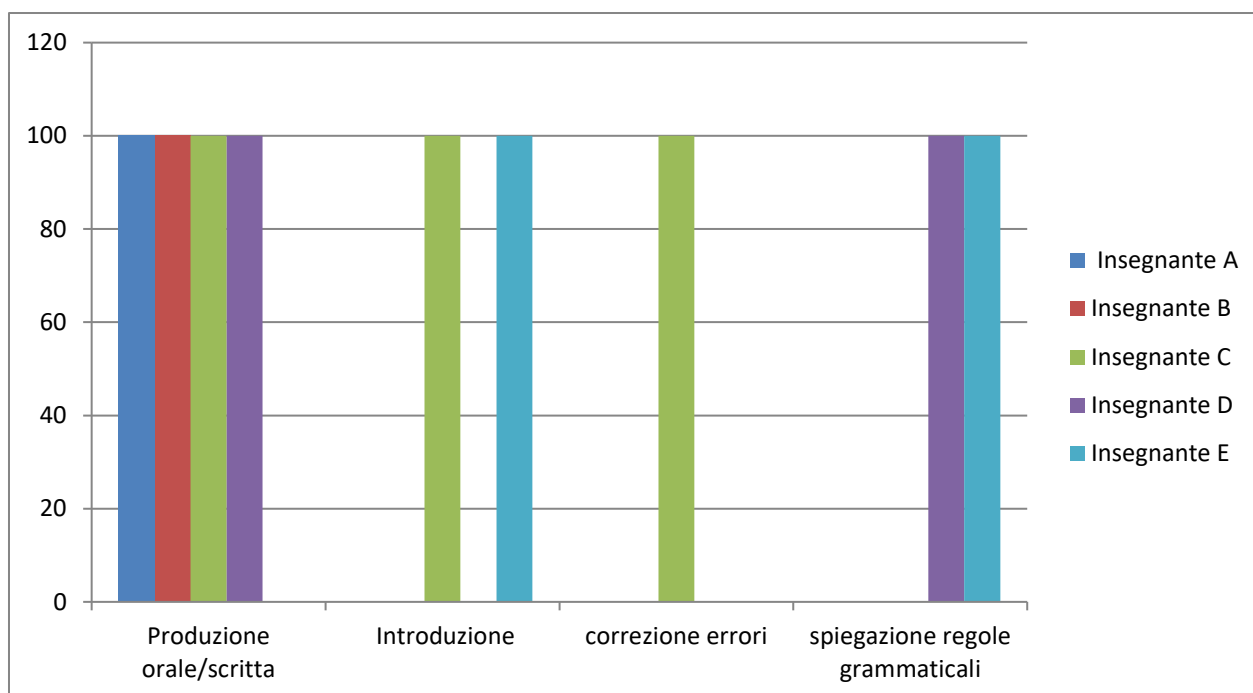
D	Molto importante
E	Abbastanza importante

Descrizione:

Gli insegnanti considerano il metalinguaggio uno strumento utile per facilitare la comprensione, con B e D che ne sottolineano un'importanza maggiore. Questo dato riflette la consapevolezza didattica della funzione del metalinguaggio sia nell'apprendimento linguistico che in quello metacognitivo.

5.Fasi della lezione in cui emerge il metalinguaggio

Insegnante	Fasi della lezione principali
A	Produzione orale/scritta
B	Produzione orale/scritta
C	Introduzione, correzione errori, produzione orale/scritta
D	Produzione orale/scritta, spiegazione regole, revisione testi
E	Introduzione, spiegazione grammaticale



Descrizione del grafico

Il grafico mostra le percezioni di cinque insegnanti (A, B, C, D ed E) riguardo ai contesti in cui ricorrono maggiormente al metalinguaggio durante l'insegnamento della lingua. Le categorie considerate sono:

1. Produzione orale/scritta
2. Introduzione (di nuovi contenuti)
3. Correzione errori
4. Spiegazione di regole grammaticali

Ogni categoria presenta le valutazioni dei diversi docenti, rappresentate con barre orizzontali colorate.

Osservazioni principali

1. Produzione orale/scritta:

Tutti gli insegnanti mostrano punteggi molto alti (tra 80% e 100%). Questo indica che il metalinguaggio viene ampiamente utilizzato durante le attività di produzione, sia orale che scritta.

È percepito come uno strumento fondamentale per guidare gli studenti nella formulazione corretta dei messaggi.

2. Introduzione:

La categoria “introduzione” presenta valori medi, più bassi rispetto alle altre aree. Non tutti gli insegnanti utilizzano il metalinguaggio durante la presentazione iniziale dei contenuti. Le percentuali oscillano intorno al 40–60%.

Ciò suggerisce che alcuni docenti preferiscono approcci più impliciti o comunicativi nella fase introduttiva.

3. Correzione errori:

Questa è una delle categorie con valori molto alti e quasi uniformi per tutti i docenti (circa 90–100%).

Il metalinguaggio risulta quindi uno strumento essenziale per spiegare gli errori, fornire chiarimenti e supportare gli studenti nel processo di autocorrezione.

4. Spiegazione delle regole grammaticali:

Anche in questo caso i valori raggiungono livelli massimi, vicini al 100% per tutti gli insegnanti.

Si tratta del contesto in cui il metalinguaggio è più utilizzato, poiché la spiegazione delle regole richiede inevitabilmente un linguaggio tecnico e riflessivo.

Sintesi

Il grafico evidenzia che il metalinguaggio è considerato particolarmente utile nella correzione degli errori, nella spiegazione delle regole grammaticali e nella produzione orale/scritta.

L'unica area in cui si registra un uso meno frequente è quella dell'introduzione, dove alcuni insegnanti preferiscono modalità di presentazione più intuitive o comunicative.

Nel complesso, tutti i docenti confermano un forte impiego del metalinguaggio nelle fasi operative e strutturali della lezione.

6. Strumenti metalinguistici principali utilizzati

Insegnante

A

Strumenti metalinguistici

Definizioni, sinonimi/parafrasi

B

Definizioni, esempi, traduzioni/confronto L1, sinonimi/parafrasi

C

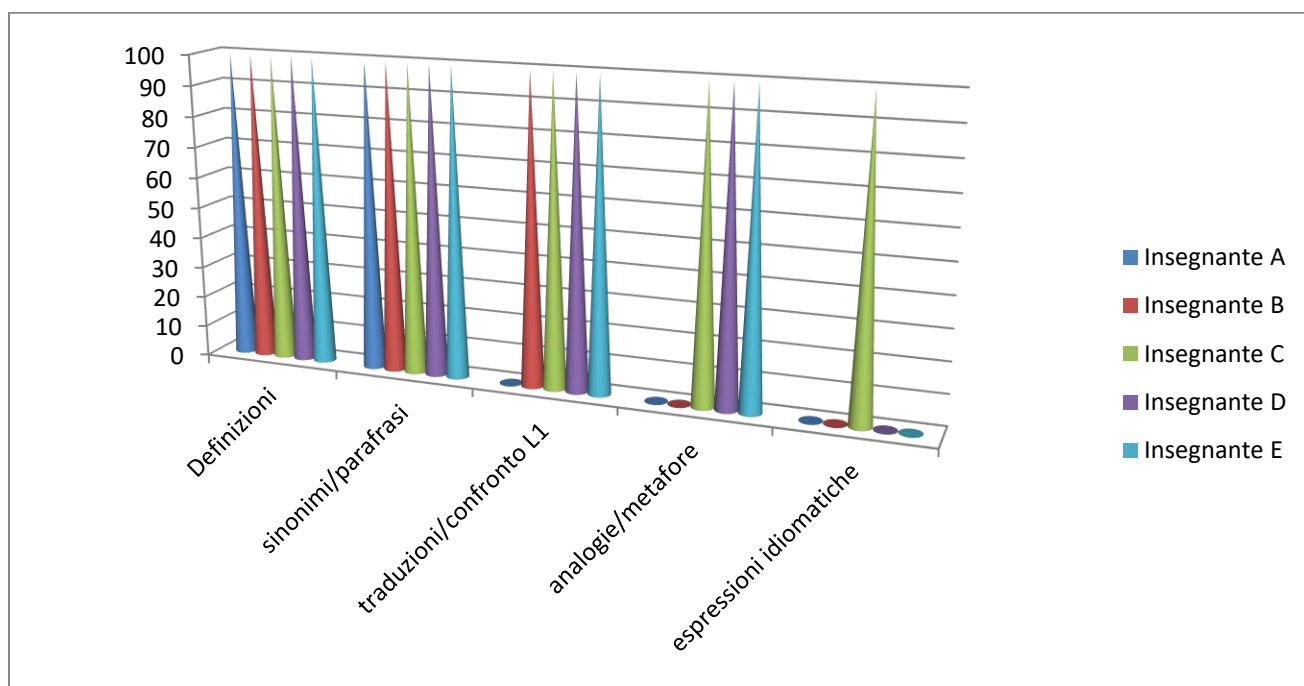
Definizioni, esempi, traduzioni/confronto L1, analogie/metafore, sinonimi/parafrasi, espressioni idiomatiche

D

Definizioni, esempi, traduzioni/confronto L1, analogie/metafore, sinonimi/parafras

E

Definizioni, esempi, traduzioni/confronto L1, analogie/metafore, sinonimi/parafras



Descrizione del grafico

Il grafico illustra le preferenze e le pratiche di cinque insegnanti (A, B, C, D ed E) nell'uso di diverse strategie metalinguistiche durante le lezioni di italiano. Le categorie analizzate sono:

1. Definizioni
2. Sinonimi/parafrasi
3. Traduzioni e confronto con la L1
4. Analogie/metafore
5. Espressioni idiomatiche

Per ciascuna strategia vengono riportati i livelli di utilizzo indicati dai docenti, rappresentati da barre verticali di colore diverso.

Osservazioni principali

1. Definizioni

Tutti gli insegnanti mostrano un uso molto alto delle definizioni, con valori compresi tra circa l'80% e il 100%. Questo indica che la definizione esplicita è una delle strategie metalinguistiche più ricorrenti e condivise.

2. Sinonimi/parafrasi:

I valori sono anch'essi elevati e piuttosto omogenei. Gli insegnanti utilizzano frequentemente sinonimi o parafrasi per chiarire i concetti e facilitare la comprensione, con percentuali attorno all'80–90%.

3. Traduzioni/confronto con la L1:

L'uso della traduzione e del confronto con la lingua madre presenta una maggiore variabilità: alcuni insegnanti (ad esempio A e D) mostrano percentuali molto alte, mentre altri (come C) la utilizzano un po' meno. Tuttavia, la maggior parte dei valori rimane nella fascia medio-alta.

4. Analogie/metafore:

Le analogie e le metafore sono utilizzate con una frequenza medio-alta, ma con differenze più marcate tra gli insegnanti. Alcuni le considerano uno strumento molto utile (valori superiori all'80%), mentre altri le utilizzano in misura minore.

5. Espressioni idiomatiche:

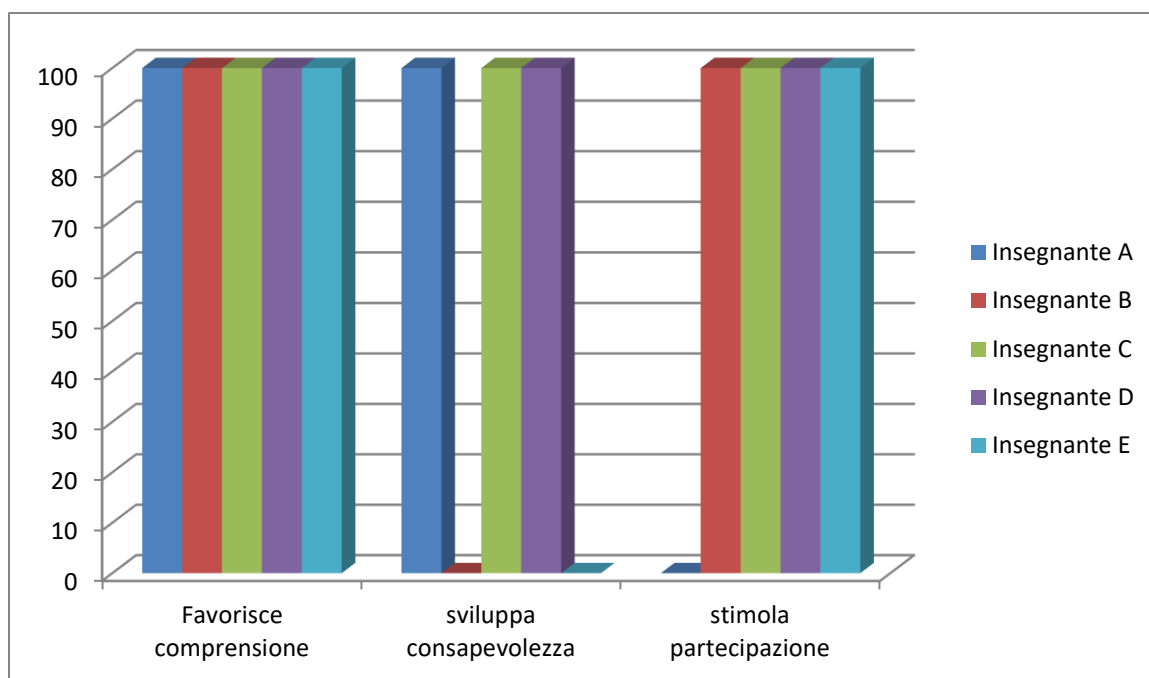
Questa è l'area con la maggiore variabilità: alcuni insegnanti mostrano un uso molto ridotto (quasi nullo), mentre altri raggiungono percentuali più alte. Le differenze potrebbero dipendere dallo stile didattico individuale o dal tipo di lezioni svolte.

Sintesi

Il grafico evidenzia che tutti gli insegnanti fanno un uso consistente delle strategie metalinguistiche, soprattutto definizioni, sinonimi/parafrasi e traduzioni/confronto con la L1, considerate fondamentali per la spiegazione linguistica. Le strategie più creative o culturalmente marcate, come analogie/metafore ed espressioni idiomatiche, risultano invece più variabili e soggette allo stile personale del docente.

7. Effetti percepiti sugli studenti

Insegnante	Effetti percepiti
A	Favorisce comprensione, sviluppa consapevolezza
B	Favorisce comprensione, stimola partecipazione
C	Favorisce comprensione, stimola partecipazione, sviluppa consapevolezza
D	Favorisce comprensione, stimola partecipazione, sviluppa consapevolezza
E	Favorisce comprensione, stimola partecipazione



Descrizione del grafico

Il grafico presenta le percezioni di cinque insegnanti (A, B, C, D ed E) riguardo agli effetti dell'uso del metalinguaggio sugli studenti. Le tre dimensioni considerate sono:

1. Favorisce la comprensione
2. Sviluppa consapevolezza
3. Stimola la partecipazione

Per ciascuna dimensione vengono riportati i livelli di accordo espressi dai diversi insegnanti, rappresentati da barre orizzontali di colore differente.

Osservazioni principali

Favorisce la comprensione:

Tutti gli insegnanti attribuiscono valori molto alti, prossimi al massimo della scala (tra 90% e 100%). Questo indica una forte convinzione condivisa sull'efficacia del metalinguaggio nel migliorare la comprensione degli studenti.

Sviluppa consapevolezza:

Anche in questo caso tutti gli insegnanti mostrano livelli elevati di accordo. Le barre risultano leggermente variabili, ma comunque comprese in una fascia alta (tra circa 85% e 100%). Ciò

suggerisce che il metalinguaggio è percepito come uno strumento utile per aumentare la consapevolezza linguistica degli apprendenti.

Stimola la partecipazione:

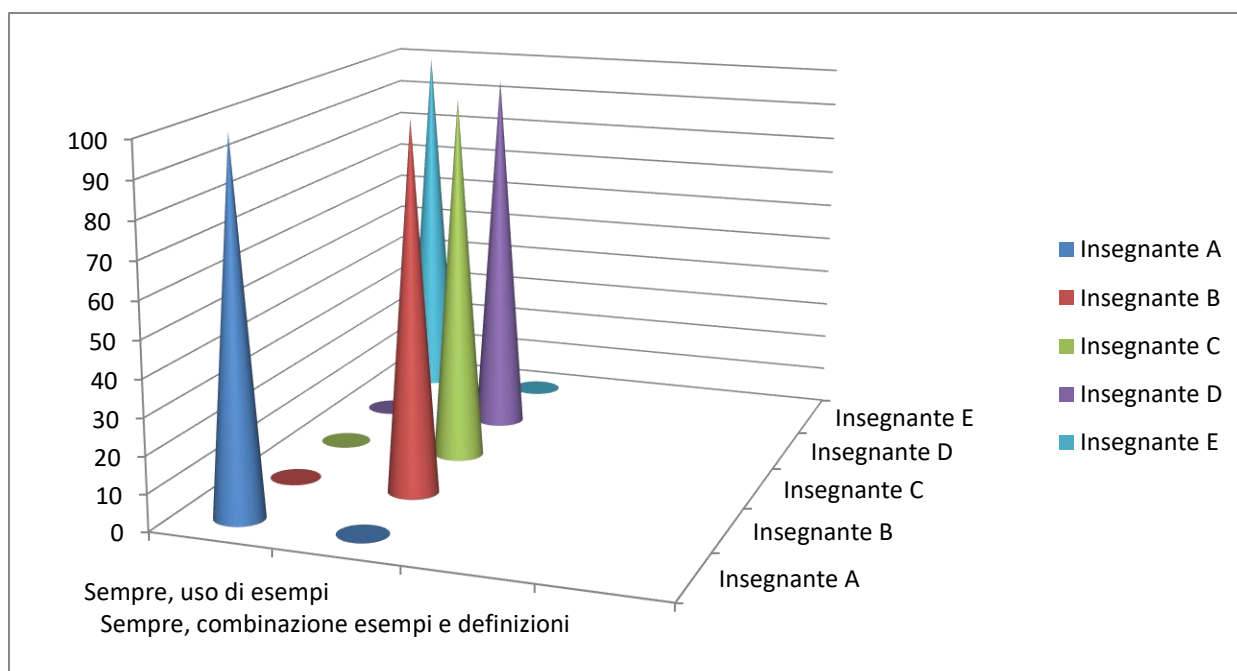
Le valutazioni rimangono elevate, ma presentano una variabilità leggermente maggiore rispetto agli altri indicatori. Le percentuali oscillano tra circa l'80% e il 95%. Nonostante ciò, il giudizio complessivo resta molto positivo e indica che il metalinguaggio contribuisce a coinvolgere attivamente gli studenti durante la lezione.

Sintesi

Nel complesso, il grafico mostra che tutti gli insegnanti percepiscono l'uso del metalinguaggio come altamente positivo in tutte le dimensioni analizzate. I valori elevati e la scarsa variabilità indicano una convergenza di opinioni: il metalinguaggio è ritenuto uno strumento efficace per migliorare la comprensione, aumentare la consapevolezza e promuovere la partecipazione attiva in classe.

8. Adattamento del metalinguaggio

Insegnante	Adattamento metalinguaggio
A	Sempre, uso di esempi
B	Sempre, combinazione esempi e definizioni
C	Sempre, combinazione esempi e definizioni
D	Sempre, combinazione esempi e definizioni
E	Sempre, uso di esempi



Descrizione del grafico

Il grafico rappresenta le percentuali di utilizzo di due strategie metalinguistiche da parte di cinque insegnanti (A, B, C, D ed E):

1. Uso di esempi
2. Combinazione di esempi e definizioni

Per ciascuna strategia vengono riportati i livelli di frequenza (“sempre”).

Osservazioni principali

1. Uso di esempi

I dati mostrano che gli insegnanti A ed E utilizzano questa strategia sempre, raggiungendo il 100%.

Questo indica che per questi due docenti l’impiego di esempi è una componente essenziale e costante nella loro pratica didattica, utilizzata in ogni occasione per facilitare la comprensione e rendere i concetti più concreti.

Gli altri insegnanti (B, C e D) presentano valori inferiori, il che suggerisce che pur utilizzando gli esempi, non ne fanno un uso continuo o sistematico.

2. Combinazione di esempi e definizioni

La categoria dedicata alla combinazione di esempi e definizioni registra il 100% per gli insegnanti B, C e D.

Ciò evidenzia che questi docenti preferiscono integrare esempio e spiegazione definitoria, utilizzando entrambe le modalità simultaneamente per chiarire i contenuti linguistici in modo più completo.

Gli insegnanti A ed E non raggiungono la stessa percentuale in questa categoria, indicando una preferenza per strategie diverse (come l'uso esclusivo di esempi).

Sintesi

Il grafico mette in evidenza due tendenze distinte nelle pratiche metalinguistiche dei docenti:

Gli insegnanti A ed E si affidano quasi esclusivamente agli esempi, adottandoli sempre come principale strumento di chiarificazione.

Gli insegnanti B, C e D privilegiano la combinazione di esempi e definizioni, utilizzata sempre per rendere più chiari e accessibili i contenuti.

Queste differenze mostrano come ogni docente sviluppi un proprio stile metalinguistico, bilanciando in modo diverso il ricorso ad esempi, definizioni o alla loro integrazione.

9. Difficoltà principali

Insegnante

Difficoltà principali

A

Livello linguistico basso, tempo limitato

B

Livello linguistico basso

C

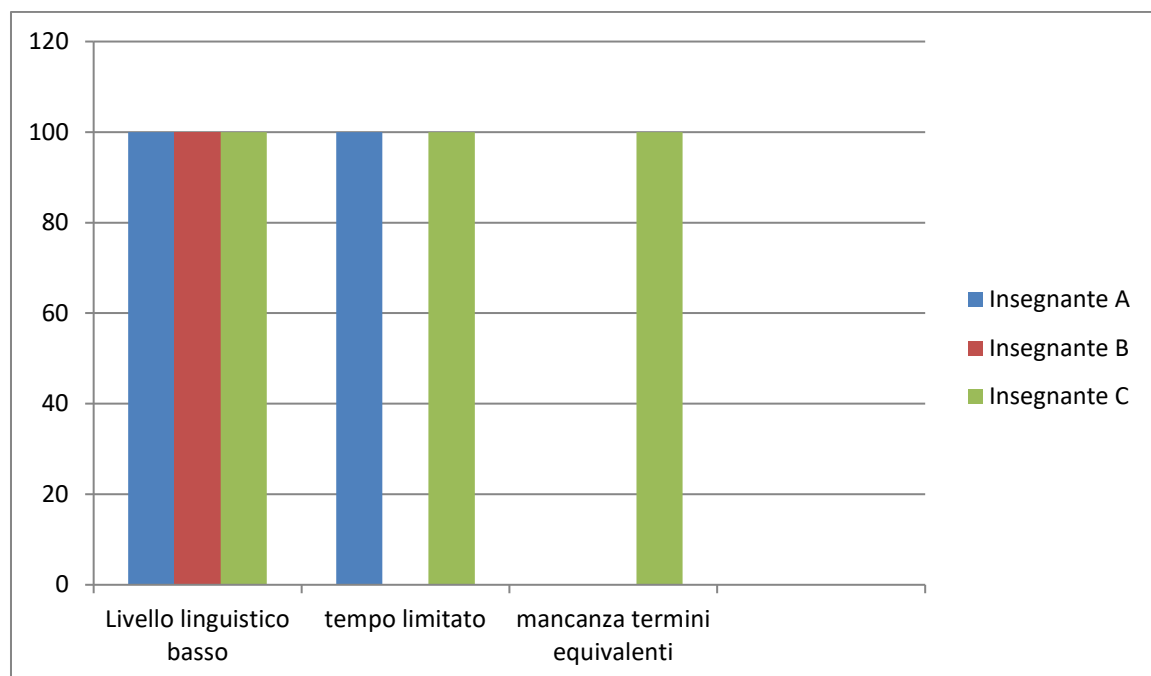
Livello linguistico basso, mancanza termini equivalenti, tempo limitato

D

Livello linguistico basso

E

Livello linguistico basso, tempo limitato



Descrizione del grafico

Il grafico presenta i motivi principali per cui i cinque insegnanti (A, B, C, D ed E) ricorrono al metalinguaggio durante le lezioni. Le categorie considerate sono:

Livello linguistico basso degli studenti

Tempo limitato

Mancanza di termini equivalenti

Per ciascun insegnante vengono indicate le motivazioni utilizzate con frequenza massima (100%).

Osservazioni principali

1. Livello linguistico basso:

Questa motivazione è comune a tutti gli insegnanti (A, B, C, D ed E), che la indicano al 100%.

Ciò evidenzia che il livello linguistico iniziale degli studenti rappresenta il fattore determinante che spinge i docenti a utilizzare spiegazioni metalinguistiche più esplicite o chiarificatrici.

2. Tempo limitato:

Gli insegnanti A, C ed E dichiarano di ricorrere al metalinguaggio anche a causa del tempo limitato, con una frequenza del 100%.

Questo suggerisce che, in condizioni di tempo ristretto, i docenti scelgano strategie metalinguistiche più dirette per accelerare la spiegazione e rendere immediata la comprensione degli studenti.

3. Mancanza di termini equivalenti:

Questa motivazione appare solo nel caso dell'insegnante C, che la segnala anch'essa al 100%.

Ciò indica che, per tale docente, l'assenza di equivalenti lessicali chiari tra le lingue coinvolte richiede un uso maggiore di spiegazioni metalinguistiche per colmare i "vuoti" linguistici.

Sintesi

Il grafico mostra che tutti gli insegnanti condividono un elemento fondamentale: la necessità di usare il metalinguaggio quando gli studenti hanno un livello linguistico basso.

A questo fattore centrale si aggiungono motivazioni più specifiche:

Tempo limitato (A, C, E)

Mancanza di termini equivalenti (solo C)

Nel complesso, le motivazioni evidenziano che il ricorso al metalinguaggio è strettamente connesso sia alle esigenze degli studenti sia alle condizioni pratiche in cui si svolge la lezione.

Sintesi generale

L'analisi comparativa evidenzia:

- Una maggiore esperienza (C, E) coincide con l'uso più vario e integrato del metalinguaggio.
- Tutti gli insegnanti combinano approcci comunicativi con momenti riflessivi.
- Gli strumenti più utilizzati sono definizioni, esempi e confronti con la L1, con analogie/metafore e sinonimi maggiormente impiegati dai docenti esperti.
- L'adattamento del metalinguaggio agli studenti è praticato da tutti, con strategie differenziate secondo il livello linguistico.
- Le principali difficoltà riguardano il livello degli studenti, il tempo limitato e, in alcuni casi, la mancanza di termini equivalenti o la difficoltà di collegamento teoria-pratica.

Queste tabelle forniscono una base chiara per realizzare grafici comparativi sui diversi aspetti dell'insegnamento e dell'uso del metalinguaggio nella didattica dell'italiano LS.

Sintesi finale

L'analisi complessiva dei grafici mostra che l'uso del metalinguaggio rappresenta una componente fondamentale dell'attività didattica degli insegnanti del terzo anno di laurea dell'Università di Blida-2. I dati evidenziano una notevole omogeneità in diversi aspetti, ma anche differenze significative che riflettono stili personali e priorità pedagogiche.

In primo luogo, tutti i docenti riconoscono l'importanza del metalinguaggio nel favorire la comprensione, sviluppare la consapevolezza linguistica e stimolare la partecipazione degli studenti. I valori elevati e quasi uniformi mostrano una forte concordanza sull'efficacia di questo strumento nel facilitare l'apprendimento e rendere più chiari i contenuti linguistici complessi.

Per quanto riguarda le strategie metalinguistiche impiegate, le definizioni, i sinonimi/parafrasi e le traduzioni/confronti con la L1 risultano essere le modalità più utilizzate da tutti i docenti. Le analogie, le metafore e le espressioni idiomatiche presentano invece una maggiore variabilità, suggerendo che tali strumenti dipendono maggiormente dallo stile comunicativo individuale.

L'analisi dei contesti di utilizzo mostra che il metalinguaggio è utilizzato in modo particolarmente intenso nella correzione degli errori, nella spiegazione delle regole grammaticali e nelle attività di produzione orale e scritta. L'unica area in cui il ricorso al metalinguaggio risulta più limitato è la fase di introduzione dei contenuti, in cui alcuni docenti adottano approcci più impliciti o comunicativi.

Anche le motivazioni che spingono gli insegnanti a utilizzare il metalinguaggio risultano piuttosto chiare: tutti concordano nel ritenere che il livello linguistico basso degli studenti sia il fattore principale che rende necessarie spiegazioni più esplicite. Alcuni docenti citano inoltre il tempo limitato e, in un caso specifico, la mancanza di termini equivalenti come elementi che influenzano il loro ricorso al metalinguaggio.

Infine, l'esame delle strategie specifiche, come l'uso di esempi o la combinazione di esempi e definizioni, mostra una differenziazione nei profili degli insegnanti: alcuni (A ed E) fanno uso sistematico di esempi, mentre altri (B, C e D) privilegiano un approccio integrato che combina esempi e definizioni.

Nel complesso, i risultati confermano che il metalinguaggio svolge un ruolo centrale nelle pratiche pedagogiche dei docenti analizzati. Esso non solo facilita la comprensione dei contenuti linguistici, ma favorisce anche la consapevolezza e la partecipazione degli studenti, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento più riflessivo ed efficace. Le differenze individuali osservate arricchiscono ulteriormente il quadro, mostrando come il metalinguaggio possa essere adattato con flessibilità alle esigenze della classe, alle condizioni di insegnamento e allo stile personale di ciascun docente.

Conclusioni

Il percorso di ricerca sviluppato in questa tesi ha permesso di esplorare in profondità il ruolo del discorso metalinguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera, con un'attenzione particolare alle pratiche discorsive degli insegnanti del terzo anno di laurea presso l'università di Blida -2- .

Alla luce dei dati osservativi, delle analisi delle interazioni in classe e delle risposte fornite dai docenti, è possibile affermare che la domanda di ricerca iniziale *“in che modo gli insegnanti impiegano il discorso metalinguistico nella costruzione della competenza linguistica e metacognitiva degli studenti?”* ha trovato una risposta chiara, articolata e supportata sia dal quadro teorico sia dall'indagine empirica.

I risultati confermano che il discorso metalinguistico svolge una funzione essenziale nella didattica dell'italiano LS: esso non è semplicemente un commento accessorio alla lingua, ma costituisce un vero e proprio strumento di mediazione cognitiva, un ponte tra input linguistico, rappresentazioni mentali e pratiche comunicative. Gli insegnanti osservati utilizzano il metalinguaggio in forme diversificate: spiegazioni analitiche, esempi, riformulazioni, metafore, analogie, categorizzazioni grammaticali, domande metacognitive ... che svolgono il duplice ruolo di chiarire i fenomeni linguistici e di guidare gli studenti verso una riflessione consapevole sulla lingua e sui propri processi di apprendimento.

Le ipotesi formulate all'inizio del lavoro trovano sostanziale conferma. In primo luogo, è emerso che l'uso del metalinguaggio non è uniforme, ma varia in base alla formazione del docente, alla sua padronanza dei concetti linguistici, alla gestione del tempo didattico e alla percezione del livello degli studenti. In secondo luogo, si è dimostrato che un impiego consapevole, progressivo e calibrato del metalinguaggio facilita l'apprendimento, potenziando la capacità degli studenti di riconoscere strutture, anticipare regole, formulare ipotesi linguistiche e autovalutare la propria produzione. Al contrario, un uso eccessivamente tecnico, non graduato o non contestualizzato può generare sovraccarico cognitivo, confusione terminologica e distacco dalla pratica comunicativa, come segnalato dagli stessi insegnanti nelle loro testimonianze.

La ricerca ha inoltre messo in luce alcune criticità operative: difficoltà nel bilanciare terminologia scientifica e accessibilità, incertezze terminologiche tra docenti, scarsa

omogeneità nell'uso delle definizioni, e bisogno di strategie più sistematiche per favorire l'interiorizzazione dei concetti metalinguistici da parte degli studenti. Al tempo stesso, le osservazioni mostrano che, quando il metalinguaggio è integrato in attività significative, accompagnato da esempi autentici, sostenuto da analogie ben scelte e inserito in un dialogo pedagogico aperto, esso diventa un potente catalizzatore dello sviluppo linguistico.

In termini più ampi, la tesi contribuisce a collegare teoria linguistica, pragmatica, analisi del discorso e pratiche didattiche, proponendo un modello integrato per lo studio del metalinguaggio in contesti universitari LS. Tale modello, basato sulla relazione dinamica tra input linguistico, metacompetenza docente e attività discorsive in classe, potrà essere adottato e adattato per ulteriori ricerche in contesti analoghi o per percorsi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Sul piano operativo, dalla ricerca emergono alcune direzioni di sviluppo e suggerimenti concreti:

- promuovere una formazione specifica sul metalinguaggio e sulla gestione discorsiva in classe, affinché la terminologia sia usata in modo coerente, funzionale e accessibile;
- favorire la produzione di materiali didattici che integrino esplicitamente momenti di riflessione metalinguistica graduata;
- sviluppare strategie didattiche che incoraggino la co-costruzione del metalinguaggio con gli studenti, attraverso domande guida, attività di riformulazione e comparazione interlinguistica;
- consolidare pratiche di osservazione e auto-osservazione dell'interazione docente-studente, per rendere più consapevole il ruolo delle spiegazioni, delle definizioni e dei chiarimenti metalinguistici;
- introdurre percorsi riflessivi che aiutino gli studenti a percepire il metalinguaggio non come un ostacolo, ma come un supporto per acquisire autonomia linguistica.

In conclusione, la tesi conferma che il discorso metalinguistico è un elemento imprescindibile nella didattica dell'italiano LS, a condizione che sia impiegato con consapevolezza pedagogica, sensibilità comunicativa e solida preparazione teorica. Esso rappresenta non solo uno strumento per spiegare la lingua, ma una vera e propria chiave per costruire competenza, riorganizzare conoscenze, sviluppare consapevolezza metacognitiva e sostenere un apprendimento linguistico duraturo. Le riflessioni e i risultati di questo lavoro aprono la strada

a ulteriori approfondimenti, invitando la comunità didattica a riconoscere il metalinguaggio non come un semplice apparato terminologico, ma come componente viva e strategica del processo educativo.

Bibliografia

- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. Monthly review press.
- Antelmi, D. (2012). *Comunicazione e analisi del discorso*. Utet Università. Italia.
- Austin, J.L., 1962. *Quando dire è fare*, Torino: Marietti, 1974.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt. Rinehart & Winston.
- Bach. Harnish. (1979). *Linguistic communication and speech acts*.
- Badovi-Harlig. (1999). *Exploring the interlanguage of second language learners*.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. University of Texas Press.
- Balboni P. E, *Italiano lingua materna: Fondamenti di didattica*, Torino, UTET, (2006)
- Bamberg, M. (2004). *Considering the role of narrative in discourse analysis. In narrative and identity : studies in autobiography, self, and culture*. Cambridge University Press.
- Bateson G., 1972. *Steps to an Ecology of Mind*, (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2013). 30.
- Benveniste, E. (1966). *Problemes de linguistique generale*. Gallimard.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Hafner Publishing. 147.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic control and identity : theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Biggs, J. Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University press.
- Bosc F., Minuz F., 2012. *La lezione*, in *Italiano LinguaDue*, n. 2. 94-130.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard university press.
- Bronckart, J. P. (2004). *Le langage et ses objets*. De Boeck Supérieur.
- Brooks N., 1964, *Language and language learning*, Harcourt, Brace and World, New York. (Trad. it. *Lingua e apprendimento linguistico*, 1968, La Nuova Italia, Firenze.).
- Brown, G. Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge university press. 91. 105.
- Brown. Levinson. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard university press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble : feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Canale. (1983). *From communicative competence to language pedagogy*.
- Canestrari R., 1984. *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Cleub. 311.
- Carlo Serra Borneto, *L'approccio lessicale*, in Carlo Serra Borneto . 228-246.
- Carnap, R. (1937). *The logical syntax of language*.
- Charaudeau, p. (2005). *Le discours et ses enjeux*. Presses de l'Université du Québec.
- Charaudeau, P. 1983, *langage et discours*, Paris: Hachette.
- Charles Morris, 1938 *Foundations of the Theory of Signs*. 45.
- Chomsky N., 1957, *Syntactic structures*, Mouton, The Hague.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., The MIT Press; trad. it. *Aspetti della teoria della sintassi*, in Id., *Saggi linguistici*, vol. II: *La grammatica generativa trasformativa*, Torino, Boringhieri, 1970.
- Chomsky N., 1981. *Riflessioni sul linguaggio*, edizioni Einaudi, Torino.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. 50.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. MT Press.
- Clayman, S. Heritage, J. (2002). *The news interview : journalists and public figures on the air*. Cambridge University Press.

- D'Addio Colosimo W., 1992, Cultura, lingua e approcci comunicativi, (a cura di) in Lavinio C. 3-9.
- Derrida, J. (1967). De la grammatologie .les Editions de Minuit.
- De Mauro, T. (1993). Storia linguistica dell'Italia unita. Laterza.
- Dijk, V. T. .A. (1997). Discourses as structure and process. Sage Publications.
- Dijk, V. T. A. (1998). Ideology : a multidisciplinary approach. Sage publication. 23.
- Dijk, V. T. A. (2008). Discourse and context : a sociocognitive approach. Sage Publications.
- Dijk, V. T. A. (2008). Discourses and power. Sage Publications.
- Dijk, V. T. A. (2009). Critical discourse analysis: a sociocognitive approach. In Wdak, R. Meyer, M. (methods of critical discourse analysis. Sage. 87.
- Donella Antelmi., 2012. Comunicazione e Analisi Del Discorso. UTET.
- Eco, U. (1975). Trattato di semiotica generale. Bompiani.
- Eco, U. (1990). La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea. Bompiani.
- Edoardo Lombardo Vallauri. *la linguistica in pratica*, Il Mulino Itinerari. 31.
- Ellis. R. *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University press, (1994)
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity press. 64.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis : the critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourses analysis. The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). Discourse and social change. Polity press.
- Fairclough, N. (2015). Language and power. Longman
- Ferdinand De Saussure, 1922. Corso di linguistica generale “ Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro”, Parigi, edizione Payot. 19.
- Foucault, M. (1969), *L'archeologia Del Sapere*, Milano: Rizzoli, 1971.
- Foucault, M. (1972). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books.
- Freddi G., 1979. Didattica delle lingue moderne, Minerva Italica, Bergamo – Milano – Firenze – Roma – Bari – Messina.
- Frege, G. (1892). *Über Sinn und Bedeutung*..
- Gee, J. P. (1999). An introduction to discourse analysis : theory and method. Routledge.
- Gee, J. P. (2014). An introduction to discourse analysis : theory and method. Routledge.
- Georges Mounin, 1974. Dictionnaire de la linguistique. 213.
- Giorgio Graffi e Sergio Scalise, 2003. le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica, Terza edizione, Il Mulino, Bologna. 16.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual : essay on face to face behavior*. Doubleday.
- GORRINI C., IOGHA' D., BRUNATI E., 1999, Prerequisiti cognitivi e metalinguistici nell'accesso alla lingua scritta.
- Graffi G., Scalise S., 2002. Le lingue e il linguaggio, Bologna, il Mulino. 169.
- Grice, P. (1975). *Logic and Conversation*. In P. Cole & J. L. Morgan (a cura di), *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Halliday, M. A. K. Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Longman.
- Heidemann R., 2007. *linguaggio del corpo in classe. Una guida per gli insegnanti*, Quelle e Meyer. Wiebelsheim.

- Hjelmslev, L., [1943] 1968, I fondamenti della teoria del linguaggio, a cura di G. C. Lepschy, Torino, Einaudi.
- Holec. Manuale di Glottodidattica: Per una cultura dell'insegnamento linguistico. La nuova Italia. 1990.
- Holsti. O. R. (1969). Contest analysis for the social sciences and humanities. Addison-wesley. 14.
- Hymes D.H., 1972, On communicative competence, in Pride J.P., Holmes J. (eds), Sociolinguistics, Penguin Books, Harmondsworth. 269-93.
- Ilara Bonomi, Andrea Masini, Silvia Morgana Mario Piotti, Elementi di linguistica italiana, nuova edizione GAROCCI. 137.
- Ilaria Bonomi, Andrea Masini, Silvia Morgana, Mario Piotti., 2010. Elementi di linguistica italiana. Carocci.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. MIT Press.
- JAKOBSON R., 1985. Metalanguage as a linguistic problem, in R. RUDY (ed.), Roman Jakobson - Selected Writing – Vol. VII, 113-121 [ed. or. 1976].
- Jakobson, R., 1960. Linguistics and Poetics.
- Kasper, G. (2000). Contexts of learning and discursive construction of knowledge in the classroom. Linguistics and education.
- Kayne, R., 1994, The Antisymmetry of Syntax, CambridgeMass/London, MIT Press.
- Kecskes. (2014). Intercultural pragmatics: explorations across cultures.
- Krashen. S. Principles and practice in second language L2 acquisition, New York, Pergamon, 1982.
- Krees, G. Leeuwen, T. V. (2001). Multimodal discourse : the modes and media of contemporary communication. Arnold. 41.
- Krippendorff, K. (2018). Contest analysis : an introduction to the methodology. Sage. 24.
- Lado R. 1957, Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers, University of Michigan Press.
- Lakoff, G. Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. Oxford university press.
- Lewis, M., 1993, The Lexical Approach, Language Teaching Publications, Hove.
- Linne, S. (1984). Introduction to formal logic.
- Littlewood. (1981). Communicative language teaching.
- Luo, A. (2022) Critical Discourse Analysis.
- Maingueneau, D. (2002). L'analyse du discours. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2009), Les termes clés de l'analyse du discours. Paris : Éditions du Seuil.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis : theoretical foundation basic procedures and software solution. Beltz. 30.
- Mazière, F. (2010) . L'analyse du discours. 2° edizione. 7.
- Neuendorf, K. (2017). The content analysis guidebook. Sage. 10.
- Ong, W. J. (1982), Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Padoan I., 2000. L'agire comunicativo, Roma, Armando. 122.123.
- Peterson, E. H. (1998). Discourse and the context of language. Oxford University Press.
- Petiot Geneviève, 2000. Grammaire et linguistique. Parigi.
- Piaget, J. (1970). Linguistics and the child. Routledge & Kegan Paul.

- Pietrandrea, P.. Comunicazione, dibattito pubblico, social media. Come orientarsi con la linguistica.. Carocci, 2021.
- Quine, W. V. O. (1940). Introduction to mathematical logic. 16.
- Quine, W. V. O. (1960). Word and object.
- Rogers C, 1973. Libertà nell'apprendimento. Giunti, Firenze.
- Saussure, F. (1916). Cours de linguistique generale. Payot.
- Saussure, F. de, [1916] 1922, Corso di linguistica generale. Introduzione, traduzione e commento di Tullio de Mauro, Bari, Laterza. (Trad. it. 1967).
- Schhneuwly, B. Dolz, J. (2029). Génèses des discours didactiques et apprentissages de l'oral et de l'écrit. Apprendre et enseigner dans la classe de langue. De Boeck. 11-32.
- Schunk, D. H. (2012). Learning theories : an educational perspective. Pearson.
- Scollon, R. Scollon, S. W. (2001). Discourses in place : language in the material world. Routledge.
- Searle J., 1969, Speech acts: an essay in the philosophy of language, Cambridge University Press, Cambridge. (Trad. it. Atti linguistici, 1976, Boringhieri, Torino).
- Searle, J. (1969). Speech acts : an essay in the philosophy of language. Cambridge University Press.
- Searle, J. 1969, Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio, Torino: Boringhieri, 1976.
- Searle, J. R. (1969). Speech acts : an essay in the philosophy of languages. 100.
- Searle, J. R. (1980). Speech acts : an essay in the philosophy of language.
- Serragitto. G, Le lingue straniere nella scuola, Novara. 2007.
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. Bell System technical journal. 379-423.
- Silvestri D., 2000. Logos e logonimi, in C. VALLINI (a cura di), Le parole per le parole. I logonimi nelle lingue e nel metalinguaggio, Atti del Convegno – Istituto Universitario Orientale – Napoli, 18-20 dicembre 1997, Roma, Editrice “Il Calamo”. 21-37.
- Sinclair, J. M. Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse : the english user by teachers and pupils. Oxford university press.
- Siped. (2018). *Tradizioni e prospettive di ricerca sull'interazione in classe. Siped – Studi e Ricerche sulla Problematica Educativa*, n. XX.
- Stubbs, M. (1983). Discourse analysis : the sociolinguistic analysis of natural language. Blackwell. 58.
- Tarski, A. (1933). The concept of truth in formalized languages. 347.
- Tarski, A. (1969). La concezione semantica della verità e i fondamenti della semantica , in L. Linsky (a cura di), *Semantica e filosofia del linguaggio* , Milano, Il Saggiatore. 38-39.
- Thomas. (1983). Cross-cultural pragmatic failure.
- Titone. R, Psicodidattica, Brescia, La scuola ,1977.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Recherches en didactique des Mathématiques. 133-170.
- VIGNOLA T., 2000. Il percorso di costruzione della lingua scritta nel bambino (aspetti teorici, diagnostici e didattico-operativi).
- Vygotski. L. Les recherches en éducation et en didactique des disciplines, Albi, avril, 2007
- Vygotskij, L. (1986). Pensiero e linguaggio. Editori Riuniti.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D., 1967 Pragmatic of Human Communication, New York, Norton, (trad. it. Pragmatica della comunicazione umana, Roma, Astrolabio, 1971).

- Widdowson, H. G. (1995). Discourseanalysis a criticalview. Appliedlinguistics. 157.
- Wilkinson, S. (1999). The discursive construction of knowledge in the classroom.
- Wittgenstein, L. (1953). Philosophical investigations.
- Wodak, R. (2009). The discourse of politics in action : politics as usual. Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. Meyer, M. (2009). Methods of criticaldiscourseanalysis. Sage. 30.
- Wodak, R. Meyer, M. the discoursehistoricalapproach. Methods of criticaldiscourseanalysis. Sage Publications.

Sitografia

<https://core.ac.uk/reader/189853630#related-papers>.

Appendici

❖ Risposte degli insegnanti agli domande delle interviste

- Per la domanda: In che modo la competenza metalinguistica si rivela funzionale all'attività didattica, e come contribuisce al raggiungimento degli obiettivi formativi relativi alle abilità linguistiche e cognitive?

Insegnante 1: *La competenza metalinguistica permette agli studenti di comprendere il funzionamento interno della lingua, facilitando l'acquisizione delle strutture grammaticali e migliorando la loro autonomia nell'apprendimento. Questo supporta direttamente lo sviluppo delle abilità linguistiche e delle capacità cognitive analitiche.*

Insegnante 2: *Attraverso il linguaggio metalinguistico, gli studenti riescono a riflettere sui propri errori, riconoscere schemi linguistici e applicare regole in modo consapevole. Ciò contribuisce al consolidamento della competenza comunicativa e promuove processi cognitivi superiori come l'analisi e la sintesi.*

Insegnante 3: *La competenza metalinguistica si rivela funzionale all'attività didattica perché permette all'insegnante di rendere trasparenti i meccanismi della lingua, guidando gli studenti verso una comprensione consapevole dei processi che sottendono la produzione e la ricezione dei testi. Attraverso un uso intenzionale di definizioni, esempi, analogie e chiarificazioni terminologiche, l'insegnante aiuta gli apprendenti a sviluppare la capacità di analizzare le strutture linguistiche, riconoscere le relazioni formali e semantiche tra gli elementi del discorso e individuare regolarità e eccezioni.*

Insegnante 4: *Un uso adeguato del metalinguaggio aiuta a chiarire concetti astratti e a rafforzare la comprensione delle strutture complesse. Questo rende gli studenti più sicuri nella produzione orale e scritta, migliorando al tempo stesso la loro capacità di ragionamento linguistico.*

Insegnante 5: *Grazie al metalinguaggio, l'insegnante può spiegare in modo più preciso fenomeni linguistici complessi e fornire strumenti di analisi che gli studenti possono*

riutilizzare autonomamente. Questo facilita il raggiungimento degli obiettivi formativi relativi alla precisione e alla consapevolezza linguistica.

Insegnante 6: *“La competenza metalinguistica contribuisce a rendere più efficiente la fase di correzione degli errori, permettendo allo studente di comprendere la natura dell’errore e di evitarlo in futuro. In questo modo, sostiene sia la crescita linguistica sia quella cognitiva tramite l’autoregolazione.*

Insegnante 7: *La competenza metalinguistica contribuisce in modo decisivo al raggiungimento degli obiettivi formativi perché permette all’insegnante di calibrare l’intervento didattico sulla base delle effettive esigenze cognitive e linguistiche degli studenti. Attraverso una riflessione approfondita sul linguaggio, l’insegnante è in grado di anticipare le difficoltà più frequenti – come ambiguità semantiche, complessità morfosintattiche o differenze tra lingua d’arrivo e lingua madre – e di proporre strategie di spiegazione e di esercitazione più efficaci.*

Insegnante 8: *Integrare riflessioni metalinguistiche nelle lezioni permette di costruire una base concettuale solida, grazie alla quale gli studenti riescono ad affrontare con più facilità compiti comunicativi complessi. Questo potenzia la loro capacità di pianificare e monitorare la produzione linguistica.*

Insegnante 9: *L’uso consapevole del metalinguaggio aiuta gli studenti a sviluppare una metacognizione linguistica, rendendoli più consapevoli del proprio processo di apprendimento. Tale consapevolezza contribuisce al miglioramento delle competenze cognitive come la memoria e l’attenzione selettiva.*

Insegnante 10: *La competenza metalinguistica si rivela funzionale perché permette all’insegnante di utilizzare un repertorio terminologico condiviso con gli studenti, facilitando la comunicazione didattica e rendendo più chiara la spiegazione delle regole. In questo modo, l’apprendimento risulta più strutturato e coerente con gli obiettivi formativi.*

- Per la domanda: Quali aree del metalinguaggio richiedono un'attenzione didattica particolare per colmare eventuali lacune?

Insegnante 1: *Le aree che richiedono maggiore attenzione sono quelle legate alla terminologia grammaticale di base, perché molti studenti non distinguono chiaramente concetti come modi, tempi verbali, funzioni sintattiche o categorie morfologiche.*

Insegnante 2: *Occorre insistere soprattutto sul metalinguaggio relativo alla pragmatica, come i registri, gli atti linguistici e i marcatori discorsivi, poiché sono dimensioni spesso poco conosciute ma fondamentali per un uso appropriato della lingua.*

Insegnante 3: *Un'area critica è quella della sintassi e della struttura della frase, che richiede una riflessione approfondita sul ruolo degli elementi nella costruzione del significato. Molti studenti hanno difficoltà a riconoscere concetti come "soggetto sottinteso", "complementi indiretti", "valenza verbale", "dislocazioni" o "forme marcate dell'ordine delle parole". Queste lacune rendono complessa la comprensione dei testi e ostacolano la produzione corretta di frasi articolate. Un intervento didattico mirato aiuta a sviluppare consapevolezza strutturale e migliora anche la capacità di analisi degli errori.*

Insegnante 4: *La terminologia legata ai tempi verbali richiede un'attenzione particolare, soprattutto per differenziare valori temporali, aspetti e usi modali, che spesso sono confusi o sovrapposti dagli studenti.*

Insegnante 5: *Le aree più problematiche sono quelle che riguardano la testualità: coesione, coerenza, connettivi e progressione tematica. Senza un lessico metalinguistico adeguato, gli studenti faticano a comprendere perché un testo "funziona" o meno.*

Insegnante 6: *È necessario intervenire sulle strategie discorsive e sul metalinguaggio dell'interazione, poiché molti studenti non possiedono termini come "turno di parola", "presa di turno", "riparazione", "riformulazione", "topic shift" o "topic maintenance". Questi concetti sono fondamentali non solo per descrivere le dinamiche conversazionali, ma anche per sviluppare competenze comunicative autentiche. L'assenza di questa*

terminologia limita la capacità di analizzare dialoghi, comprendere le intenzioni comunicative e gestire interazioni complesse in situazioni reali.

Insegnante 7: *La terminologia relativa alla fonetica e alla fonologia è spesso trascurata, ma è essenziale per aiutare gli studenti a comprendere differenze di pronuncia, accento e ritmo.*

Insegnante 8: *Un'altra area che necessita molta attenzione è il metalinguaggio del confronto tra lingue, soprattutto nei contesti LS in cui gli studenti tendono a trasferire categorie della L1 sulla L2. Termini come “falso amico”, “interferenza”, “corrispondenza lessicale”, “parallelismo strutturale”, “asimmetria tra sistemi verbali” o “calco sintattico” devono essere spiegati con cura. Una buona padronanza di questo vocabolario permette agli studenti di comprendere meglio le differenze e anticipare difficoltà, facilitando così processi cognitivi di analisi, controllo e autoregolazione dell'apprendimento.*

Insegnante 9: *Le difficoltà emergono spesso nella terminologia legata agli atti linguistici e alle funzioni comunicative, perché gli studenti non sempre comprendono concetti come “richiesta”, “offerta”, “mitigazione” o “implicatura”.*

Insegnante 10: *Una delle aree più delicate è il metalinguaggio della semantica e della polisemia, perché molti studenti non riescono a distinguere tra significato letterale, figurato, connotativo o pragmatico. Termini come “campo semantico”, “relazioni di iponimia e iperonimia”, “polisemia”, “ambiguità”, “denotazione”, “connotazione” richiedono spiegazioni sistematiche e numerosi esempi contestualizzati. Approfondire questi concetti consente agli studenti di sviluppare una comprensione più fine delle parole e delle loro sfumature, migliorando sia la precisione comunicativa sia l'interpretazione dei testi complessi.*

- Per la domanda in che modo l'uso del linguaggio metalinguistico influisce sulla motivazione e sulla partecipazione degli studenti durante le lezioni di lingua italiana LS?

Insegnante 1: *Il linguaggio metalinguistico ha un impatto significativo sulla motivazione perché rende l'apprendimento più trasparente: gli studenti capiscono perché una forma si usa e in quali condizioni. Questo rafforza il senso di competenza, elemento psicologicamente determinante per la motivazione intrinseca. A livello di partecipazione, il metalinguaggio aiuta gli studenti a collaborare nelle attività di analisi, negoziazione del significato e autocorrezione. Le lezioni diventano così più dialogiche e meno trasmissive, con un coinvolgimento maggiore sia degli studenti più forti sia di quelli con bisogni linguistici specifici.*

Insegnante 2: *Il metalinguaggio facilita la partecipazione perché permette agli studenti di seguire la correzione degli errori in modo più consapevole e di contribuire con osservazioni pertinenti.*

Insegnante 3: *Un uso consapevole del metalinguaggio sostiene la motivazione perché crea un senso di appartenenza al “mondo della lingua”. Molti studenti provano soddisfazione quando imparano termini tecnici e riescono a usarli in modo appropriato: questo favorisce un'identità più forte come apprendenti. L'insegnante può sfruttare tali momenti per promuovere discussioni, attività di gruppo e compiti di riflessione che alimentano la partecipazione attiva. La capacità di nominare fenomeni linguistici, infatti, incoraggia un atteggiamento propositivo e la costruzione di una comunità discendente più collaborativa.*

Insegnante 4: *Il metalinguaggio, quando accessibile e ben calibrato, aumenta la motivazione perché riduce l'ansia: gli studenti si sentono meno “persi” di fronte a strutture nuove e partecipano con più sicurezza.*

Insegnante 5: *L'uso del linguaggio metalinguistico può incrementare la partecipazione perché trasforma le lezioni in momenti di scoperta intellettuale. Gli studenti non ripetono semplicemente forme linguistiche, ma ne comprendono la logica interna, distinguendo*

funzioni, valori e scelte comunicative. Questo tipo di stimolazione cognitiva favorisce una partecipazione più profonda, soprattutto negli studenti motivati da sfide intellettuali o da un apprendimento consapevole. Inoltre, sviluppare strumenti per parlare della lingua potenzia l'autonomia e riduce la dipendenza dall'insegnante.

Insegnante 6: *Se usato con gradualità, il metalinguaggio crea un clima di apprendimento più coinvolgente: gli studenti si sentono valorizzati perché vengono trattati come soggetti capaci di riflettere sulla lingua.*

Insegnante 7: *Il metalinguaggio stimola la partecipazione perché aiuta gli studenti a porre domande più mirate e a esprimere dubbi in modo più accurato, rendendo il dialogo didattico più dinamico.*

Insegnante 8: *Il linguaggio metalinguistico influisce positivamente sulla motivazione perché dà agli studenti la sensazione di “controllare” la lingua. Comprendere cosa significa “connettivo”, “modo congiuntivo” o “registro formale” rende la conoscenza più concreta e permette loro di riconoscere progressi reali. Questo favorisce un atteggiamento attivo: gli studenti non si limitano a usare la lingua, ma imparano a osservarla, analizzarla e prevederne le regole. Tale consapevolezza li rende più partecipi nelle attività, soprattutto in contesti di riflessione o correzione collaborativa.*

Insegnante 9: *Quando l'insegnante utilizza un metalinguaggio adeguato, gli studenti partecipano di più, poiché si sentono in grado di seguire le spiegazioni e intervenire con sicurezza.*

Insegnante 10: *L'uso del linguaggio metalinguistico aumenta la motivazione perché permette agli studenti di capire meglio ciò che stanno imparando, rendendo il processo più chiaro e significativo.*

- Per la domanda ritiene che tutti gli studenti comprendano con facilità il linguaggio metalinguistico utilizzato durante le spiegazioni? In caso contrario, quali strategie adotta per adattarlo ai diversi livelli di competenza linguistica?

Insegnante 1: *Non tutti gli studenti comprendono facilmente il metalinguaggio; per questo semplifico i termini e li accompagno con esempi concreti.*

Insegnante 2: *Alcuni studenti trovano il metalinguaggio complesso. In questi casi uso sinonimi più accessibili, paragoni semplici e controllo spesso la comprensione.*

Insegnante 3: *La comprensione del linguaggio metalinguistico varia molto da studente a studente, soprattutto nei livelli più bassi. Per evitare difficoltà, adotto un approccio graduale: introduco i termini tecnici solo quando strettamente necessari, li definisco con chiarezza e li collego ad attività pratiche. Inoltre, fornisco una spiegazione multimodale — definizione, esempio, confronto con la L1, rappresentazione visiva — in modo che ogni studente possa agganciarsi alla modalità che gli risulta più comprensibile. Questo permette di ridurre il divario tra studenti più forti e studenti che possiedono meno strumenti linguistici.*

Insegnante 4: *No, non tutti comprendono facilmente i termini tecnici. Per questo verifico spesso la comprensione attraverso domande di controllo e riformulo quando serve.*

Insegnante 5: *La difficoltà è comune soprattutto tra gli studenti principianti. Per adattare il metalinguaggio uso parafrasi e materiali visivi, come schemi o tabelle.*

Insegnante 6: *La comprensione del metalinguaggio non è uniforme e dipende dal livello linguistico e dal background scolastico degli studenti. Per colmare queste differenze, differenzio la spiegazione: uso termini tecnici solo con studenti che hanno già una base solida, mentre con altri preferisco partire da esempi concreti e successivamente introdurre il concetto teorico. Inoltre, ricorro alla scaffolding strategy, guidando gli studenti passo dopo passo finché non raggiungono autonomia nell'uso dei termini. Questo approccio evita sovraccarico cognitivo e rende l'apprendimento più inclusivo.*

Insegnante 7: *Alcuni studenti capiscono subito, altri meno. Di solito preparo una lista di termini chiave semplificati che posso richiamare rapidamente durante le spiegazioni.*

Insegnante 8: *La comprensione del linguaggio metalinguistico è spesso ostacolata da mancanza di familiarità con la terminologia grammaticale, anche nella lingua madre. Per questo motivo creo un “glossario operativo” da utilizzare in classe, che contiene definizioni chiare e molti esempi. Durante le lezioni incoraggio gli studenti a usare attivamente questi termini in attività di produzione orale e scritta, in modo da consolidare gradualmente la comprensione. L’obiettivo non è solo far capire i concetti, ma farli diventare strumenti attivi di riflessione e di autovalutazione.*

Insegnante 9: *Le difficoltà maggiori emergono quando il termine non ha un equivalente diretto nella L1. In questi casi uso confronti tra le lingue per chiarire le differenze e prevenire confusioni.*

Insegnante 10: *Non tutti gli studenti comprendono con facilità il linguaggio metalinguistico, perché la terminologia può risultare astratta e lontana dalla loro esperienza. Per renderlo accessibile adotto strategie mirate: introduco i termini in modo contestualizzato, li associo a situazioni comunicative reali, uso mappe concettuali per visualizzare le relazioni e promuovo attività collaborative in cui gli studenti spiegano i concetti a vicenda. Questo approccio partecipativo non solo facilita la comprensione, ma sviluppa capacità di riflessione e metacognizione, fondamentali per il progresso linguistico.*

- Per la domanda: secondo la sua esperienza, quali difficoltà incontrano più spesso gli insegnanti nell'impiego del linguaggio metalinguistico e come ritiene che possano essere superate?

Insegnante 1: *Gli insegnanti incontrano difficoltà nel calibrare il livello dei termini. Si supera semplificando e usando esempi concreti.*

Insegnante 2: *La mancanza di tempo rende difficile spiegare i concetti. Si può risolvere integrando brevi momenti di riflessione metalinguistica.*

Insegnante 3: *Alcuni studenti non conoscono la terminologia di base. Gli insegnanti possono usare parafrasi e glossari.*

Insegnante 4: *La differenza tra L1 e LS crea confusione. Si può superare attraverso confronti linguistici guidati.*

Insegnante 5: *Non sempre gli studenti partecipano. Strategie interattive e domande di controllo aiutano a mantenere l'attenzione.*

Insegnante 6: *Il rischio è usare un linguaggio troppo tecnico. Una progressione graduale dei concetti aiuta a evitare sovraccarico cognitivo.*

Insegnante 7: *Una difficoltà frequente è la gestione dei diversi livelli di competenza nella stessa classe: alcuni studenti comprendono il metalinguaggio, mentre altri si sentono subito disorientati. Questo crea disomogeneità e riduce l'efficacia delle spiegazioni. Per superare il problema, gli insegnanti possono adottare un approccio scaffolding: introdurre i termini passo dopo passo, supportarli con esempi, immagini o analogie, e verificare la comprensione attraverso attività pratiche. Un uso coerente del glossario e la riformulazione dei concetti in modi diversi aiutano a rendere il metalinguaggio accessibile anche agli studenti più fragili.*

Insegnante 8: *Gli insegnanti trovano difficile mantenere un equilibrio tra grammatica e comunicazione. Si può superare integrando spiegazioni brevi durante le attività.*

Insegnante 9: *Alcuni concetti non hanno corrispondenze chiare nella lingua madre degli studenti. Il problema si risolve con confronti mirati e esempi autentici.*

Insegnante 10: *A volte gli studenti dimenticano rapidamente i termini. Attività di riciclo e uso attivo del metalinguaggio ne facilitano la memorizzazione.*

Questionario

SEZIONE 1 — DATI ANAGRAFICI E PROFESSIONALI

1. **Età:**
☐
2. **Sesso:**
☐ Maschile
☐ Femminile
☐ Altro / Preferisco non rispondere
3. **Anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano LS:**
☐ 1–3
☐ 4–7
☐ 8–10
☐ Più di 10
4. **Materia o modulo principale insegnato:**
☐ Produzione orale
☐ Produzione scritta
☐ Comprensione orale
☐ Comprensione scritta
☐ Linguistica
☐ Didattica / Metodologia
☐ Letteratura
☐ Altro:
5. **Numero medio di studenti per classe:**
☐ Meno di 10
☐ 10–15
☐ 16–20
☐ 21–30
☐ Più di 30

SEZIONE 2 — APPROCCI E PRATICHE DIDATTICHE

6. **Quali metodi o approcci didattici utilizza più frequentemente?**
☐ Comunicativo
☐ Umanistico–affettivo
☐ Approccio grammaticale-traduttivo
☐ Task-based
☐ Altro:
7. **Nelle sue lezioni, quanto spesso incoraggia la riflessione sulla lingua (parlare della lingua)?**

- ☐ Mai
- ☐ Raramente
- ☐ A volte
- ☐ Spesso
- ☐ Sempre

8. Quanto ritiene importante la spiegazione metalinguistica nella comprensione di un concetto linguistico?

- ☐ Per niente importante
- ☐ Poco importante
- ☐ Abbastanza importante
- ☐ Molto importante
- ☐ Essenziale

9. In quale fase della lezione utilizza più spesso il linguaggio metalinguistico?

- ☐ Introduzione
- ☐ Spiegazione delle regole
- ☐ Correzione degli errori
- ☐ Produzione orale
- ☐ Produzione scritta
- ☐ Altro:

SEZIONE 3 — STRUMENTI METALINGUISTICI UTILIZZATI

10. Quando spiega concetti linguistici, quali strumenti metalinguistici usa più frequentemente?

- ☐ Definizioni
- ☐ Esempi
- ☐ Traduzioni / Confronto tra lingue
- ☐ Sinonimi / Parafrasi
- ☐ Analogie / Metafore
- ☐ Espressioni idiomatiche
- ☐ Altro:

11. Secondo la sua esperienza, l'uso del linguaggio metalinguistico:

- ☐ Favorisce la comprensione
- ☐ Stimola la partecipazione
- ☐ Sviluppa la consapevolezza linguistica
- ☐ Rallenta la lezione
- ☐ Crea difficoltà negli studenti
- ☐ Altro:

12. Gli studenti reagiscono positivamente alle spiegazioni metalinguistiche?

- ☐ Mai

- ☐ Raramente
- ☐ A volte
- ☐ Spesso
- ☐ Sempre

13. Adatta il livello del metalinguaggio in base al livello linguistico degli studenti?

- ☐ Sì, sempre
- ☐ A volte
- ☐ Raramente
- ☐ No

14. Quando introduce un termine tecnico tende a:

- ☐ Spiegarlo con un esempio
- ☐ Definirlo in modo teorico
- ☐ Mostrare un confronto tra lingue
- ☐ Altro:

SEZIONE 4 — PERCEZIONE, MOTIVAZIONE E DIFFICOLTÀ

15. Nella sua esperienza, l'uso del linguaggio metalinguistico influisce sulla motivazione degli studenti?

- ☐ Positivamente
- ☐ Negativamente
- ☐ Non influisce
- ☐ Dipende dal livello

16. Ritieni che l'insegnamento dell'italiano LS richieda una formazione specifica sull'uso del linguaggio metalinguistico?

- ☐ Sì
- ☐ In parte
- ☐ No

17. Quali difficoltà incontra più spesso nell'uso del metalinguaggio con gli studenti?

- ☐ Livello linguistico basso
- ☐ Mancanza di termini equivalenti
- ☐ Tempo limitato
- ☐ Scarsa motivazione
- ☐ Classi numerose
- ☐ Altro:

18. Ritieni utile introdurre momenti di riflessione metalinguistica nelle lezioni di lingua?

- ☐ Sì, sempre
- ☐ Solo in alcune lezioni

☐ Raramente

☐ No

SEZIONE 5 — OSSERVAZIONI FINALI

19. Commenti o osservazioni personali:

.....

.....

.....