

STRUMENTI E RICERCHE

della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo

Collana diretta da Mari D'Agostino

**SCUOLA DI LINGUA ITALIANA PER STRANIERI
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE
UNIVERSITÀ DI PALERMO**

Verso una didattica linguistica riflessiva

Percorsi di formazione iniziale
per insegnanti di italiano come lingua non materna

a cura di

Adriana Arcuri e Egle Mocciaro



ALTA FORMAZIONE
altiformazioneinfoto.it



Unione europea
Fondo sociale europeo

COMITATO SCIENTIFICO

Monica Barni (Docente, Università per Stranieri di Siena), Mari D'Agostino (Docente, Università di Palermo), Yang Lin (Docente, Università di Chongqing), Graziella Favaro (Pedagogista, esperta di Educazione interculturale, Centro COME, Milano), Antonia Rubino (Docente, Università di Sidney)

In copertina foto di Antonio Gervasi - Palermo 2014

ISBN 978-88-908671-4-9

Questo volume è stato pubblicato con fondi erogati dal Dipartimento regionale dell'Istruzione e della Formazione Professionale, Autorità di Gestione del PO Sicilia FSE 2007-2013, Programma Operativo Regionale Regione Siciliana FSE 2007-2013C(2007)6722 del 18.12.07

Indice

Verso una didattica linguistica riflessiva

Percorsi di formazione iniziale
per insegnanti di italiano come lingua non materna

Prefazione

Adriana Arcuri e Egle Mocciaro

9

PARTE PRIMA

LE COORDINATE

Ragionando sull'insegnamento dell'italiano
come lingua non materna

Adriana Arcuri e Egle Mocciaro

17

L'Italia e l'Europa. Le lingue e i diritti di tutti

Mari D'Agostino

25

PARTE SECONDA

LINEE GUIDA

Un'idea di didattica della lingua:
per un approccio integrato L1, L2, LS

Adriana Arcuri

61

Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali

Egle Mocciaro

89

Il tirocinio: l'occasione di Giano Adriana Arcuri	109
La valutazione: indicazioni metodologiche e suggerimenti operativi Maria Rosa Turrisi	117
La scrittura autobiografica come strumento di riflessione Adriana Arcuri, Giuseppe Paternostro e Vincenzo Pinello	133
Il PEFIL nel Master: per una formazione iniziale in prospettiva europea Adriana Arcuri	155
Il <i>Quadro comune europeo di riferimento</i> e la sua valenza formativa Luciano Mariani	163
 PARTE TERZA STRUMENTI E PROSPETTIVE	
Norma/e ed errore in italiano L2 Luisa Amenta	183
Un test d'ingresso per gli alunni stranieri: ideazione, sperimentazione, valutazione Chiara Amoruso	203
La valutazione in rapporto alla certificazione linguistica. La CILS a Palermo Sara Anselmi e Miriam Mesi	225
Apprendimento integrato in contesto formativo post lauream Rosanna Barranco	247
Repertorio dei software per la didattica dell'italiano L2/LS <i>a cura di</i> Rosanna Barranco	257

Risorse per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua non materna. Caratteristiche e scelta dei materiali didattici Tindara Ignazzitto	271
Insegnare la pragmatica della L2 nella L2. Problemi teorici e suggerimenti metodologici Giuseppe Paternostro e Adele Pellitteri	285
Insegnare attraverso l'interazione, insegnare l'interazione. Il caso del <i>task-based language learning and teaching</i> Giuseppe Paternostro e Adele Pellitteri	315
Il testo letterario nella didattica dell'italiano L2/LS. Tra agonia, morte e qualche ipotesi di resurrezione Vincenzo Pinello	341
L'italiano per scopi specialistici: caratteristiche e didattica Monica Rizzo	393
Un'esperienza formativa con Christopher Humphris (e il bisogno di chiarire con un'intervista) Marcello Amoruso	415
Intervista a Christopher Humphris <i>a cura di</i> Marcello Amoruso	421
Insegnare a leggere e a scrivere in una seconda lingua. Intervista ad Arcangela Mastromarco <i>a cura di</i> Adele Pellitteri	433

PARTE QUARTA

INSEGNARE ITALIANO ALL'ESTERO

Insegnare italiano in Gran Bretagna (Liverpool) Rosalba Biasini	443
Insegnare italiano in Grecia (Atene) Domenica Minniti Gonias	448

Insegnare italiano in Bulgaria (Sofia)	455
Neli Radanova	
Insegnare italiano in Bosnia-Erzegovina (Banja Luka)	457
Salvatore Cavaliere	
Insegnare italiano in Polonia (Varsavia)	465
Joanna Jarczynska	
Insegnare italiano in Russia (Mosca)	469
Elena Borisova	
Insegnare l'italiano in Cina (Chongqing)	472
Yang Lin	
Insegnare l'italiano in Vietnam (Hanoi)	474
Dang Thi Phuong Thao	
Insegnare l'italiano in Australia (Sidney)	478
Antonia Rubino	
Insegnare l'italiano in Argentina (Rosario)	482
Mariano Strano	
Insegnare l'italiano in Egitto (Il Cairo)	483
Hussein Mahmoud	
<i>Profilo degli autori</i>	485

Prefazione

Il Master di secondo livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera” dell’Università di Palermo costituisce uno dei vertici di un triangolo virtuoso che ne definisce la fisionomia e ne caratterizza la specificità. Gli altri due vertici di questo triangolo sono la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dello stesso Ateneo e varie attività formative e culturali, aventi come filo rosso l’interazione fra culture diverse, che si realizzano sul territorio e in cui sia il Master sia la Scuola interagiscono fra loro e con altri soggetti. Sullo sfondo, la dimensione internazionale all’interno della quale si collocano le diverse attività formative.

L’interazione stretta fra il Master e la Scuola, che si manifesta fin dalla condivisione dei luoghi di lavoro, l’ex Convento di S. Antonino, nel cuore del centro storico, consente in primo luogo di offrire ai corsisti del Master l’opportunità di svolgere tirocinii molto diversificati e di esplorare a fondo la didattica della lingua non materna, intesa come LS o come L2. Ciò è garantito sia dalla pluralità di voci presenti nella Scuola, dove i docenti, pur condividendo opzioni scientifiche fondamentali, interpretano in modi diversi il proprio ruolo, sia dalla varietà di utenti cui la Scuola si rivolge (dalle donne immigrate agli studenti Erasmus, dal turista straniero colto ai minori stranieri non accompagnati), sia dalle diverse tipologie di corsi (dalla Scuola estiva e invernale ai corsi intensivi per stranieri, a quelli per studenti e scolari presenti nelle scuole palermitane e, ancora, ai corsi per analfabeti), sia infine dai progetti internazionali cui la scuola partecipa (come ad esempio il Progetto Marco Polo per studenti cinesi).

Lo scambio continuo fra Master e Scuola e la collaborazione effettiva con i docenti di quest’ultima garantiscono un valore aggiunto alle esperienze di tirocinio: queste esperienze sono curvate alle esigenze formative del Master e i tirocinanti, dal canto loro, intervengono nelle classi secondo progetti condivisi con i docenti. Per questo almeno una parte del tirocinio previsto dal piano formativo del Master deve essere svolta all’interno della Scuola.

Altra occasione di condivisione e crescita reciproca è rappresentata dalle esperienze formative che il Master e/o la Scuola erogano per docenti in servizio sia italiani sia stranieri: alcuni strumenti messi a punto per il Master vengono infatti utilizzati, con gli opportuni adattamenti, in contesti di aggiornamento e formazione in servizio (basti pensare alle diverse edizioni del Seminario di perfezionamento per docenti di lingua e cultura italiana all'estero STRA(n)ITALIANO) o ai percorsi di formazione per docenti in servizio organizzati dall'Ufficio Scolastico Regionale, ai quali la Scuola di Lingua italiana per Stranieri collabora (si veda il volume 3 di questa stessa collana).

Gli scambi con il territorio si realizzano a più livelli. La manifestazione più appariscente di questo rapporto è senz'altro costituita dall'ormai consolidata collaborazione con diverse scuole ad alta presenza migratoria, che sono sede del tirocinio per gli studenti del Master, ma pure interlocutori attivi della Scuola. Nel corso degli anni, il dialogo con le scuole ha dato vita ad articolati percorsi formativi, in più di un caso ricchissimi di conseguenze: un esempio per tutti, gli interventi scolastici realizzati in maniera coordinata e mirata nel 2011-2012 all'interno di trentasei istituti scolastici della città, per un totale di più di duemila ore di laboratorio e che hanno coinvolto circa seicentocinquanta studenti, cfr. il sito www.stranescuole.it e il volume 2 di questa stessa collana; o, ancora, dal 2011, il progetto con i minori stranieri non accompagnati, in collaborazione con il Comune di Palermo e, dal 2014, il progetto "Saperi per l'inclusione" che ha beneficiato del Fondo Europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi. Sul fronte del Master, la collaborazione con le scuole del territorio ha recentemente ampliato i propri confini, includendo corsi dedicati a studenti stranieri neoarrivati tenuti dai nostri docenti-formandi nella sede della Scuola. In una prospettiva in parte analoga, Scuola e Master hanno avviato un denso scambio con alcune case famiglia palermitane ospitanti minori stranieri non accompagnati, che pure sono stati alunni degli studenti del Master. Questa complessa rete di esperienze traspare in più punti nel corso del volume.

A un diverso livello di relazione col territorio (ma non solo) va menzionata la tradizionale partecipazione a manifestazioni culturali, come – solo per citare un esempio – il Festival internazionale SoleLuna. Un ponte tra le culture, nell'ambito del quale la Scuola e il Master hanno organizzato attività di varia natura, tra le quali un fortunato laboratorio sull'acquisizione dei suoni nel 2012 (Suoni in movimento. Il corpo nella didattica dell'italiano L2), condotto con l'attivo coinvolgimento degli studenti del Master.

Infine la prospettiva internazionale, garantita dallo scambio con altre

istituzioni con cui la Scuola di Italiano e il Master intrattengono rapporti di collaborazione, garantisce al Master il mantenimento di una viva dimensione di ricerca e la necessaria osmosi di essa con la didattica. Basti pensare ai seminari tenuti per il Master da docenti che lavorano in altre parti di Italia o in Università straniere (particolarmente importante la orami solida collaborazione con l'Università cinese SISU di Chongqing) o alla partecipazione degli studenti a convegni e seminari internazionali organizzati dal Dipartimento di Scienze Umanistiche o dal Dottorato in Studi letterari, filologici e linguistici o, ancora, i seminari internazionali di perfezionamento, cui si è già fatto cenno. Una partecipazione che non si esaurisce nella dimensione ricettiva, ma innesca segmenti di lavoro specifici nell'ambito delle attività curricolari del Master.

Anche i tirocini che gli studenti possono realizzare nelle Università e nelle Scuole straniere non sono solo esperienze significative in sé, ma si integrano nel piano formativo attraverso percorsi ad hoc, largamente cogestiti con le sedi ospitanti.

Nel corso delle sue diverse edizioni il Master ha definito e articolato il progetto iniziale proprio grazie alla relazione con questi altri protagonisti: è la necessità di riflettere e fare il punto sul progetto stesso e sugli esiti formativi del Master, che ci ha spinto a lavorare a questo volume. Abbiamo guardato contemporaneamente indietro, alle esperienze svolte, e avanti verso la ricerca di un'azione formativa sempre più incisiva e rispondente alla costruzione di figure professionali adeguate alla scommessa che oggi la didattica delle lingue non materne pone in modo sempre più stringente. D'altra parte, l'ottica riflessiva, come si vedrà nel corso del volume, fa parte del DNA della nostra offerta formativa; non potevamo quindi, dal nostro punto di vista di supervisori del Master, che "fare la nostra parte", cominciando col ripensare alla sua storia.

Il volume è articolato in quattro parti. Nella prima, dopo una sintesi delle scelte formative adottate (Arcuri e Mocciaro), Mari D'Agostino, coordinatore del Master e direttore della Scuola di Lingua italiana per Stranieri, delinea il quadro dei riferimenti storici, etico-politici e normativi che segnano l'orizzonte di senso che, fin dai suoi esordi, abbiamo attribuito al Master. Le scelte scientifiche, didattiche e organizzative che disegnano il modello che emerge da questo volume hanno infatti le radici nel valore del plurilinguismo. Queste radici nutrono la consapevolezza che chi si occupa di insegnare lingua ha la responsabilità di dare un contributo alla fisionomia della so-

cietà, che a noi piace immaginare più sfaccettata e rispettosa delle differenze di quanto attualmente non sia.

La seconda parte del volume tratteggia le linee guida del Master. I primi due interventi, sull'idea di didattica (Arcuri) e sull'idea di lingua (Mocciaro), presentano le scelte relative agli aspetti didattici e linguistici e alle loro inscindibili interconnessioni, che fondano tutte le scelte successive. Gli altri interventi approfondiscono, ciascuno per la propria parte, ma in modo fortemente interrelato, diversi aspetti del modo in cui nel Master si costruisce la professionalità del docente di italiano come lingua non materna. Gli interventi sono dedicati, infatti, al tirocinio (Arcuri), alla valutazione (Turrisi) e alla scrittura autobiografica, che tanto rilievo assume nel progetto formativo (Arcuri, Paternostro, Pinello). Concludono la prima parte due interventi relativi ai documenti europei maggiormente utilizzati nel Master e citati in tutti gli altri contributi, per via della loro rilevanza costitutiva ai fini della professionalità docente: il Portfolio europeo per la formazione degli insegnanti di lingua (Arcuri) e il Quadro europeo di riferimento per le lingue (Mariani). Essi mettono al centro, rispettivamente, il punto di vista dell'apprendimento e quello dell'insegnamento e consentono quindi di disegnare un'immagine a tutto tondo della professione.

Alla terza parte del volume è affidato il compito di descrivere le diverse prospettive metodologiche che caratterizzano gli interventi formativi, mettendone in rilievo la coerenza, pur nella loro ampia variabilità, con le scelte fondative cui è dedicata la prima parte. Gli interventi riguardano sia proposte metodologiche in senso stretto – gli interventi sul trattamento dell'errore (Amenta), sull'insegnamento della pragmatica e sul metodo task based (Paternostro e Pellitteri), sul testo letterario nella didattica dell'italiano (Pinello) – sia approfondimenti su alcuni contenuti affrontati nell'ambito delle diverse aree formative – il contributo sull'italiano per scopi specialistici (Rizzo) e quello sulla valutazione certificatoria (Anselmi e Mesi). La terza parte comprende, inoltre, un ampio ventaglio di contributi dedicati alle risorse funzionali alla professione, elaborate dagli autori – l'intervento sul test d'ingresso (C. Amoruso) – o disponibili sul mercato e sulla Rete e ai criteri di analisi e selezione di essi – l'intervento sull'e-learning e quello sui repertori di software (Barranco) e l'intervento sui materiali didattici (Ignazzitto). Chiudono la sezione due interviste su temi che, per ragioni diverse, sono particolarmente cari al Master e alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri: la prima è una conversazione con Christopher Humphris sui metodi della Dilit, preceduta da una riflessione sui motivi che hanno con-

dotto ad essa (M. Amoruso); l'altra affronta la questione dell'alfabetizzazione in italiano L2 in un dialogo con Arcangela Mastromarco (Pellitteri).

La quarta parte del volume contiene undici schede dedicate all'insegnamento dell'italiano in varie parti del mondo, a cura di docenti (italiani e non) che insegnano italiano LS. Si tratta di esperienze condotte in realtà diverse, da un punto di vista sia geografico sia istituzionale, e che definiscono un panorama interessante e articolato. In molti casi esse sono realizzate in università che hanno rapporti di collaborazione scientifica con l'università di Palermo e, in particolare, con la Scuola Lingua di italiana per Stranieri. È anche grazie a queste relazioni che il Master si proietta in una prospettiva internazionale, non solo europea, indispensabile al respiro culturale e scientifico che lo caratterizza.

Restano fuori dalla descrizione alcuni aspetti importanti, a volte costitutivi dell'esperienza del Master, uno tra tutti il ricco lavoro sul teatro nella didattica, che tanta parte ha avuto nel corso delle diverse edizioni. Più che una lacuna, ci piace considerare queste assenze come un effetto della natura inerentemente in fieri del nostro modello e della riflessione su di esso, per scelta mai conclusi nei limiti di una descrizione possibile, sempre, in qualche misura, "in corso d'opera".

Dedichiamo questo volume agli studenti del Master.

Adriana Arcuri
Egle Mocciano

PARTE PRIMA
LE COORDINATE

Ragionando sull'insegnamento dell'italiano come lingua non materna

Adriana Arcuri e Egle Mocciaro

1. IL MODELLO FORMATIVO

Il Master di secondo livello in *Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera* dell'Università di Palermo forma professionisti della didattica per le due dimensioni della lingua non materna, lingua seconda o L2 e lingua straniera o LS.

L'orizzonte è quello di professionisti con una visione ampia della disciplina da insegnare, non soltanto attrezzati sotto il profilo tecnico, ma consapevoli della dimensione *politica* che ciascun insegnamento linguistico porta con sé. La scommessa del Master è, dunque, quella di tenere insieme gli aspetti didattici e quelli etici del processo di insegnamento-apprendimento. In questa direzione ci sembra necessario valorizzare reciprocamente le indicazioni della didattica della L1 e della didattica delle LS, in un contesto in cui la sempre maggiore presenza di studenti stranieri nelle scuole spinge l'urgenza di trovare soluzioni efficaci per la didattica della L2.

La dimensione didattica e l'attenzione approfondita al funzionamento della lingua e alle dinamiche dell'acquisizione costituiscono gli elementi unificanti delle diverse attività. Il Master sviluppa quindi competenze diversificate, che partendo da una base comune di conoscenze linguistiche e glottodidattiche e da una sensibilità trasversale alla dimensione culturale della lingua, si articolano in relazione ai diversi contesti di insegnamento.

Per entrambi i versanti della professione, la dimensione progettuale, finalizzata a consentire ai corsisti di apprendere a progettare dispositivi per l'insegnamento-apprendimento della lingua non materna costituisce il tratto qualificante.

Il Master si caratterizza per un doppio livello d'intervento. Il primo riguarda le attività di formazione e di tirocinio, il secondo la riflessione sulla formazione stessa. Entrambi questi livelli si declinano nella modalità *blended*, che consente di coniugare i vantaggi della formazione in pre-

senza con quelli della formazione on line (attraverso una piattaforma Moodle), attenuando gli svantaggi di entrambe e favorendo la partecipazione di studenti stranieri.

La scelta di articolare l'offerta formativa su due piani permette di curare che gli apprendenti riconoscano e riflettano sulle finalità dei diversi segmenti di formazione e sulle relazioni fra essi da una parte, e acquisiscano consapevolezza del proprio processo di apprendimento dall'altra. Questo processo metacognitivo, che integra e accompagna le azioni formative dirette (lezioni, seminari, laboratori, tirocinio), garantisce il successo formativo e l'acquisizione di competenze stabili.

A fianco di tutte le attività viene quindi sviluppato il *modulo Tessuto*, un percorso di incontri e di attività di riflessione individuali e collettive. Particolare attenzione è dedicata, infatti, all'interazione fra i corsisti, finalizzata a valorizzare le potenzialità formative dell'apprendimento cooperativo e dell'interazione fra pari.

La scelta di questo modello attribuisce ai docenti del Master il ruolo di fonti di informazione, di facilitatori e registi del processo di apprendimento, ma riconosce ai corsisti la responsabilità primaria del successo formativo. Iniziare il Master significa pertanto, da parte di ciascun corsista, assumere il ruolo attivo di ricercatore che in prima persona costruisce la propria competenza professionale e impara a interagire con i colleghi sperimentando modalità di lavoro analoghe a quelle che dovrà mettere in pratica nel corso della sua attività professionale.

2. QUATTRO METAFORE

Il Master parte da un'ipotesi di stampo costruttivista: l'apprendimento è un prodotto dinamico che si realizza quando il discente conosce e controlla attivamente il processo che lo genera ed è in grado di agganciare alla propria rete concettuale nuove conoscenze. Il percorso di riflessione che, come si è detto, accompagna tutto l'itinerario formativo permette che tale ipotesi si realizzi. Esso può essere spiegato attraverso quattro metafore.

La prima metafora, quella di *Giano bifronte*, intende mettere a fuoco la complessa situazione dei corsisti del Master che, come la divinità romana a due teste, guardano contemporaneamente in due direzioni opposte. Da una parte, infatti, sono apprendenti, ma apprendono a insegnare,

vale a dire ad assumere il ruolo complementare a quello che ricoprono nel Master. Rispetto a questo ruolo si confrontano con i docenti del Master stesso, in particolare i docenti che conducono le classi di tirocinio, che consapevolmente e istituzionalmente assumono la funzione di modello di riferimento. A ciò si aggiunga che come docenti in apprendimento i corsisti del Master si confrontano anche con un altro modello di docente, quello “profondo” elaborato nel corso degli anni, a partire dalla propria esperienza scolastica. Questa situazione costituisce una peculiarità che i docenti in apprendimento condividono con pochi altri (ad esempio gli psicoanalisti) nel panorama delle situazioni di apprendimento professionale e che si rivela, se adeguatamente affrontata, ricchissima di potenzialità formative.

La seconda metafora, quella dello *specchio*, serve a mettere a fuoco l'importanza che nel nostro modello formativo assume l'aspetto della riflessione su se stessi. L'acquisizione di competenze, in questo caso professionali, passa infatti attraverso la mobilitazione e in molti casi la modifica di quegli aspetti di ciascun apprendente che il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa, 2002: 130) classifica come “fattori della personalità dell'individuo, fatta di atteggiamenti, motivazioni, valori, convinzioni, stili cognitivi e carattere” e che, come vedremo, hanno a che fare con gli “schemi di azione” di ogni individuo. Per fare solo un esempio, relativo alle convinzioni, basti pensare quanto essere convinti che l'apprendimento di una lingua straniera coincida o meno con l'apprendimento della grammatica possa orientare il percorso di un insegnante in formazione.

Le competenze sono quindi il prodotto di un processo complesso, nel quale i fattori individuali cui abbiamo accennato sopra e altre variabili interagiscono in modo dinamico (cfr. Mariani, 2001)¹. Tale processo è individuale e accessibile in modo prioritario al soggetto in formazione; la funzione dello specchio è pertanto quella di favorire nel corsista l'abitudine – e l'attitudine – a riflettere su ciò che sta sotto ai propri apprendimenti professionali: egli viene guidato ad osservare quali modifiche opera su di lui il processo di formazione che si va realizzando. La dimensione del gruppo offre un'ulteriore possibilità di rispecchiamento, attraverso il confronto con le convinzioni e le modalità di lavoro dei colleghi.

¹ Le indicazioni di L. Mariani si riferiscono all'apprendimento scolastico, ma sono a nostro avviso altrettanto pertinenti, *mutatis mutandis*, nell'ambito dell'apprendimento professionale.

Anche in questo caso la posizione di Giano bifronte rende particolarmente significativa questa esperienza: in ogni contesto formativo tenere sotto controllo il proprio processo ne garantisce l'efficacia e la stabilità, nel caso degli insegnanti in formazione ciò consente anche di acquisire una chiave di lettura con la quale decifrare il processo di apprendimento dei propri allievi, futuri e del tirocinio. Ancora, attraverso quest'analisi prima guidata e progressivamente più autonoma e attraverso il confronto dinamico con i colleghi, il discente allo stesso tempo impara a osservare e riconoscere il proprio stile di apprendimento².

Sebbene lo stile di apprendimento sia da considerare una preferenza verso certe modalità piuttosto che altre e non vada inteso in senso rigido, riconoscere il proprio stile serve sia a sfruttarlo al meglio, intensificando l'uso di modalità più confacenti a ciascuno, sia a intervenire su se stessi per potenziare quelle modalità di apprendimento che pur non essendo confacenti al proprio stile sono utili rispetto all'obiettivo. Tale adeguamento del proprio stile di apprendimento allo scopo riguarda anche le modalità di interazione con gli altri. Anche chi predilige modalità di lavoro individuali dovrà nel Master misurarsi con l'interazione con i colleghi e con il lavoro di gruppo. Saper lavorare con gli altri costituisce, infatti, una competenza professionale irrinunciabile che, come le altre competenze professionali, nel nostro modello si consegue attraverso la sperimentazione in prima persona e la riflessione su di essa. Saper riconoscere il proprio stile di apprendimento affina la capacità di riconoscere gli stili di apprendimento dei propri allievi futuri e apre, inoltre, un ulteriore itinerario di riflessione perché lo stile di insegnamento che ciascuno va elaborando nel percorso formativo è strettamente connesso col proprio stile di apprendimento. Secondo Mariani (1996), "lo stile di apprendimento dell'insegnante è uno dei fattori (sia pure non il solo) che contribuiscono a determinare il suo stile di insegnamento. [...] Detto in altre parole, lo stile di insegnamento è un filtro attraverso cui l'insegnante seleziona e gestisce in classe i compiti, i materiali, le attività". La consapevolezza della varietà degli stili di apprendimento e la sensibilità nel riconoscerli serviranno al corsista per imparare, come docente, a modulare i propri interventi di-

² Secondo la definizione di Keefe (1979: 4), gli stili di apprendimento sono "the composite of characteristic cognitive, affective, and psychological factors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment".

dattici sulle esigenze dei propri allievi e, come progettista, a identificare e progettare dispositivi vari perché rispondenti a stili diversi.

Nel contesto di questo approccio, particolare attenzione è riservata alle strategie di apprendimento, intese come modalità che permettono al discente di realizzare i compiti comunicativi richiesti dal contesto didattico. L'attuazione di strategie di apprendimento, connesse da un lato agli stili di ciascuno e dall'altro alla loro efficacia rispetto al compito da eseguire, è un oggetto di studio particolarmente rilevante in ordine alle competenze professionali di progettista di percorsi e dispositivi per l'apprendimento, cioè di *sistemi di compiti*. È sul terreno del compito, infatti, che si incontrano le strategie del docente e quelle dell'allievo, come vedremo più avanti. A conclusione del percorso, dunque, quando il corsista dovrà abbandonare i panni del discente per vestire quelli del docente, sarà in grado di chiudere il cerchio e sarà fornito di una strumentazione completa che gli consentirà di spendere a favore dei suoi allievi tutta l'analisi che ha condotto su se stesso e sui suoi insegnanti.

La terza metafora, quella della *valigia*, è da intendere con riguardo alla necessità di documentare e fare memoria. È nella radice etimologica del costruttivismo il "mettere insieme pezzi"; la valigia serve quindi a conservare tutti i frammenti della propria esperienza formativa. Si tratta però di un'esperienza dinamica, "da viaggio", che accompagnerà il corsista per un percorso di apprendimento lungo tutta l'arco della vita e che può essere arricchita, modificata, integrata e scambiata, proprio come il contenuto di una valigia. Ogni corsista userà griglie di osservazione da applicare ai contenuti delle diverse discipline e ai diversi aspetti delle esperienze di tirocinio. In contemporanea ognuno utilizzerà strumenti di osservazione di se stesso, come il diario di bordo, che gli consentono di tenere memoria del farsi del suo processo di apprendimento. La ricchezza e la complessità dell'offerta formativa del Master generano, infatti, rapidi cambiamenti: è solo documentando passo passo le sue reazioni agli input che, in sede di rielaborazione e revisione delle registrazioni, egli può confrontare le diverse fasi della sua posizione rispetto ai contenuti di insegnamento e alle modalità didattiche, ma anche avere contezza delle fasi attraverso cui raggiunge le sue – sia pure provvisorie – conclusioni. Alla fine del modulo Tessuto, infine, redige un'autobiografia di apprendimento, che ha lo scopo di mettere a punto il bilancio dell'intera esperienza formativa, ma anche di dimostrare il livello degli apprendimenti conseguiti e consentirne pertanto la valutazione esterna.

La quarta metafora, infine, quella del *laboratorio di tessitura*, è forse quella che caratterizza più profondamente la scelta metodologica proposta. Non a caso abbiamo chiamato Tessuto il percorso che accompagna per intero l'itinerario di formazione. Oltre ad acquisire l'abitudine a osservare se stessi nel momento in cui si apprende, è molto importante saper trovare connessioni fra le conoscenze che provengono dai diversi segmenti formativi del Master (lezioni, seminari, laboratori, tirocini), al fine di costituire un vero e proprio tessuto di apprendimento individuale, che l'apprendente sarà pertanto in grado di governare e di reimpiegare. La costruzione del tessuto di apprendimento di ciascuno non prescinderà, come si è detto più volte, dal confronto orizzontale con i colleghi. All'interno del laboratorio di tessitura vengono sperimentate forme di lavoro di gruppo come modalità di interazione autonoma degli studenti o sollecitate dai docenti, mentre specifici modelli applicativi di apprendimento cooperativo sono oggetto di esplicita ricerca e sperimentazione.

Se intendiamo per "competenza" la capacità di spendere le abilità e le conoscenze acquisite, appare chiaro come per ciascun corsista tessere autonomamente la propria conoscenza garantisca la possibilità di averne il controllo e quindi di poterla spendere a proprio giudizio nel modo che ritiene più idoneo nei diversi contesti professionali in cui si troverà ad operare.

Su questo fronte la scommessa più qualificante si gioca nell'ambito del tirocinio, luogo per eccellenza dell'interazione fra saperi e prassi didattica. Il corsista, infatti, non solo viene guidato a connettere, come la spola di un telaio, i fili delle diverse discipline, ma si sperimenta nel riconoscere le teorie linguistiche, glottodidattiche e pedagogiche che fondano le attività d'aula che osserva e, per converso, nel mettere in pratica nel proprio insegnamento le acquisizioni teoriche, che attraverso questa azione professionale consapevole diventano ulteriori e più ricchi apprendimenti, questa volta "di prima mano". Le diverse modalità del tirocinio e le attività di progettazione di materiali, che prevedono una graduale e crescente autonomia da parte dei corsisti, sono a questo scopo costantemente monitorate.

3. AUTOVALUTAZIONE

Dal ruolo attivo che si richiede agli apprendenti deriva la necessità di sollecitare in loro un processo continuo di autovalutazione, intesa come acquisi-

zione di informazioni su se stessi prima che come misurazione del livello di raggiungimento di traguardi.

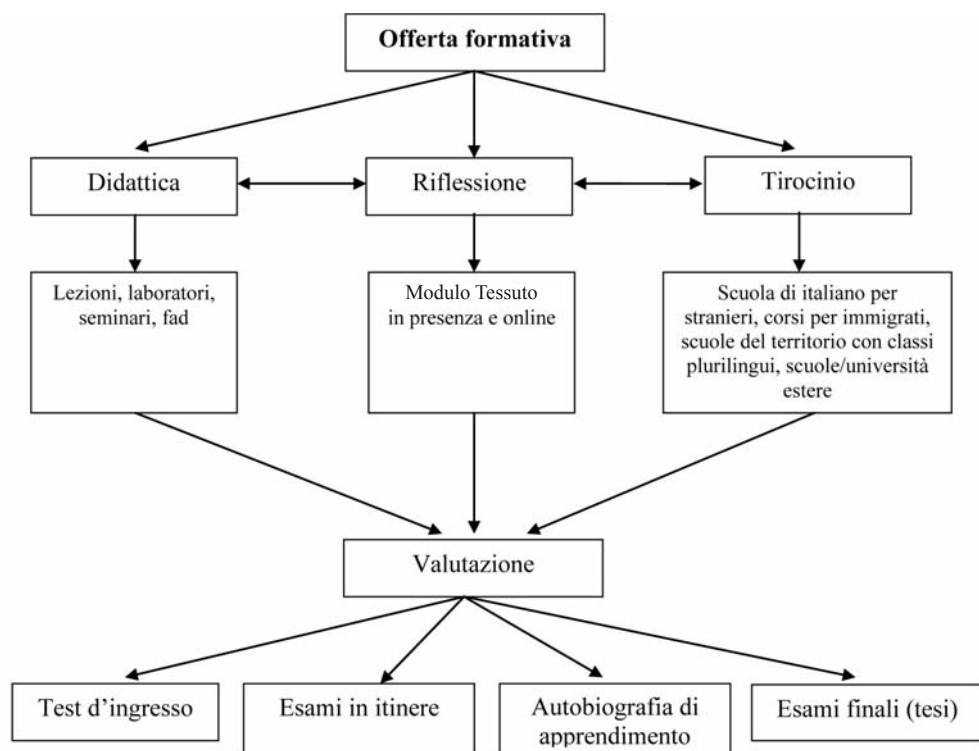
In questa direzione i feedback restituiti dai docenti nel corso delle varie esperienze di apprendimento servono per attuare eventuali aggiustamenti in vista di un più efficace e completo conseguimento di obiettivi.

Per tutta la durata del Master i corsisti sono chiamati a compilare un proprio *portfolio di autovalutazione*, variamente articolato al proprio interno. Il portfolio, da intendere come raccolta di osservazioni, di prodotti e di riflessioni che permettono di ricostruire la storia dell'apprendimento, risulta coerente con la dimensione autovalutativa e pertanto molto spendibile nell'ambito del Master. Fanno parte del portfolio tutti quegli strumenti di osservazione, di autoosservazione e di autovalutazione (cfr. oltre a proposito del Pefil) elaborati nel corso dell'esperienza formativa, che hanno la funzione primaria di registrare il processo di apprendimento e i cambiamenti che esso comporta. Inoltre è possibile inserire nel portfolio elaborati del corsista (progettazioni, percorsi didattici, materiali didattizzati, dispositivi progettati) che egli ritiene significativi del proprio apprendimento o spendibili da altri.

Se fin qui abbiamo appuntato la nostra attenzione sul *processo* di apprendimento, nell'ambito di un discorso sulla valutazione non dobbiamo correre il rischio di trascurare il *prodotto* dell'apprendimento, vale a dire la competenza professionale come docente di italiano lingua non materna, che costituisce il risultato atteso dell'intero percorso del Master.

La valutazione del processo e la valutazione del prodotto forniscono al corsista un'ulteriore occasione di apprendimento professionale. Il delicato ambito della valutazione, che è uno dei contenuti pregnanti della professionalità docente, viene infatti conosciuto dal corsista non solo attraverso input formativi *ad hoc* (laboratori, tirocini), ma anche esplorato dall'interno ancora una volta dall'osservatorio privilegiato di Giano bifronte.

Lo schema che segue riassume le scelte organizzative del Master così come sono state descritte e mette in luce la stretta interazione fra il percorso di riflessione, i diversi contenuti didattici e il tirocinio:



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- Keefe, James W., 1979. Learning styles: An overview, in: J.W. Keefe (ed.), *Student learning styles: Diagnosis and prescribing programs*, 1-17. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Mariani, Luciano, 1996. Stili e strategie nella dinamica di apprendimento/insegnamento della lingua, *Lingua e Nuova Didattica* 25, in: http://www.learningpaths.org/Articoli/stili_e_strategie.html.
- Mariani, Luciano, 2001. Documentare e personalizzare il curriculum: verso un portfolio di processi e di competenze. Relazione tenuta al Convegno *LEND (Lingua e Nuova Didattica)* "Crescere nell'Europa delle lingue". Università La Sapienza, Roma, 15-17 febbraio 2001.

L'Italia e l'Europa. Le lingue e i diritti di tutti

Mari D'Agostino

1. LA COSTITUZIONE ITALIANA: DIRITTI SOCIALI E DIRITTI LINGUISTICI

Il punto di partenza per ogni trattazione che voglia scandagliare il rapporto fra diritti sociali e diritti linguistici nell'Italia odierna è la Costituzione. Entrata in vigore il 10 gennaio 1948 essa delinea la forma politica dello Stato italiano in aperta rottura con l'assetto istituzionale precedente. Anche da un punto di vista delle scelte relative al rapporto fra parlanti e idiomi abbiamo un quadro in gran parte nuovo.

Tre sono gli articoli di particolare interesse ai nostri fini. Li riportiamo integralmente.

Art. 3 - Tutti i cittadini hanno pari dignità e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 6 - La Repubblica salvaguarda con apposite norme le minoranze linguistiche.

Art. 21 - Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione.

Dall'insieme di questi articoli deriva un modello di politica linguistica nel quale le diversità idiomatiche costituiscono un patrimonio culturale da tutelare e non un pericolo per l'unità nazionale. È stabilito, quindi, il diritto ad usare la propria lingua ma, nello stesso tempo, il diritto a partecipare pienamente alla vita sociale, cosa che può realizzarsi solo attraverso l'acquisizione piena degli strumenti espressivi nei quali essa si svolge. Non è sufficiente, dunque, secondo la Carta costituzionale, una generica competenza produttiva e recettiva nella lingua italiana; è necessario invece che tutti possano confrontarsi anche con i testi di più alta formalità (leggi, regola-

menti, articoli scientifici, ecc.), senza l'accesso ai quali non vi può essere piena partecipazione alla vita economica e sociale del Paese.

Diritto alla diversità, diritto alla comunicazione, diritto alla partecipazione democratica, sono tre punti essenziali sulla cui base misurare la distanza con l'assetto istituzionale precedente. Limitandoci a guardare le scelte in materia di politica linguistica del fascismo non possiamo che rilevarne il segno fortemente accentratore e monolingue. Per quanto riguarda la politica scolastica, in continuità con quella del secolo precedente, i dialetti erano stati generalmente visti come una "malerba da sradicare", con pochi atti di segno opposto, come i programmi scolastici redatti da Giuseppe Lombardo Radice nel 1923, dove invece si puntava all'insegnamento dell'italiano secondo il procedimento detto "dal dialetto alla lingua".

Una testimonianza fra le tante della profonda dialettofobia della scuola negli anni del fascismo è quella di Andrea Camilleri che ricorda con queste parole le sue esperienze di studente nella Sicilia dei primi anni '40 del secolo scorso: "Ho fatto le scuole, fino al terzo liceo, sotto il fascismo, e il dialetto era proibito nel modo più assoluto. Dovevi parlare l'italiano sempre. Anche quando giocavi con i compagni, e se i bidelli – che in genere erano spie del preside e dei professori – ti sentivano parlare in siciliano ti sgridavano. I preti erano peggio, anche quando andavi alle *cosiddi*, le cose di Dio, così erano chiamate le lezioni di catechismo preparatorie alla prima comunione e alla cresima. Dopo l'adunata fascista del sabato pomeriggio, dovevi andare in chiesa c'erano le *cosiddi*. Ti facevano un'ora di catechismo, e anche lì bisognava parlare in italiano" (Camilleri e De Mauro, 2013: 47).

Esperienze simili venivano negli stessi anni compiute da studenti di altre regioni italiane in continuità con un passato di feroce ostracismo della scuola nei confronti dei dialetti che, anche nel cinquantennio successivo, seppure contrastato dalla parte più consapevole del mondo educativo, ha continuato a provocare vergogna e dolore a bambini e adolescenti dialettofoni.

Anche sul fronte delle lingue minoritarie la politica del fascismo si segnala per il rifiuto delle lingue "altre" dall'italiano. Iniziative rivolte contro il francese si ebbero in Val d'Aosta: soppressione in tutte le insegne (1924), abolizione nella pubblica amministrazione e nell'insegnamento scolastico (1925). Analoghe furono le scelte in Alto Adige dove si ebbe una massiccia "italianizzazione forzata" con il divieto di pubblicare manifesti, segnali e annunci in tedesco o iscrizioni tombali in quella lingua a partire dall'1 ottobre 1923, l'italianizzazione dei toponimi e dei nomi e cognomi, l'uso esclusivo dell'italiano nei tribunali e prevalente nella scuola.

La Costituzione del 1948, come si è detto, diede avvio a un modello di politica linguistica totalmente differente. La prima immediata traduzione dei principi costituzionali, almeno per ciò che attiene alle minoranze linguistiche, si avrà negli Statuti delle Regioni a Statuto speciale Trentino-Alto Adige (Legge Costituzionale n. 5/1948) e Valle d'Aosta (Legge Costituzionale n. 4/1948). In anni più recenti la legge 482 del 1999 ("Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche") interverrà in maniera più organica sull'intera questione sancendo, nell'articolo 2, che "In attuazione all'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo". Più oltre prenderemo in considerazione, insieme ad alcune minoranze storiche, anche le nuove "lingue altre" presenti sul territorio italiano e soprattutto i problemi posti dalla presenza in Italia di milioni di uomini e donne che provengono da altre lingue ed altre culture.

Avvieremo la trattazione invece dall'altro aspetto essenziale segnalato dalla Costituzione, cioè il principio di eguaglianza e il suo rapporto con il patrimonio linguistico individuale e collettivo della nazione. A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, nel mondo della scuola e della ricerca linguistica matura progressivamente la consapevolezza della centralità del linguaggio ai fini della piena ed effettiva eguaglianza di tutti i cittadini e diventa pressante il richiamo alla Costituzione come punto da cui partire (e a cui arrivare).

Alcuni avvenimenti di grande importanza segnano questo periodo della vita italiana. Nel 1962, dopo un dibattito in Parlamento che verteva proprio sulla idea di eguaglianza, viene istituita la scuola media unificata che permette l'accesso a tutte le scuole superiori. Con l'abolizione della distinzione fra scuola di avviamento (professionale) e scuola media (che avviava agli studi superiori) è questa la più importante riforma scolastica dopo l'approvazione della legge Casati, che nel 1859 aveva istituito la scuola obbligatoria e dopo la riforma organica con cui Giovanni Gentile nel 1923 aveva disegnato nel suo complesso la struttura del sistema scolastico italiano.

Il primo ottobre 1963, subito dopo l'approvazione della riforma che unificava i percorsi scolastici post-elementari, ha quindi avvio il nuovo anno scolastico con l'ingresso nella Scuola media unica di 600.000 nuovi alunni, una massa enorme di ragazzi e ragazze provenienti da tutti gli strati sociali, non solo quelli culturalmente avvantaggiati. Ben presto ci si accorse che fare entrare nella Scuola media unica, accanto a chi per tradizione familiare aveva

sempre avuto dimestichezza con gli studi superiori, questo mondo composito, che in grandissima parte aveva conosciuto per la prima volta l'italiano sui banchi di scuola, era il primo passo; il secondo era evitare di allontanarlo subito dopo. Un solo dato rappresenta la realtà di quegli anni e del decennio immediatamente successivo. Prendendo in considerazione i soli ragazzi fra i 13 e 14 anni, nell'anno scolastico 1959-60, quindi subito prima della riforma in questione, solo il 20% aveva conseguito la licenza media, il 30% era in ritardo e ben il 49% aveva abbandonato la scuola. Poco più di un decennio dopo (A.S. 1972-73) i dati erano meno drammatici ma ancora assai pesanti. La percentuale di licenziati era salita al 56%, i ripetenti erano il 32%, gli espulsi dalla scuola erano l'11% dei ragazzi e delle ragazze.

Di quella bruciante esperienza, cioè della incapacità della scuola a realizzare pienamente l'Art.34 della Costituzione, anche dopo l'istituzione della scuola media unica e obbligatoria, si fa interprete un testo di grande importanza *Lettera a una professoressa*, pubblicato nel 1967, cinque anni dopo la riforma. Si tratta di un volume denso di numeri e di storie di vita, scritto dai ragazzi della scuola di Barbiana, piccolissimo centro dell'Appennino toscano-emiliano, dove, a metà degli anni Sessanta, si svolge un importante esperimento di scuola rinnovata ad opera di don Lorenzo Milani. In tale testo, divenuto ben presto un vero e proprio manifesto politico, viene ribadito a più riprese il carattere classista di una scuola fatta su misura per i figli della media borghesia, una scuola che don Milani e i suoi ragazzi, tutti allievi respinti dalla scuola statale, paragonano a un ospedale che cura i sani e respinge i malati. L'accusa principale mossa alla scuola tradizionale è quella di essere un luogo in cui le disuguaglianze, lungi dall'essere colmate, vengono al contrario acuite dal fatto che gli insegnanti non le riconoscono come tali. Il mezzo individuato da don Milani per colmare le disuguaglianze è il pieno possesso della lingua, perché, come egli sostiene, "è la lingua che fa uguali". È infatti nella lingua che risiede il principale ostacolo al raggiungimento del diritto costituzionale all'uguaglianza dei cittadini "senza distinzione di razza, *lingua*, condizioni personali e sociali". Il fine primario della scuola deve essere quello di mettere tutti gli allievi nelle condizioni di utilizzare la lingua comune per gli scopi richiesti dalla vita associata, affinché possano divenire cittadini a pieno diritto. Esperimenti diversi di scuola rinnovata e di sperimentazione di metodi didattici volti a valorizzare i saperi di tutti, partendo da quanto ognuno sa e non da quello che ignora, si svolgono in aree diverse dell'Italia ad opera, fra gli altri, di personalità come Bruno Ciari, Mario Lodi, Gianni Rodari. Sono questi gli anni che vedono il sorgere

di nuove associazioni degli insegnanti, quali il Movimento di cooperazione educativa (Mce) e, più tardi, il Gruppo di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica (Giscel), costituito sia da operatori del mondo scolastico che da linguisti. È a questo movimento che si deve uno dei documenti più importanti del dibattito pedagogico-linguistico di quegli anni. Si tratta delle *Dieci tesi per una educazione linguistica democratica*, varate nel 1975 e redatte da Tullio De Mauro con la collaborazione, fra gli altri, di Raffaele Simone. Tale documento raccoglie nella maniera più sistematica e completa una gran massa di riflessioni elaborate nel decennio precedente. Vi vengono enunciati i principi teorico-operativi di carattere generale ai quali deve ispirarsi l'azione didattica di ciascun insegnante: a) l'importanza del linguaggio verbale nella vita sociale e individuale; b) la molteplicità delle capacità di cui il linguaggio verbale è costituito: capacità di utilizzare la lingua per produrre discorsi appropriati sia per iscritto sia oralmente, di conversare, interrogare e rispondere esplicitamente, di leggere ad alta voce, di recitare a memoria, di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, ecc.; c) lo stretto legame fra educazione linguistica democratica e attuazione dei principi fondamentali della Costituzione citati prima. L'educazione linguistica è, infatti, democratica solo se "accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini "senza distinzioni di lingua" e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell'azione della Repubblica". Gran parte dei principi e delle riflessioni contenuti in questo testo diventeranno legge dello Stato. Essi verranno, infatti, accolti nei nuovi programmi della scuola media inferiore (1979) e della scuola elementare (1985), che costituiscono un importante momento di rinnovamento per l'intera scuola italiana.

2. L'ASSETTO SOCIOLINGUISTICO DELL'ITALIA POST-REPUBBLICANA. UNA BREVE SINTESI

Abbiamo accennato all'Italia linguistica degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso in cui il dibattito sul ruolo fondamentale del linguaggio nel promuovere e rendere possibile il principio costituzionale dell'eguaglianza, della circolazione delle informazioni e della partecipazione democratica si sviluppa non solo nel mondo della scuola ma anche nel giornalismo, nei sinda-

cati, nei partiti politici, ecc. È venuto il momento di guardare meglio a quell'Italia, e al suo assetto sociale e linguistico.

Se volessimo sintetizzare la realtà linguistica degli anni Settanta non potremmo che mettere in luce, per prima cosa, i grandi elementi di novità e cambiamento rispetto a quella uscita da pochi decenni da una guerra devastante per l'intera Europa e ancora di più radicalmente rispetto a quella che un secolo prima si era costituita come Stato unitario.

Per avere una sola idea del cammino fatto basti ricordare che nel 1861 su una popolazione che non raggiungeva i 22 milioni di abitanti, più di 14 milioni erano totalmente analfabeti. Erano quindi italiani ma per la stragrande maggioranza non erano italofofoni, cioè non conoscevano la lingua nazionale. La saldatura fra analfabetismo e dialettologia esclusiva costituisce infatti una caratteristica di lungo periodo della realtà italiana. Per l'assenza di un circuito della comunicazione orale in lingua nazionale, all'interno del quale si potesse apprendere la lingua naturalmente, per semplice immersione, negli anni dell'Unità "italofono" poteva dirsi, come bene sostiene Tullio De Mauro nella sua *Storia linguistica dell'Italia unita*, solo chi avesse avuto un'istruzione scolastica prolungata. Testimonianze concordi indicano, infatti, che la sola istruzione elementare, impartita spesso da maestri a loro volta semianalfabeti, riusciva a trasmettere unicamente i primi rudimenti dell'alfabetizzazione. Soltanto a coloro che, dopo le scuole elementari, continuavano gli studi almeno per qualche anno era garantito un contatto duraturo con la lingua nazionale. Tale ristrettissimo numero di italiani cresce progressivamente nei decenni post-unitari ma in maniera assai diseguale fra regione e regione. Già nel 1881, Piemonte, Lombardia e Liguria avevano percentuali di analfabeti inferiori al 50%; Calabria e Basilicata scenderanno sotto questa soglia solo cinquant'anni più tardi, nel 1931. Venti anni più tardi, nel 1951 l'analfabetismo si attestava intorno al 13% dell'intera popolazione (con punta massima in Calabria al 32% e punte minime in Friuli, Liguria, Piemonte sotto il 5%). Dal 1951 al 1971, insieme a un più che dimezzamento degli analfabeti che passano al 5% si avrà un netto balzo dei possessori di licenza media (dal 6 al 15%) e dei diplomati (dal 3 al 7%).

Il mutarsi della realtà linguistica del paese e, in particolare, il diffondersi dell'italiano in nuovi ceti ed aree non si deve solo al crescere dei livelli di alfabetizzazione a cui si è accennato sopra, ma anche ad agenti di diffusione esterni all'istruzione formale. Ai processi di scolarizzazione si devono affiancare infatti altri fenomeni economici e sociali che promossero nuove necessità comunicative. L'industrializzazione, le migrazioni (esterne

ed interne), l'urbanesimo, la formazione di un apparato burocratico e di un esercito nazionale, il sorgere di mezzi di informazione e di spettacolo di massa, le esperienze legate ai conflitti mondiali, portarono a un moltiplicarsi dei luoghi e delle esperienze nelle quali si apprendevano diverse varietà di italiano, certo distanti dalla lingua parlata e scritta dai ceti colti, ma comunque utili ad affrontare nuove situazioni comunicative. Si trattava di idiomi diversi da quello dei paesi di origine anche se ricchi di interferenze dei vari dialetti in quanto appresi "sul campo" con debole o nulla guida scolastica.

Se guardiamo a questi luoghi e ambiti comunicativi nei quali sorgeva prepotentemente il bisogno di uno strumento capace di mettere in contatto uomini e donne fino a quel momento distanti linguisticamente, culturalmente, socialmente, geograficamente, non possiamo non rilevare come essi si siano moltiplicati proprio negli anni '70, coinvolgendo progressivamente una parte assai rilevante della popolazione italiana.

Il volto complessivo della nazione cambia infatti in quegli anni rapidamente con l'avvio di grandi trasformazioni economiche e demografiche. In pochi decenni il quadro dell'Italia come paese essenzialmente agricolo svanisce. Dal 1951 al 1971 si dimezza la popolazione addetta alle attività primarie, mentre, nel frattempo, i lavoratori delle industrie e dei servizi aumentano di circa dieci punti percentuali per ciascuno dei due settori produttivi. Questo importante processo di cambiamento economico e sociale del paese, insieme al carattere accentrato della grande industria italiana, ha comportato una migrazione di proporzioni ingenti dalle campagne e dalle zone montane verso le grandi città da una parte e, dall'altra, dal Sud verso Roma e verso le regioni del Nord (in particolare occidentale).

Il fenomeno della meridionalizzazione del Nord è segnalato dal numero dei nati nel Sud residenti al Nord nel 1971: si tratta di più di 3 milioni di persone. Emblematico da questo punto di vista è il caso di Torino. Dal 1951 al 1971 il capoluogo piemontese passa da 720.000 abitanti a quasi 1.200.000. Il rivolgimento demografico subito dalla popolazione è sintetizzato da Alberto Sobrero (1973:170) in questi termini: "su 1.200.000 abitanti solo 150.000 circa sono figli di genitori torinesi, 380.000 circa sono nati in città di famiglie migrate e 670.000 circa, corrispondenti al 55,8% della popolazione, sono immigrati nel corso della loro vita".

Diversi studi condotti in questa realtà assai eterogenea hanno evidenziato come "nei sommovimenti demografici descritti maturò dunque, parallelamente allo sviluppo industriale e alla sempre maggiore diffusione della lin-

gua italiana, una reale crisi del dialetto, perlomeno nell'area della conurbazione torinese" (Marazzini, 2012:133).

La realtà di quegli anni viene bene descritta dall'autobiografia linguistica redatta da una studentessa universitaria nella Facoltà di Lettere di Torino nell'A.A. 1991-92 all'interno di un corso di Linguistica italiana tenuto da Sabina Canobbio che, insieme a Tullio Telmon, ha sperimentato per prima questo genere di attività. Le sue parole raccontano molto bene, e dall'interno, le dinamiche linguistiche di una famiglia immigrata.

La mia nascita è avvenuta circa venti anni fa, presso l'ospedale della cittadina valsesiana di Borgosesia; da allora risiedo nel vicino comune di Serravalle Sesia.

Tuttavia credo che sia indispensabile, per comprendere la mia situazione linguistica, esporre anche i dati anagrafici dei miei genitori: entrambi sono nati e vissuti per un certo numero di anni a Minervino Murge, comune in provincia di Bari situato in prossimità del confine lucano e del confine con la provincia di Foggia. L'emigrazione dei miei genitori non è stata contemporanea, infatti mia madre è giunta in Piemonte intorno al 1958, all'età di circa dodici anni, naturalmente al seguito di genitori e fratelli, percorrendo una pista già tracciata da altri parenti.

Da qui è nata una situazione particolare: mia madre, dopo aver frequentato l'intero ciclo elementare nel paese natio, ha dovuto iscriversi alla scuola di avviamento professionale di Borgosesia.

Leggermente diverse le circostanze in cui è emigrato mio padre; fornito di sola licenza elementare, è approdato in Valsesia intorno al 1960 – dopo aver adempiuto agli obblighi militari – da solo (seppure non completamente, essendosi stabilito vicino ai suoi fratelli emigrati).

Quindi, mentre mia madre ha avuto un rapporto ufficiale con la lingua italiana, attraverso la scuola, l'esperienza di mio padre in questo senso è stata limitata ai rapporti quotidiani più o meno informali.

I primi cinque anni della mia vita li ho trascorsi abitando in un appartamento con i miei genitori e con la nonna materna che, seppure non completamente analfabeta, è priva di licenza elementare ma che, per la sua condizione è riuscita ad apprendere lodevolmente l'italiano.

Considerando questa situazione potrebbe dunque sembrare logico che il mio primo approccio con la parola sia avvenuto attraverso il dialetto pugliese, eppure le cose sono andate diversamente: secondo quanto mi ha raccontato mia nonna, i miei genitori giurarono solennemente di insegnarmi esclusivamente l'italiano. Comprendo perfettamente la necessità che avevano i miei genitori di mimetizzarsi linguisticamente in una comunità ostile però mi infastidisce non poco l'atteggiamento, specialmente di mio padre, che vede o vuol far vedere il dialetto come linguaggio da ignoranti e indegno di essere usato; ad esempio, a volte accade che mia madre mi nomini un oggetto

tipico di giù con il nome in lingua originale, oppure il nome pugliese di un oggetto comune e, chiedendo conferma al marito, questi fa finta di cascare dalle nuvole o risponde seccato con frasi del tipo: - ma sono cose da dirsi queste?

Tutto ciò accade esclusivamente nella più stretta intimità familiare, perché appena arrivano o telefonano i fratelli del babbo, egli diventa un completo dialettologo accanito e convintissimo. Non parliamo poi durante i soggiorni estivi in terra d'origine!! (un giorno, qualche anno fa, mentre eravamo al mercato, si è sbagliato e ha parlato dialetto anche con me: ma che non si sappia in giro, mi raccomando!)

Proprio queste occasioni mi hanno permesso di imparare il dialetto e verso i dieci anni lo comprendevo già discretamente; quanto alla competenza attiva invece non l'ho mai potuta sperimentare ad alta voce (ma ogni tanto, in compenso, formulo qualche pensiero in dialetto) a causa del timore reverenziale che mi suscita la falsa ostilità del babbo che sembra mi voglia dire: - io posso e tu no! - ; per questo se solo provassi a parlare dialetto mi parrebbe di rubare la marmellata di nascosto.

Da alcuni anni – due o tre non di più – ho notato che mio padre talvolta si lascia scappare qualche parola o esclamazione in pugliese anche nell'intimo ambiente domestico, cosa che tempo fa non sarebbe mai successa, specialmente quando ero piccola e la mia educazione linguistica doveva essere irreprensibile, nei limiti delle possibilità familiari, s'intende.

Nonostante i loro insufficienti curriculum scolastici, i miei genitori si diedero molto da fare anche con i materiali didattici, recuperando un paio di grammatiche riciclate da congiunti ex-studenti oppure testi del tipo “Si dice o non si dice?” di Aldo Gabrielli per loro e per me nientemeno che una mastodontica edizione integrale e originale di Pinocchio (a cui sono molto affezionata tutt'ora) oltre naturalmente ad altre favole e libretti vari di portata minore con cui illustrarmi la lingua vera, fin dalla più tenera età; e poi c'era l'iper istruttiva tv dei ragazzi della Televisione Svizzera Italiana in aggiunta a quella della Rai che fino all'arrivo dei disegni animati nipponici non ha attirato molto la mia attenzione, attraverso le quali ho potuto avere un esempio orale di lingua incontaminata. La mia infatti è stata la prima generazione che ha visto un proliferare incredibile di trasmissioni per l'infanzia, grazie anche alla nascita e al notevole sviluppo delle emittenti private: seguendo con costanza sia queste ultime che quelle statali, sarebbe stato possibile trovare tanti programmi per ragazzi da coprire tutti nell'arco della giornata.

Dunque, durante i primissimi anni della mia vita, l'unica lingua da me conosciuta è stato l'italiano, sia pure abbastanza influenzato dalle tendenze regionali pugliesi, o meglio da quel particolare tipo di italiano regionale pugliese sviluppatosi presso la mia famiglia e quindi isolato dal suo naturale luogo d'origine.

Come si può vedere da queste pagine le scelte linguistiche delle famiglie sono complesse e non indolori, strette fra desiderio di avanzamento sociale, per sé ma soprattutto per i propri figli, dinamiche identitarie, difficoltà nel possesso pieno

di strumenti linguistici ormai sentiti come indispensabili. In ogni caso quello che abbiamo davanti negli anni '70 è la crescita dell'istruzione e dei luoghi privati e pubblici in cui l'italiano è parlato e ascoltato, nelle fabbriche del Nord, nelle organizzazioni sindacali, negli uffici pubblici, nell'esercito, ecc. Luoghi di apprendimento che sono anche luoghi in cui si diffondono modelli di italiano diversi da quello scolastico. L'italiano appreso a scuola comincia in quegli anni a confrontarsi e a rafforzarsi, come si è visto, con quello che contemporaneamente diffondevano altri centri: innanzitutto la radio e la televisione.

Negli anni del secondo dopoguerra la radio aveva conosciuto una crescita notevolissima in termini di abbonamenti e di ascolto. Nel 1946 gli abbonamenti erano circa 1.850.000; alla fine del 1954 avrebbero superato i cinque milioni, mentre circa 18 milioni erano gli ascoltatori abituali fra i quali oltre un terzo appartenenti alle classi popolari.

All'ascolto radiofonico si affianca in quegli anni quello televisivo. I centri Rai di Torino e Milano avviano tra il 1949 e il 1951 le prime trasmissioni televisive sperimentali; un anno dopo, nel 1952, si inaugurano i centri televisivi di Milano e Roma; nel 1954 ha inizio il primo regolare servizio di trasmissioni. Negli anni '60 in media circa 12 milioni di italiani fra le 21 e le 22, guardavano la TV. Anche nelle aree rurali chi, fino a quel momento non era uscito dal recinto del dialetto, si affaccia ad un'altra realtà. Nei decenni successivi crescono progressivamente sia il numero di abbonamenti sia le ore di trasmissione. Gli abbonati alla televisione erano 12.867.809 al 31 dicembre del 1978 e quelli alla sola radio 532.800, per un totale di 13.400.609 abbonati. Ognuno di questi apparecchi deve essere visto come un punto di ascolto aperto a familiari ed amici, o a semplici clienti (nel caso dei luoghi pubblici come i bar), nel quale finalmente l'immersione dentro la lingua nazionale avveniva per più ore nella stessa giornata e potenzialmente per tutti.

Ecco come viene descritto il rito dell'ascolto collettivo a Chiaramonte Gulfi, un piccolo centro della Sicilia sud orientale. Siamo nel 1957, negli ultimi mesi dell'anno precedente anche la Sicilia era stata raggiunta dal segnale televisivo; la voce narrante è quella di Vincenzo Rabito, nato nel 1899 (all'epoca aveva già 58 anni). È un bracciante siciliano semi-analfabeta che dal 1968 al 1975 scrive 1027 pagine del suo "Diario": in alcune di esse è raccontato in maniera molto efficace l'irrompere della televisione all'interno della sua comunità:

Poi, nella Società nostra, avemmo comperato una televisione. Che fu la rovina della mia famiglia questa televisione! Che, secome erino a Chiaramonte li prima televi-

sione che ci avevino stato, tutte erimo spaventate e tutti li socie e li famiglie delle socie erimo pazze per questo schifio di televisione. E quinte, lì, in quella Società, fenio a bordello, perché i puoste per tutte non c'erino. Perché prima, che di quanto aveva stata fondata la Società, se erimo 300 i soci, sempre li presente ci ne potemmo essere 10 e, quanto c'era la riunione, 30 socie, ma ora che c'era questo schifio di televisione non n'era piena di socie, ma era piena sempre delle famiglie delle socie. Così, alla sera, sempre sempre, c'era una composizione che no zi potevino trovare seggie per sederese, e chi arrevava all'ultimo bestimiava (Rabito, 2007:352).

La stessa esperienza di ascolto collettivo che ha come risultato un allargamento dei confini linguistici e culturali in cui le masse rurali avevano vissuto fino a quel momento è descritta da Anna, una contadina nata nel 1898 in un paese della provincia di Lecce, che, dal 1958 al 1965, scrive regolarmente a un'antropologa, Annabella Rossi, conosciuta in occasione di una ricerca condotta da Ernesto De Martino sul tarantismo pugliese. Così, in una lettera del 1963, Anna riferisce della sua partecipazione alla vita e alla morte di papa Giovanni XXIII:

Quando mi ritirava a sera in casa della mia nipote a Tricase cera una bravissima signora che aveva una televisione e la sera mi chiamava per vedere il Papa. tutti erano ammirati della sua parola. diceva figlioli quale è il nostro voto? il nostro voto è la pace e lamore per tutti. io Cara Signorina sono tanto dispiaciuta che il Papa era buono per gli ammalati [...] sono andata alla televisione ed o vista la vita dello Papa ed anche la sua morte, però io lo vedevo vivo.

Con grande efficacia Tullio De Mauro (1970: 70) sintetizza l'azione unificante della televisione: "anche per Anna, come per i contadini del Basento, come per milioni di italiani, la televisione è servita a scoprire e ad acquisire una dimensione comune e, quindi, è servita da scuola di espressività e mezzo di unificazione linguistica".

3. COME PARLANO GLI ITALIANI OGGI?

Il quadro che abbiamo appena delineato è quello di una nazione nella quale, accanto alla scuola, sono all'opera pienamente nuove grandi forze centripete che spingono in direzione di una diffusione almeno della competenza passiva della lingua nazionale, finalmente non esclusiva di alcune aree geografiche e determinati ceti sociali. È un processo che, come abbiamo visto prima anche nell'autobiografia della ragazza piemontese, avviene, in molti casi, resecando ed espellendo dalle storie familiari lingue e culture. La vergogna

del dialetto, visto come un sinonimo di ignoranza e di mancata integrazione è uno degli elementi comuni a tante storie di migrazione.

Questa lenta marcia dal monolinguisma dialettale alla presenza diffusa dell'italiano, o meglio come si è detto di diverse varietà di italiano, è stata a più riprese, e con metodi diversi, quantificata dagli studiosi. Solo a partire dal 1974 abbiamo però a disposizione indagini statistiche attendibili relative alle dichiarazioni di utilizzo della lingua e del dialetto. Fino a quel momento le stime sulla capacità di uso dei due idiomi possono essere fatte solo prendendo in considerazione i dati relativi all'istruzione e collegando analfabetismo e debole frequenza scolastica a una competenza assai limitata della lingua nazionale. Tale metodo di calcolo, sicuramente non preciso neppure per anni molto lontani nel tempo, diventa ancora più imperfetto quando le vie e le motivazioni per l'apprendimento dell'italiano divengono così composite e diversificate come abbiamo visto nelle pagine precedenti. D'altra parte, il progressivo miglioramento dell'organizzazione scolastica permette di considerare sotto una luce parzialmente diversa l'effettiva frequenza della scuola elementare che negli anni dell'unificazione assicurava solo i rudimenti dell'alfabeto.

Le indagini statistiche fatte a partire dal 1974 sono state realizzate attraverso un questionario somministrato a un campione rappresentativo della popolazione italiana da parte dell'istituto di sondaggi Doxa negli anni 1974, 1982 e 1988 e dell'Istituto nazionale di statistica (Istat) negli anni 1988, 1995, 2000 e 2006. Sono, per entrambe le serie indagini, inchieste autovalutative in quanto è lo stesso intervistato che valuta il suo modo di parlare rispondendo a domande del tipo "Come parla con suo padre?", "Come parla con estranei?", ecc.

Esaminando i dati forniti da queste ricerche è possibile individuare il progressivo contrarsi del nucleo di dialettofoni monolingui o esclusivi: cioè di coloro i quali dichiarano di parlare "solo o prevalentemente dialetto" in tutte le situazioni comunicative, anche nelle relazioni con estranei. Chi dichiara di usare il dialetto anche con interlocutori sconosciuti possiede infatti, generalmente, una competenza dell'italiano insufficiente o nulla. Tale percentuale di soggetti passa dal 29% nel 1974 al 5% nel 2006.

Nello stesso tempo, sempre operando una forte generalizzazione, è possibile seguire la crescita progressiva di quanti negli anni hanno adottato l'italiano in tutte quante le situazioni comunicative, anche quelle più informali e familiari e che possiamo definire come italo-foni monolingui o esclusivi. Appartengono a questa categoria coloro i quali dichiarano di "usare solo o prevalentemente italiano" anche all'interno della famiglia (dal 25% nel 1974 fino al 45% nel 2006).

Queste due serie di dati ci mostrano chiaramente alcuni aspetti essenziali della realtà sociolinguistica italiana.

– Dal '74 al 2006, ultimo anno nel quale abbiamo una indagine nazionale sugli usi linguistici, si è prosciugato in maniera considerevole il partito dei dialettofoni esclusivi, tanto che l'uso alterno o esclusivo della lingua italiana riguarda ormai la stragrande maggioranza degli italiani. A centocinquant'anni dall'unificazione politica del paese possiamo parlare di una convergenza potenziale verso uno stesso idioma (o meglio verso le molteplici varietà dello stesso idioma) da parte della quasi totalità degli italiani.

– È cresciuta nel tempo la percentuale degli italofoini esclusivi, cioè di quanti, stando alle loro autodichiarazioni, parlano italiano in ogni situazione comunicativa.

Si tratta, secondo i dati del 2006, comunque sempre di meno della metà della popolazione (il 45%).

– Ancora al 2006 la maggioranza relativa (circa il 48%) è costituita da chi dichiara di parlare alternativamente italiano e uno dei dialetti (o “un'altra lingua”; cioè una lingua di minoranza), scegliendoli in rapporto all'interlocutore e alla situazione comunicativa. La percentuale si ricava sottraendo al totale del campione i dialettofoni esclusivi (5%), gli italofoini esclusivi (45%) e monolingui alloglotti (2%), cioè chi parla solo un'altra lingua.

Una prima sommaria risposta alla domanda “Come parlano gli italiani del 2000?” può essere dunque ricavata da queste osservazioni: la stragrande maggioranza (93%) dichiara di avere una competenza attiva dell'italiano (che specie nelle relazioni con gli estranei è spesso utilizzato in maniera esclusiva) mentre, nel contempo, i dialetti sono ancora, all'interno della famiglia e delle relazioni amicali, un codice di comunicazione vitale. Tale generale quadro conoscitivo può essere sicuramente arricchito esaminando nel dettaglio altri dati e ponendosi ulteriori interrogativi.

Il primo è quello relativo alle diverse Italie che si possono intravedere dietro ai numeri appena esaminati. Oltre all'istruzione che abbiamo visto essere un elemento che incide pesantemente sulle competenze linguistiche, quali altri fattori, individuali o collettivi, diversificano in profondità i repertori linguistici degli italiani?

Anzitutto la frattura generazionale. Essa costituisce uno degli elementi più rilevanti del panorama linguistico dell'ultimo quarto del Novecento e dei primi anni del XXI secolo. Se scomponiamo quel dato del 45% (relativo a quanti usano “solo o prevalentemente l'italiano” all'interno delle mura fa-

miliari) nelle diverse fasce di età, emerge il netto divario fra il comportamento delle classi più giovani e quelle più anziane. È un dato che nell'arco di un ventennio è andato sempre più approfondendosi. Nel 2006 ci sono esattamente 40 punti percentuali di differenza fra i più giovani (chi aveva fra i 6 e i 10 anni e dichiarava di utilizzare per il 68% solo o prevalentemente l'italiano) e i più anziani (chi aveva più di 75 anni e dichiarava, all'opposto, di utilizzare solo per il 28% l'italiano).

Proseguendo l'esame dei dati delle inchieste autovalutative ci accorgiamo che un terzo elemento essenziale che incide sui comportamenti linguistici degli italiani è il luogo in cui si vive. La realtà sociolinguistica dell'Italia contemporanea si caratterizza per il forte divario fra i grandi centri, le cosiddette metropoli, e altre realtà insediative, in specie quelle contraddistinte da un basso numero di abitanti e dalla debole presenza di servizi pubblici, uffici, scuole, biblioteche. Le aree di grande urbanizzazione all'opposto sono caratterizzate dalla forte presenza di servizi: educativi, sanitari, per lo svago, per la cultura, di tipo burocratico, amministrativo, commerciale. La quantità e qualità di questi "luoghi pubblici" che ogni centro può offrire ha degli evidenti correlati sul piano linguistico in quanto determina la quantità e qualità delle relazioni pubbliche formali o semiformali a cui, potenzialmente, ogni individuo può avere accesso. Nei comuni delle aree di grande urbanizzazione ogni individuo, sia come utente di servizi, sia a maggior ragione come soggetto erogatore di servizi, ha quotidianamente rapporti linguistici con persone estranee e diverse da sé per competenza linguistica e ruoli sociali.

Il luogo in cui si vive però non significa solo grandezza e tipologia del centro, ma anche, come si è già detto in precedenza, area regionale. Diversa è infatti la vitalità del dialetto passando da un'area a un'altra. Il dialetto è meno diffuso nell'Italia del Nord-Ovest, e in Toscana e Lazio, mentre è assai vitale nell'Italia del Nord-Est (soprattutto Veneto) e nell'Italia meridionale.

Fra le regioni in cui l'uso dell'italiano appare nettamente prevalente si segnalano il Piemonte, la Lombardia, la Liguria, cioè l'area del triangolo industriale metà, negli anni Sessanta e Settanta, di intensi flussi immigratori che hanno profondamente modificato la composizione demografica di intere città dove nuovi bisogni comunicativi potevano essere soddisfatti solo attraverso una lingua almeno parzialmente comune. Pensiamo, come si è già detto prima, alle grandi fabbriche siderurgiche o meccaniche o ai cantieri edili dove l'uno accanto all'altro si trovavano a lavorare uomini provenienti da parti diverse d'Italia. Qui la spinta a comunicare anche sul luogo di lavoro

in una qualche varietà dell'italiano è stata assai forte. E un caso emblematico è quello di Torino a cui già si è accennato più sopra.

Dai dati e dalle analisi fin qui fatte sono rimaste per il momento escluse le nuove lingue "altre" parlate dai circa sei milioni di nuovi italiani che negli ultimi decenni hanno scelto di vivere nel nostro Paese. Le indagini Doxa e Istat fin qui viste non ci dicono nulla della conservazione o meno da parte della popolazione migrante delle loro lingue e delle loro scelte relative al repertorio nel suo complesso in quanto essa non è stata presa in considerazione come realtà da indagare più in profondità (non è stata posta infatti alcuna domanda specifica e l'Istat non ha fornito alcun dato relativo alla presenza di immigrati nel campione complessivo).

Questa realtà nuova è studiata da ricerche parziali. Fra queste quelle che riguardano il Nord-Est (Veneto, Trentino e Friuli), area da sempre individuata come peculiare per l'alto numero dei dialettofoni. I dati del 1996 in particolare vedevano una percentuale dell'82,1% di veneti che indicavano di parlare in casa in dialetto, al quarto posto dopo alcune regioni centro-meridionali; rilevante anche il 77,3% di chi diceva di parlare in dialetto o sia in dialetto che in italiano fuori casa, in questo caso collocandosi al secondo posto fra le regioni italiane.

Le inchieste più recenti (Istat 2000 e 2006) hanno mostrato, percentuali molto più basse, ma collocano sempre il Veneto ai vertici della classifica nazionale relativamente alla vitalità del dialetto. I dati Istat 2006 segnano il dialetto presente in varia misura in più del 70% degli intervistati veneti con buone percentuali anche nelle relazioni con estranei.

Questo elemento è in qualche maniera confermato dai dati che provengono dalle inchieste proprio sugli esterni alla comunità cioè gli immigrati stranieri che nel censimento 2011 risultano essere il 9,4% della popolazione veneta (in numeri assoluti 457.328 persone). In una ricerca dell'istituto di indagini demoscopiche Quæris, che nel 2009 ha sondato il rapporto degli immigrati con il dialetto veneto emerge che una percentuale assai rilevante di essi (circa l'85%) considera il dialetto utile sia per il lavoro che per sviluppare relazioni sociali con i veneti, e addirittura il 65% sostiene di parlarlo o quantomeno di capirlo.

Commentando la particolare situazione veneta, Lorenzo Tomasini (2011) segnala acutamente un dato per noi molto interessante cioè che la forte dialettologia della regione non deve essere vista come una condizione di arretratezza ma anzi deve essere legata a un secondo importante dato relativo al multilinguismo:

"Che tale distribuzione non sia frutto di condizioni d'arretratezza ma, al

contrario, rappresenti una preziosa dotazione culturale appare suggerito da due indizi: da un lato, la forte 'tenuta' del dialetto – ossia la limitata erosione dei suoi àmbiti d'uso da parte dell'Italiano – anche nel periodo di maggiore vivacità economica e sociale della regione (i dati Istat relativi al 2000, cioè al culmine dell'ascesa economica del Nordest prima della recessione d'inizio secolo, parlano di una intatta vitalità del dialetto in pieno boom); da un altro, i dati relativi alla conoscenza delle lingue straniere, che situano il Veneto ai valori più alti: al terzo posto, cioè, dopo Lombardia e Friuli (al quinto se si considerano anche le aree in cui una lingua straniera è anche lingua ufficiale, cioè Alto Adige e Val d'Aosta), il che pare suggerire che, proprio come accade nel vicino Friuli, la convivenza dell'italiano con una fortissima tradizione linguistica locale favorisce, anziché ostacolare, la propensione dei cittadini all'apprendimento di altre lingue”.

Andiamo ora all'altro capo dell'Italia per indagare anche qui il rapporto fra nuove realtà immigratorie e il dialetto. Un altro osservatorio privilegiato sui fenomeni sociolinguistici in corso nell'Italia contemporanea è infatti costituito dalla Sicilia e in particolare da alcune realtà come Palermo e Mazara del Vallo. In particolare questa seconda cittadina, posta nell'area sud-occidentale della Sicilia, testa di ponte per le comunicazioni con l'Africa del Nord, è scenario di un fenomeno immigratorio che emerge nel quadro nazionale per antichità, consistenza e omogeneità dei luoghi di provenienza. Essa infatti comincia ad accogliere i primi flussi immigratori già negli anni Sessanta quando l'Italia non aveva ancora conosciuto la conversione da paese d'emigrazione a paese d'immigrazione.

Gli immigrati di Mazara provengono quasi tutti dalla Tunisia e hanno raggiunto presto una consistenza numerica notevole. Ancora negli anni Ottanta la provincia di Trapani, con le sue 1.700 presenze, ospitava più del 60% dei tunisini presenti nell'isola contro il 14% di Palermo, contraddicendo lo schema classico che identifica nelle grandi città i principali poli d'attrazione. E nel 2011 gli immigrati di Mazara (circa il 5% dell'intera popolazione) erano ancora costituiti quasi esclusivamente da tunisini (il 78% circa) che, dopo aver toccato la cifra di più di 3.000 individui nel 1995 (se consideriamo solo quelli regolarmente registrati), si sono assestati intorno ai 2.000 negli anni successivi.

La principale attrazione del centro è data da un settore peschereccio organizzato secondo modalità peculiari, per cui si sta a mare per lunghi periodi senza ritornare in porto. È normale dunque per questi uomini, dopo avere passato fino a quaranta giorni lontano da casa, sbarcare per un tempo limitatissimo e ripartire per un nuovo imbarco. Lo spazio fisico e sociale al-

l'interno del quale si muove la maggioranza di questi immigrati appare così ristretto ai pochi metri quadrati che costituiscono la superficie di una barca dove vivono l'uno accanto all'altro pescatori stranieri e autoctoni. Il siciliano predomina in questo contesto come lingua di comunicazione, anche se si tratta assai spesso di forme di interazione molto semplici e stereotipate (limitate in gran parte alle routine lavorative).

D'altra parte il dialetto conserva in generale a Mazara una forte vitalità e viene utilizzato un'ampia gamma di domini, anche formali, sovente in alternativa con l'italiano. Continui passaggi di codice italiano/dialetto e viceversa caratterizzano gli scambi comunicativi fra gli autoctoni anche in presenza di stranieri (come ampiamente documentato da Amoruso, 2008). In un contesto di questo tipo il repertorio della comunità tunisina è prevalentemente costituito dall'arabo *al-fusha* (di cui si ha spesso una mera competenza passiva e che funziona da lingua alta) e dal dialetto tunisino (con il ruolo di lingua bassa) come idiomi di partenza.

Per quanto riguarda la lingua d'arrivo siamo in presenza di un codice misto siciliano/italiano, all'interno del quale i due idiomi si mescolano continuamente non sempre con consapevolezza da parte del locutore. Ciò è particolarmente vero per i pescatori che, inseriti in contesti lavorativi linguisticamente poveri, tendono a sviluppare un'interlingua assai elementare con marcata tendenza alla fossilizzazione.

La forte presenza del dialetto all'interno degli scambi comunicativi fra gli autoctoni della città di Mazara è del resto inserita all'interno di una realtà linguistica, quella dell'intera isola, caratterizzata da una persistente presenza delle varietà locali, in particolare al di fuori dei grandi centri urbani (D'Agostino e Paternostro 2013).

4. NUOVI USI LINGUISTICI FRA FACEBOOK E GRAFFITI

Abbiamo sin qui visto la complessità della situazione sociolinguistica del paese. In un quadro dai caratteri non del tutto omogenei, alcuni dati sembrano comunque assodati. Il primo è l'ampiezza del movimento che ha condotto la grande maggioranza degli italiani a praticare varietà diverse della lingua nazionale anche nella quotidianità, e non solo in momenti eccezionali.

Ritornando alle indagini quantitative analizzate nel paragrafo 2 è possibile, come si è visto, seguire questo processo attraverso il progressivo contrarsi di coloro che dichiarano di usare "solo o prevalentemente il dialetto"

nell'ambito familiare, passati dal 32% nel 1988 al 24% nel 1995, fino a giungere al 19% nel 2000 e al 16% nel 2006 (dati Istat). Ciò indica che, stando alla percezione dei parlanti, anche fra le mura domestiche l'italiano è ormai una presenza costante, da solo o in alternanza con il dialetto.

Un secondo grande cambiamento è dato dal fatto che la lingua nazionale è divenuta l'idioma in cui imparano a parlare le giovani generazioni in maniera del tutto generalizzata in molte aree regionali, in alternanza con il dialetto in altre aree, in altre ancora in alternanza con lingue di minoranza come l'Alto Adige e la Valle d'Aosta di cui si è detto sopra. Indagini quantitative e qualitative di vario tipo hanno documentato ampiamente questa micro-rivoluzione che, negli ultimi decenni, ha avuto per protagonisti i padri e le madri. Si tratta di un mutamento essenziale nel rapporto fra i codici che ha condotto l'italiano ad occupare anche lo spazio dell'oralità primaria insieme alla quale, e attraverso la quale, si sviluppa, fin dalla nascita, il sistema di concettualizzazione e organizzazione dell'esperienza.

È importante ricordare che ciò è avvenuto anche in famiglie ancora poco italofone (nel senso della quotidianità d'uso dell'italiano) e dove basso era il livello culturale dei suoi membri (in termini di titolo di studio ma anche di lettura di libri e giornali, ecc.). Tali nuclei familiari hanno spinto i propri figli ad iniziare a parlare in italiano ritenendolo un importante vantaggio sociale. Si è già visto bene questo processo, complesso e certamente non indolore, nella autobiografia linguistica riportata nel paragrafo 2. Un numero d'individui non precisamente quantificabile, ma certo alto, ha avuto come lingua materna, quindi, un idioma nel quale madre e padre avrebbero avuto difficoltà ad esprimere sentimenti, argomentare opinioni, raccontare aspetti essenziali della propria vita.

Tutto ciò deve essere tenuto presente quando si valuta il risultato di questo processo di italianizzazione. Molte ricerche confermano che nei gruppi sociali più recentemente giunti all'acquisizione di varietà della lingua nazionale, questa conquista sia ancora precaria: basta poco (condizioni emotive, situazioni esterne complicate, contesti culturali più sofisticati) e il parlante annaspa o "deraglia", non solo sull'assetto macro e micro-testuale, ma persino nella correttezza delle forme. Per non menzionare poi quello che sembra il dato più vistoso, la povertà e gracilità dell'italiano di recente acquisizione, un italiano che è stato definito, con una metafora forse troppo valutativa, ma non priva di efficacia, "la lingua di plastica" (Sornicola, 2005: 223).

Le modalità e i caratteri di questa italianizzazione del paese, differente da regione e regione, da comune a comune, da gruppo sociale a gruppo sociale, insieme alla presenza di lingue di minoranza con diverso ruolo e pre-

stigio, fa sì che il repertorio linguistico degli italiani sia, ancora oggi, assai variegato.

Anche sul piano interno alla lingua se è vero, infatti, che l'italiano appare più o meno permeato (soprattutto a livello fonetico e lessicale) dalle diverse varietà dialettali, è sul versante dei dialetti che possiamo rilevare un più significativo fenomeno di avvicinamento strutturale all'altro codice, da cui vengono assunte forme, tratti, costrutti. L'italianizzazione dei dialetti è un fenomeno sicuramente non recente ma che, almeno sul piano lessicale, ha avuto un'accelerazione negli ultimi decenni.

In un ampio numero di aree, pensiamo soprattutto al mondo della tecnica e dell'economia moderna, ma anche allo sport, al tempo libero, le risorse lessicali dei dialetti sono assai limitate. Essi attingono dunque pienamente all'italiano che, a sua volta, in più casi, attinge all'inglese.

Negli anni Ottanta e nei primi anni Novanta, guardando all'insieme del movimento d'italianizzazione che si stava realizzando nel paese, si poteva pensare che, nel volgere di qualche generazione, i dialetti sarebbero scomparsi, in qualità d'idiomi autonomi, dal repertorio italiano. Era in corso infatti una progressiva perdita di parlanti nativi, di funzioni svolte, di domini d'impiego, di ricchezza e produttività strutturale dello stesso idioma.

I dati Istat del 2000, che pure sancivano la definitiva entrata nel territorio delle relazioni intrafamiliari della lingua nazionale, sembravano, nello stesso tempo, segnare una stabilizzazione nei rapporti fra i due idiomi. La presenza non trascurabile del dialetto, almeno soggettivamente percepita, era testimoniata da quel 49% circa d'intervistati che dichiarava di utilizzare alternativamente italiano e dialetto in relazione alle diverse situazioni comunicative.

Inoltre – e questo è un elemento di grande interesse – passando dal 1995 al 2000, l'italofonia esclusiva all'interno della famiglia non era aumentata. Quanti dichiaravano di usare solo l'italiano in questo importantissimo dominio si attestavano, in entrambe le rilevazioni, sul 44% circa. I dati forniti dall'Istat relativi all'inchiesta effettuata nel 2006 confermano l'impressione di un nuovo equilibrio nei rapporti fra i codici. Ricordiamo infatti che il numero degli italofoni esclusivi all'interno della famiglia è salito solo di un punto percentuale, attestandosi sul 45%. Siamo dunque ben lontani da quel tracollo dei dialetti che, secondo alcune analisi, avrebbe preceduto di qualche decennio la loro sostanziale scomparsa.

Dal confronto tra le diverse inchieste effettuate dall'Istat emerge, inoltre, un altro elemento di grandissima importanza: i parlanti si sono mossi e si muovono sia in direzione dell'italiano che dei dialetti. Se prendiamo come

punto di osservazione la stessa fascia generazionale, intervistata dall'Istat a intervalli di tempo costanti, vediamo decrescere significativamente il numero di quanti possono essere classificati come italofoeni esclusivi. Una parte dei ragazzi che a 10 anni dichiarava di non parlare dialetto, neanche in alternanza con l'italiano, in nessun dominio comunicativo, a dieci anni di distanza non si percepisce più come monolingue italofoena.

Ai dati fin qui visti, che indicano quanto meno un rallentamento nel processo di perdita di vitalità delle varietà locali, si sono aggiunti recentemente altri elementi di grande interesse.

Da più parti è stato segnalato, infatti, l'emergere di "una nuova dialettalità" in ambiti quali gli sms, nella comunicazione mediata dal computer (forum, chat, siti web, e-mail), nella pubblicità, nelle lingue esposte (insegne dei locali, graffiti, ecc.), nella musica giovanile. A questo proposito Gaetano Berruto (2002: 48) rilevava che "un motto dell'Italia alle soglie del terzo Millennio sembra essere "ora che sappiamo parlare italiano, possiamo anche (ri)parlare dialetto"". Si tratta dunque di fenomeni che vanno interpretati, anzitutto, come segnali di una definitiva italianizzazione della nazione, tale da consentire anche una nuova collocazione del dialetto, che non è più considerato soltanto sintomo d'ignoranza e ostacolo alla promozione sociale.

È comunque utile distinguere fra realtà assai diverse: dall'utilizzo del dialetto come risorsa espressiva accanto ad altre (varietà diverse dell'italiano, inglese, spagnolo) ad iniziative di sapore conservativo e nostalgico che si servono spesso delle grandi potenzialità comunicative di Internet (siti di testi letterari e proverbi dialettali, curiosità varie e pagine amatoriali).

Berruto (2006: 120) ha proposto di distinguere quattro categorie di valori principali da attribuire al dialetto:

- 1) valore comunicativo effettivo come lingua d'uso funzionale dell'impiego quotidiano;
- 2) valore di risorsa espressiva con funzione principalmente ludica;
- 3) valore di rappresentazione e sottolineatura simbolica e ideologica di mondi di riferimento e di valori socioculturali;
- 4) valore di mera raccolta di materiali e tradizioni con intenti folkloristici e museografici.

Le quattro categorie si rapportano in maniera assai diversa alla vitalità di un repertorio linguistico. È evidente, infatti, che "un dialetto ancora presente come lingua d'uso della comunicazione quotidiana è membro a pieno titolo del repertorio linguistico, un dialetto ridotto a richiamo folkloristico locale o ad antologia di materiali in un sito web non lo è più, e un dialetto ridotto

a fonte di reperti da conservare come memoria di una cultura passata è defunto (in un certo senso la “museizzazione” certifica l'estinzione)” [*ibidem*].

Sotto l'etichetta di “nuova dialettalità” o di “risorgenze dialettali” rischiano di essere collocate, dunque, realtà sociolinguistiche che hanno pochissimo in comune. Tralasciando del tutto ciò che attiene alla conservazione museografica del materiale dialettale, concentreremo l'attenzione sulle manifestazioni che riguardano le altre categorie sopra elencate prendendo in considerazione tre ambiti diversi: la pubblicità, la comunicazione mediata dal computer, le lingue esposte, la canzone. Rispetto a tutte e tre gli ambiti comunicativi è opportuno rilevare che, all'interno di un processo che riguarda tutta quanta la Penisola, alcune aree regionali, e ancor di più alcune aree urbane, si segnalano per la diffusione e la consistenza di fenomeni che sono etichettabili sotto le grandi macrocategorie che abbiamo visto.

Fra i primi settori in cui sono emersi esperimenti di “nuova dialettalità” vi è la comunicazione pubblicitaria. Già in indagini che prendevano in considerazione gli anni 1995-2000 si documentava il largo utilizzo, in questo contesto, di varietà regionali più o meno marcatamente connotate, individuando gli anni Novanta come il momento di nascita dei primi esperimenti di questo genere. Sono tendenze che si sono rafforzate e ulteriormente diffuse negli ultimissimi anni, investendo anche prodotti non legati ad alcuna caratteristica di regionalità: non solo arance e latte, dunque, ma anche viaggi e telefonia possono essere promossi attraverso una pubblicità in dialetto.

Si possono ricordare a questo proposito due spot che appartengono alla storia della pubblicità televisiva italiana: quello di una marca di deumidificatori, in cui il gondoliere constata stupito: *Il canal! Me g'ha asciugà il canal!* Oppure l'avvenente Sophia Loren che, in uno spot di salumi, suggerisce: *Accattatevelle*. Più di recente alcune importanti campagne pubblicitarie nazionali hanno avuto come punto di forza l'utilizzo di dialetti diversi. Citiamo come esempio quella della *Diesel*, che ha declinato in forme differenti la frase *be stupid*. Uno dei tanti esempi è quello che riproduciamo qui di seguito. Nella stessa direzione la compagnia telefonica “3” ha promosso di recente campagne pubblicitarie legate ai diversi territori italiani. Sui cartelloni della città di Bari, ad esempio, sono apparsi cartelloni con espressioni come “3 iè megghie! Come t'i à disc?” (3 è meglio! Come te lo devo dire?), “Chiamind! Iapr' l'ecchie!” (Guarda! Apri gli occhi!) oppure: “Mamma mè c'ricaric!” (Mamma mia che ricarica!) e ancora: “C'pigghe 3, iàve la megghia part” (Chi sceglie 3, ha per sé la parte migliore).

Accanto a queste campagne a rilievo nazionale innumerevoli sono quelle

di ambito solo regionale, come quella per gli IperCoop pugliesi o quella pensata per la Sicilia dal distributore ufficiale della Coca-Cola nell'Isola. Sulla stessa scia, in dimensione ancora più micro, si collocano le infinite campagne pubblicitarie prodotte da piccole aziende o addirittura da singoli negozi che promuovono i propri prodotti o l'apertura di un nuovo punto vendita con pubblicità in dialetto su TV locali o attraverso affissioni e insegne.

Un secondo settore fortemente interessato ad esperimenti simili, anch'esso caratterizzato da una forte spinta all'innovazione, è quello che attiene alle forme di comunicazione scritta consentite dai telefoni cellulari (gli sms) e da Internet (e-mail, forum, chat). Si tratta di realtà sempre più diffuse, soprattutto nel mondo dei giovani, che si collocano in maniera originale fra il polo dello scritto e dell'orale, tanto che alcune di esse vengono definite come "forme di orale scritto", oppure ancora di "scrittura faccia a faccia".

Da studi condotti in varie realtà nazionali (Inghilterra, Francia, Germania) emerge che tali modalità comunicative favoriscono il contatto e la mescolanza linguistica. Si tratta anzitutto, come si è detto, di contaminazione fra caratteristiche proprie dell'oralità e della scrittura (si pensi al tentativo di riprodurre gli aspetti non verbali della comunicazione attraverso gli *emoji*, cioè le faccine), ma anche della corposa presenza di prestiti, ibridismi, alternanze di codice.

Tali lingue "mesticce" traggono la loro originalità sia dal substrato tecnologico, sia dalla situazione della comunicazione, oltre che, in maniera essenziale, dalla biografia sociolinguistica dei soggetti coinvolti. Ricerche recenti hanno esplorato alcune realtà italiane confermando le dinamiche linguistiche individuate in altri paesi; fra queste quelle di Flavia Ursini condotte su un campione di giovani veneti. In essi appare molto diffuso all'utilizzo di varietà miste italiano/dialetti a cui, non di rado, si aggiungono lingue straniere (inglese, spagnolo, francese soprattutto). Diamo qui alcuni esempi tratti da Ursini (2005).

(7) Ciò le foto! Sono 'ribbili (le mie). Le tue accusì accusì... (invidia...). Pa' i seminari te ciamme dopp!

(8) Sper che tut vad ben (poveri bamb.) B***** mi ha detto di dirti di contattarlo. Ciao

(9) I can't believe the news today. Compra Repubblica oggi: c'è quello che dicevi. Non ghe credo... ciao ciccio.

Guardando a questi impasti linguistici si avverte pienamente la presenza di

strategie comunicative esplicite che convergono verso la ricerca di un livello di lingua scritta che si allontani dalla norma dello standard avvicinandosi al polo del parlato colloquiale.

La presenza di situazioni di neodialettalità con una ampia convivenza fra italiano e dialetto è stata rilevata in una serie di lavori che hanno scandagliato in particolare alcune aree regionali dove tali fenomeni appaiono in maniera più pervasiva come la Puglia, la Sicilia e la Campania. In particolare Nicola De Blasi nel suo *Profilo linguistico della Campania* (2006) analizza le nuove forme di uso scritto del dialetto nella regione. Di esse dà molteplici esempi legati alla pubblicità, alle scritture spontanee, agli annunci per serate musicali. “Dopo una lunga tradizione di uso letterario riflesso e dopo un periodo (almeno dall’epoca dell’ Unità d’Italia) in cui è spesso apparso sul punto di vivere una crisi definitiva, il dialetto, tra la fine del secolo XX e l’inizio del XXI, ha forse conquistato nuovi spazi. Sempre più di frequente è accaduto infatti che ai diversi dialetti fossero dedicati siti web, talvolta apprezzabili sul piano delle intenzioni, anche se non sempre impeccabili sul piano dei contenuti e delle informazioni di tipo dialettologico. A volte il dialetto affiora nella comunicazione scritta che ha luogo attraverso i messaggini telefonici, le chat line, la posta elettronica, tanto più significativi appaiono questi usi sia perché si realizzano attraverso nuovi canali comunicativi (e quindi veicolano il dialetto in un contesto di modernità) sia perché il più delle volte i protagonisti di queste interazioni sono giovani e giovanissimi. A una rinnovata vitalità rimanda inoltre l’uso del dialetto in scritture esposte destinate non alla comunicazione privata, ma a un’esposizione in zone pubbliche. Nella categoria delle scritture dialettali esposte rientrano da un lato le insegne o la pubblicità commerciale, dall’altro messaggi provenienti dalle istituzioni e utili a sensibilizzare i cittadini verso alcuni problemi particolari (dall’uso del casco in moto alla necessità di pagare il biglietto in autobus) o per comunicare alcune iniziative. Un tipo di scrittura altrettanto creativa, legata spesso agli ambiti sportivi, è quella degli striscioni che periodicamente sono esposti in coincidenza di eventi di un certo rilievo: quando nel 1984 la squadra del Napoli acquistò il calciatore Diego Armando Maradona la città in pochi giorni fu invasa da festosi striscioni, contenenti spesso scritte in dialetto. Qualcosa del genere accadde nel 1987 quando la stessa squadra vinse per la prima volta un campionato nazionale: in quel caso anche muri e striscioni furono usati come spazio per la scrittura in dialetto. Anche ad Avellino, la promozione della squadra locale dal campionato di serie C a quello di serie B ha dato luogo a scritture dialettali. Esempi di una

nuova apertura (talvolta segnata da intento ludico) dei giovani verso il dialetto si colgono inoltre in manifestini che annunciano l'organizzazione di serate con intrattenimenti musicali di vario genere" (De Blasi, 2006: 96)

Tutto questo fa sì che il paesaggio linguistico specie nelle grandi aree urbane di alcune regioni appaia oggi fortemente multilingue. Indagini condotte in varie città (fra le altre, Torino, Roma, Napoli, Cagliari, Palermo) hanno mostrato come il dialetto sia spesso presente nel paesaggio linguistico nelle forme grafiche più diverse, sia accanto all'italiano, spesso nella varietà regionale, sia accanto ad altre lingue (soprattutto l'inglese, ma non solo).

Ricompare ovunque il dialetto in contesti nuovi e assai interessanti. Lingue esposte, nuovi media, spot pubblicitari presentano significative forme di risorgenze dialettali, e tutto questo avviene in aree dove il dialetto mostra una grande vitalità, ma anche laddove la sua perdita di parlanti, funzioni e strutture linguistiche è stata più radicale. Si è variamente spiegato perché esse si trovino proprio in questo tipo di produzioni linguistiche. Moretti ritiene che siano rilevanti soprattutto tre aspetti: la vicinanza alle modalità del parlato; la "mancanza di tradizione" che lascia maggiore spazio a comportamenti innovativi da un punto di vista linguistico (presentando un minore controllo normativo); il carattere informale-scherzoso di molte comunicazioni, che fa sì che il dialetto diventi uno strumento importante di allargamento del "potenziale di variazione" dei parlanti (cioè degli strumenti a disposizione dei parlanti per variare le loro modalità comunicative). A queste tre caratteristiche se ne può forse aggiungere una quarta, e cioè una "volontà maggiore di riscoprire il dialetto", che sembra essere collegata alla minore presenza attuale di quest'ultimo rispetto al passato, alla notevole riduzione della sua conflittualità con l'italiano e non da ultimo ad un senso di "nostalgia" rispetto alla tradizione, incrementato dalla sensazione che il dialetto non sia più vitale e solido nella società come un tempo (Moretti, 2006: 44).

I fenomeni fin qui visti, dunque, pur essendo legati a valori differenti del dialetto, si rafforzano l'un l'altro in quanto fanno parte di, e a loro volta creano, un clima complessivo di allentamento della censura sociale nei confronti delle varietà locali (si è parlato a questo proposito di un loro "sdoganamento"). Di questa nuova dialettalità partecipano, come si è visto, anzitutto i giovani. Ciò induce a riflettere su un secondo elemento di grande importanza per comprendere le forme comunicative alle quali abbiamo accennato: esse non presuppongono una competenza dialettale piena: sono ad esempio, giovani che hanno come lingua materna l'italiano e che hanno appreso il dialetto fuori dalla famiglia passivamente, e forse anche in parte involontaria-

mente, in fase di seconda socializzazione. Oppure ragazzi che sono stati immersi in famiglie ancora in parte dialettofone, ma nelle quali vigeva un forte pregiudizio dialettofobo che ha reso impossibile qualsiasi attivazione delle competenze acquisite.

Se guardiamo alle giovani generazioni, in alcune regioni in particolare e in molte grandi città, non è difficile individuare un numero consistente di ragazzi che rispondono a queste caratteristiche, e che si trovano a vivere gomito a gomito con coetanei che non hanno alcuna competenza, nemmeno passiva, del dialetto e con una minoranza (almeno in alcune aree) che lo parla fluentemente.

Si tratta dunque di parlanti “potenziali” del dialetto, che trovano in queste nuove forme di comunicazione un luogo dove sperimentare le loro incerte competenze linguistiche senza incorrere, fra l'altro, in quella forma diffusa di censura che porta a ridicolizzare chi non parla “bene” il dialetto. Queste lingue meticce sono infatti costruite con scarsa attenzione per la norma e l'errore (neppure nelle lingue straniere), anzi, spesso, l'effetto espressivo o ludico è ottenuto mediante lo scarto dalla norma. È sicuramente troppo presto per comprendere se queste forme di attivazione incompleta, frammentaria, e per alcuni aspetti caotica, potranno anche evolversi in una competenza più organica, riannodando, almeno in parte, i fili della trasmissione generazionale del dialetto che in alcune aree sembravano essersi spezzati. Già ora, comunque, l'utilizzo di uno pseudodialetto o di uno pseudoinglese (o francese o tedesco) consente di allargare enormemente il potenziale di variazione dell'italiano, cioè di ampliare le possibilità di usare la lingua in maniera creativa, veicolando attraverso essa una o più marche identitarie.

Alcuni dei fenomeni fin qui visti, in particolare quelli relativi alle nuove scritture digitali, vanno inseriti all'interno di un processo generale che sta portando a un considerevole allargamento dello spazio della scrittura non più confinata all'interno delle sue tradizionali funzioni. Oggi scrive chiunque, a chiunque, ovunque, in qualsiasi momento della giornata e per qualsiasi motivo; si avverte, dunque, una “desacralizzazione” del testo scritto che acquista dei connotati di quotidianità diversissimi “da quella solennità di cui si era sempre ammantato” (Antonelli, 2009).

Tutto ciò sconvolge, e per certi versi rovescia, una delle più ricorrenti previsioni che avevano caratterizzato gli ultimi decenni del secolo scorso, cioè la perdita di importanza progressiva e inesorabile della parola scritta a vantaggio di una nuova oralità incoraggiata dai mezzi elettronici quali il te-

lefono, la radio, la televisione. Se guardiamo alla situazione attuale vediamo, invece, che con l'uso diffuso di e-mail e sms, Facebook e Twitter, chat e blog, la scrittura è tornata al centro della comunicazione di massa. I dati più recenti confermano che per la prima volta nella storia linguistica italiana la scrittura è divenuta una realtà a diffusione capillare, in particolare fra i giovani, anche quelli esclusi dal circuito scolastico. Secondo la rilevazione del 2012 Eurispes-Telefono Azzurro (*Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e della adolescenza in Italia*) il 97% dei giovani fra i 12 e 18 anni possiede un cellulare e il 43% invia oltre 10 sms al giorno (il 44% da 1 a 10). Consistente è il numero di quanti chattano (il 24% 1 o 2 volte al giorno, il 22% oltre 10, il 24% da 6 a 10). Più basso e confinato solo ad alcune tipologie di giovani (istruiti) è l'uso di e-mail.

Se da una parte dunque è importante segnalare questa ormai acquisita confidenza da parte dei giovani con la scrittura, dall'altra la brevità, fluidità, frammentazione, dialogicità, di questi tipi di testi rischia di essere l'unico modello di scrittura (e lettura) a cui i giovani sono esposti al di fuori delle aule scolastiche.

La capacità di muoversi fra le lingue e le varietà e fra i diversi modelli testuali è oggi invece, più che mai, una competenza imprescindibile per una piena cittadinanza.

5. I DIRITTI DI TUTTI E LA COSTITUZIONE EUROPEA

In questo ultimo paragrafo torneremo sui problemi posti nel § 1 e 2 cercando di verificare il cammino fatto dal Paese rispetto a una serie di questioni cruciali: il tasso di scolarizzazione e le competenze comunicative raggiunte; il persistere o meno di grandi squilibri interni fra le varie regioni italiane, la raggiunta capacità di vivere il plurilinguismo come una risorsa e non come una iattura.

È anche grazie al dibattito e alle scelte normative degli anni 1960-1980, oltre che soprattutto all'impegno di una parte consistente del corpo docente, che la scuola italiana ha potuto assolvere a nuovi importanti compiti. In primo luogo la crescita significativa dei livelli di scolarità della popolazione. L'istruzione degli italiani è sensibilmente cresciuta nell'ultimo ventennio (diplomati e laureati sono oggi il 39% della popolazione, erano il 10% venti anni fa), pur se rimangono ancora lontani i traguardi raggiunti da altre nazioni

europee sia relativamente ai dati quantitativi, sia rispetto alla qualità delle competenze ottenute.

All'interno della crescita complessiva dell'istruzione degli italiani, alcuni dati risultano infatti fortemente negativi. Il primo è quello relativo alla fascia giovanile: secondo i dati Istat nel 2011 si conferma ancora troppo alto il dato dei giovani italiani di età compresa fra i 18 e i 24 anni in possesso solo del diploma di secondo grado inferiore (la licenza media) e che non frequentano neppure la formazione professionale: sono dunque definitivamente usciti dal sistema formativo. Il 18,2% della popolazione di riferimento è infatti in possesso della sola licenza media: titolo considerato a livello europeo del tutto insufficiente per affrontare le sfide sociali, economiche e lavorative del terzo millennio. Mentre la media europea registra il 13,5% di giovani con la sola licenza media, l'Italia si trova al quartultimo posto davanti soltanto a Spagna, Portogallo e Malta: secondo gli stessi dati Istat ci sono, infatti, oggi 818.000 ragazzi che possiedono solo il titolo di terza media e non sono più all'interno del circuito formativo.

Inoltre assai rilevanti appaiono ancora le differenze all'interno del paese, come mostra la distribuzione regionale dello stesso indicatore (percentuale della popolazione in età 18-24 anni che, dopo aver conseguito la licenza media cioè il diploma di scuola secondaria di primo grado, non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla regione di almeno due anni e non frequenta corsi scolastici o altre attività formative). I dati Istat 2011 segnalano che i valori superiori al 20% in tre casi sono meridionali (in ordine decrescente Sardegna, Sicilia, Campania), l'unica non appartenente a questo gruppo è la Valle D'Aosta.

Secondo gli stessi dati i giovani fra i 15 e i 29 anni che nel 2011 non sono inseriti in un percorso scolastico e/o formativo e neppure impegnati in attività formative sono più di due milioni, circa il 22,7 % del totale, tra i più alti in Europa (anche in questo caso con distribuzioni regionali assai diversificate).

Il confronto europeo proposto dal *Rapporto Eurostat sull'istruzione* del 2013 ci colloca costantemente nei settori più bassi della classifica e assai lontani dagli obiettivi che l'Europa si era data per il 2020, anche rispetto all'istruzione superiore. La percentuale di laureati rispetto agli iscritti, infatti, è la più bassa di tutta Europa. Secondo lo stesso rapporto Eurostat, in Italia appena il 21,7% – uno su cinque, quindi – completa il proprio corso di studi universitario (o equivalente) entro i 34 anni, con un forte divario tra uomini (17,2%) e donne (26,3%). Considerando i dati degli altri Stati membri dell'UE emerge la distanza con gli altri stati europei: in Gran Bretagna ad ottenere la laurea è il 47,1% degli iscritti, in Francia il 43,6, in Spagna il 43,1,

in Polonia il 39,1, in Germania il 31,9. In Irlanda addirittura il 51. E se l'obiettivo europeo per il 2020 è raggiungere una media del 40%, quello italiano si ferma al 26-27%.

Ancora più alto appare il divario da un punto di vista qualitativo. Negli ultimi decenni si sono moltiplicate le ricerche volte a verificare le reali capacità linguistiche degli individui. Fra queste nuove fonti che ci consentono di andare al di là del mero titolo di studio vanno segnalate le elaborazioni fornite dal Censis nel 2000 (Elaborazione Censis su dati dell'indagine Ials/Sials, *International Adult Literacy Survey*). L'indagine definisce "analfabetismo funzionale" quello di chi abbia una "competenza alfabetica molto modesta, al limite dell'analfabetismo" quanto alle "capacità e abilità necessarie per leggere testi in prosa quali: articoli di giornale, annunci, lettere, racconti, ecc.". Secondo questi dati, rientra in tale categoria il 34,6% della popolazione italiana, con punte molto più alte nel Sud e nelle Isole. Anche altri tipi di abilità mostrano situazioni egualmente problematiche. Nella stessa fascia di competenza "molto modesta" troviamo, infatti, il 36,5% degli italiani relativamente alle "capacità e abilità necessarie per comprendere documenti quali grafici, schemi, tabelle e riempire formulari". Risultati solo di poco migliori (con il 32% degli individui in situazione di grave difficoltà) abbiamo nelle "capacità e abilità necessarie per fare calcoli, operazioni aritmetiche, risolvere problemi, calcolare percentuali, ecc.". Questi dati mostrano come siano ancora lontani i traguardi indicati dai principi della Costituzione italiana. Un modesto livello di competenza alfabetica rende, infatti, altamente problematico, e in molti casi impossibile, l'inserimento pieno dei cittadini nella vita sociale. Il "potere della parola" (ma anche dei "numeri", della "capacità di risolvere problemi", ecc.) è dunque posseduto solo da una parte della popolazione che può avere pieno accesso ai circuiti culturali, formativi, lavorativi, sociali. La drammatica disuguaglianza *reale* fra gli individui e i diversi gruppi, al di là del livello di istruzione *formalmente* raggiunto, è dunque un problema che non può essere eluso. All'interno di questo contesto di particolare rilevanza sono ancora i dati relativi alla fascia di popolazione più giovane. Se esaminiamo i risultati di chi ha fra i 16 e i 25 anni vediamo come la percentuale di quanti si collocano ai livelli 3 e 4 di competenza alfabetica funzionale sia molto più bassa di coloro che si posizionano ai livelli 1 e 2. Quasi un terzo dei giovani si situa, per di più, al livello 1, non è dunque in possesso degli strumenti per un pieno esercizio dei diritti di cittadinanza. Questo risultato appare ancora più grave se consideriamo che questi giovani dovranno competere nel mercato del lavoro europeo e globale con coetanei, provenienti da altre nazioni, in possesso di un patrimonio di

competenze molto maggiore. I paesi del Nord Europa, ad esempio, mostrano, insieme a considerevoli livelli di eccellenza (livello 4), anche un tasso di diseguaglianze molto contenuto. I giovani di questi paesi (Danimarca, Paesi Bassi, Norvegia, Svezia, Finlandia) riescono inoltre a conseguire gli stessi livelli di competenza, quale che sia il titolo di studio dei genitori. Ciò appare indicativo di un sistema scolastico capace di assolvere pienamente le sue funzioni di potenziamento delle risorse intellettuali e culturali di tutti i cittadini.

Per quanto attiene ai dati sulle qualità dell'istruzione in rapporto alle diverse aree regionali, il *Rapporto nazionale sulle prove dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INValSI) 2012-2013* ribadisce una volta di più lo storico divario tra Nord e Sud del Paese. Come nelle precedenti rilevazioni, le regioni del Mezzogiorno ottengono in generale risultati peggiori, in tutte le classi prese in considerazione (seconda e quinta elementare, prima e terza media e seconda superiore). Il ritardo del Sud del Paese, che si evidenzia già nei gradi iniziali dell'istruzione, tende inoltre ad ampliarsi lungo il ciclo di studi.

Questa riflessione sulle abilità linguistiche effettivamente possedute e sui problemi incontrati da una quota assai rilevante degli italiani nel comprendere testi di media difficoltà, rischia di avere effetti assai pesanti se collegata ad un altro problema annoso della realtà italiana: i gravi ritardi con cui si sta procedendo alla costruzione di una comunicazione pubblica realmente comprensibile ed efficace, rivolta a tutti i cittadini. Il diritto di capire e di essere informati è stato per lo più ignorato fino alla metà degli anni Sessanta, quando da più parti viene denunciata l'inaccessibilità dei documenti redatti dalle istituzioni e dagli uffici pubblici. Tali documenti, seppure indirizzati a tutta la cittadinanza, erano scritti in una lingua complessa e oscura, un'"antilingua", secondo l'efficace definizione di Italo Calvino, che, di fatto, ne impediva la comprensione alla maggioranza dei cittadini. Sul versante della ricerca scientifica, comincia negli anni Settanta una riflessione molto stimolante sia sulle procedure di redazione di testi rivolti a un vasto pubblico, sia sul processo che porta alla comprensione dei testi scritti e parlati. I risultati teorici che ne sono scaturiti hanno trovato importanti campi di applicazione nel settore della comunicazione pubblica e istituzionale da un lato (vedi il *Codice di stile* elaborato dal ministero della Funzione Pubblica nel 1993, a cui seguirà nel 1997 il *Manuale di stile* e la *Direttiva sulla semplificazione del linguaggio amministrativo* nel 2002), e in quello delle situazioni di svantaggio linguistico dall'altro (basti pensare all'esperienza del mensile *Due parole*, cfr. www.dueparole.it). Esperimenti importanti di questa nuova sensibilità e della

possibilità di un fruttuoso raccordo fra istituzioni diverse e mondo della ricerca scientifica sono, fra gli altri, la riscrittura della bolletta dell'Enel e del modello della dichiarazione dei redditi (confluita nella redazione del Modello Unico 2000). Dai filoni di ricerca fin qui visti, e guardando in particolare ai diritti dei "nuovi arrivati" in questi ultimi anni si stanno sviluppando importanti progetti di comunicazione pubblica rivolta a tutti i cittadini in pieno raccordo con altre esperienze europee. L'Italia, per la prima volta nella sua storia, è divenuta infatti mèta di consistenti flussi di popolazione che pongono istanze non solo di estrema semplificazione del linguaggio, ma, nello stesso tempo, di un consapevole plurilinguismo anche da parte delle istituzioni.

L'ultimo dossier della Caritas (2013), che ogni anno fa il punto sulla realtà dell'immigrazione, stima che gli immigrati regolari sono circa 5.186.000, distribuiti in maniera assai diseguale fra le diverse aree del Paese: al Nord il 61,8%, al Centro il 24,9%, al Sud il 14%, con le province di Milano e Roma che da sole detengono il 16,8% dei residenti.

Si pone quindi un problema pressante di accesso ai servizi pubblici e di capacità delle istituzioni di rispondere ai bisogni di una nuova fetta della popolazione. Nei servizi sanitari, all'anagrafe, alla questura, ecc., si impone la necessità di provvedere a sportelli multilingui, di approntare una modulistica fortemente semplificata e tradotta in un ampio numero di lingue, di istituire la figura dei mediatori linguistici a supporto delle esigenze di donne, uomini e bambini provenienti dalle aree più diverse. Molte iniziative si stanno sviluppando in varie realtà italiane anche utilizzando modelli già sperimentati all'estero.

È certo comunque che sono le aule scolastiche il luogo dove si gioca maggiormente la possibilità di garantire uguali diritti a tutti, quali che siano la lingua e la cultura di provenienza. In pochissimi anni le scuole di ogni ordine e grado hanno dovuto affrontare una realtà del tutto nuova. Diversamente da quanto avvenuto nei decenni passati in altri paesi europei, in Italia si è registrata, infatti, un'evoluzione improvvisa e rilevante presenza di minori stranieri in poco più di dieci anni: nel 1993 gli alunni non italiani erano 37.478, nell'anno scolastico 2005-2006 sono diventati più di 400.000, con un tasso di crescita annuo di 60.000 unità, e nel 2012-2013 sono quasi 800.000 (l'8,8% del totale degli alunni), un dato in crescita grazie soprattutto all'incremento delle seconde generazioni, i ragazzi con cittadinanza non italiana nati nel nostro Paese. In testa alla classifica delle regioni con più alta concentrazione di alunni con cittadinanza non italiana sono l'Emilia Romagna (15,0%), l'Umbria (14,1%), la Lombardia (13,7%), il Veneto (12,8%), il Piemonte (12,5%), la Toscana (12,4%), il Lazio (12,1%).

Si tratta di un fenomeno che ha ormai superato la prima fase dell'emergenza e dell'accoglienza per avviarsi a divenire stabile e strutturale. La novità numerica più rilevante riguarda le scuole superiori: cresce il numero di studenti stranieri iscritti alle scuole secondarie di secondo grado (sono il 6,6% degli alunni) interessando soprattutto l'istruzione tecnica e professionale. È in questo grado dell'istruzione che l'istituzione scolastica incontra le maggiori difficoltà a rispondere positivamente alle richieste di questi utenti portatori di una nuova realtà linguistica, culturale, sociale. La percentuale di ripetenze e abbandoni da parte di alunni stranieri nei primi anni delle scuole superiori raggiunge, infatti, livelli assai preoccupanti.

Ma non è solo in questo ordine di scuola che si rilevano situazioni di criticità: i dati rilevati nell'anno 2012-2013 mostrano che ben il 38,2% degli alunni stranieri (di tutti gli ordini di scuola), si trova in una situazione di ritardo scolastico, a fronte di un ben più contenuto numero di alunni con cittadinanza italiana (11,6%). Il ritardo cresce con l'avanzare dell'età fino a raggiungere, nella scuola secondaria di secondo grado, la percentuale del 67,1%, contro il 23,9% degli italiani.

Oltre a quelle fin qui viste che vanno nella direzione della estensione della scolarizzazione di qualità, le sfide che l'Italia deve affrontare oggi sul piano della politica linguistica e culturale sono legate anche alla valorizzazione di queste lingue e culture "altre" che, come abbiamo visto, si sovrappongono e si intrecciano con il multilinguismo e plurilinguismo endogeno.

L'orizzonte del plurilinguismo attivo è, d'altra parte, quello auspicato dalla Commissione europea che nel 2004 ha inserito i diritti linguistici come uno dei punti centrali della propria Carta costitutiva.

La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, firmata a Roma il 29 ottobre 2004, prende in considerazione in più punti queste tematiche. Diversi articoli convergono verso l'obiettivo di salvaguardare e promuovere le diverse lingue e culture, cioè di salvaguardare il carattere multilinguistico e multiculturale della società europea. Vediamone le parti essenziali.

– L'articolo I-3 è così formulato: l'Unione "rispetta la ricchezza della sua diversità culturale e linguistica e vigila sulla salvaguardia e sullo sviluppo del patrimonio culturale europeo".

– In relazione ai diritti dei cittadini dell'Unione, l'articolo I-10 sancisce "il diritto di presentare petizioni al Parlamento europeo, di ricorrere al mediatore europeo, di rivolgersi alle istituzioni o agli organi consultivi dell'Unione in una delle lingue della Costituzione e di ricevere una risposta nella stessa lingua".

– L'articolo II-81 approfondisce il divieto alla discriminazione vietando "qual-

siasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, l'inabilità, l'età o l'orientamento sessuale”.

– L'articolo II-82 riguarda il rispetto per “la diversità culturale, religiosa e linguistica” e colloca quindi nuovamente la pluralità linguistica in un contesto positivo.

Infine nella Sezione 5, relativamente all'Istruzione, si afferma che “L'azione dell'Unione è intesa: a) a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, in particolare mediante l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri” (art. III-282).

Il multilinguismo appare dunque uno dei tratti caratterizzanti dell'identità europea e l'obiettivo di fondare uno Stato multilingue si basa sul presupposto che tale pluralità degli idiomi non è un punto a sfavore, ma invece un “valore aggiunto”, da salvaguardare e proteggere, tutt'uno con la diversità culturale.

Ma per comprendere appieno quello che si sta sempre più delineando come un modello politico originale, è necessario aggiungere un secondo importante tassello al nostro ragionamento che riguarda direttamente il versante educativo e scolastico, cioè la valorizzazione e la promozione del plurilinguismo.

Se il multilinguismo, come si è detto può essere considerato proprietà di un dato territorio (cioè la varietà di lingue che coesistono in un particolare contesto), il plurilinguismo è proprietà del singolo individuo ed è l'abilità di usare le lingue per scopi comunicativi prendendo parte all'interazione interculturale, disponendo di vari tipi di competenza in più lingue (o varietà di lingua) e avendo esperienza di più culture (*Council of Europe*, 2001). Il plurilinguismo di un individuo è in costante cambiamento proprio perché si presenta diverso nei diversi momenti della vita nella sua essenza molteplice, trasversale e composita. Tale plurilinguismo del tutto comune, e “normale”, almeno come capacità di usare più varietà di una stessa lingua, è però non solo uno stato di fatto ma una “finalità condivisa” dell'intera politica educativa della Unione Europea. Nella *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistico-educative in Europa* (elaborata nel 2002 e pubblicata dopo una fase di monitoraggio nel 2007) si sostiene infatti che questa competenza plurilingue “può restare allo stato di potenzialità o essere sviluppata solo per alcune varietà molto prossime alla prima lingua. Uno degli scopi delle politiche linguistiche è quello di fare emergere questa potenzialità nella coscienza dei

locutori, di valorizzarla e di estenderla ad altre varietà. E ciò è compito precipuo dell'istruzione obbligatoria comune"; e ancora compito delle politiche educative è sviluppare una migliore percezione della natura dei repertori linguistici degli altri cittadini e una sensibilità verso altre comunità linguistiche culturali, in modo tale che gli individui si trovino in condizione di agire sulla base del rispetto reciproco e dell'inclusione. Rispettare le lingue dei propri interlocutori, fare lo sforzo di imparare e di utilizzare, anche parzialmente, le lingue dei vicini, dei partner, quali che siano, sono condizioni della cittadinanza democratica, in quanto sono manifestazioni di disponibilità linguistica.

Il plurilinguismo concepito come valore può fondare un insegnamento plurilingue, ma avere anche come finalità lo sviluppo di una coscienza pluriculturale. Alla tutela e alla promozione della diversità linguistica sul piano orizzontale (tutela del multilinguismo europeo) si è affiancata la valorizzazione del plurilinguismo individuale e la costruzione di una educazione plurilingue che diviene ancora di più asse portante della cittadinanza europea.

Presenza di più lingue nello stesso territorio e presenza di più lingue in uno stesso individuo diventano quindi, contemporaneamente, punto di forza e vantaggio per la comunità nel suo complesso e per il singolo individuo e una delle carte in più che l'Europa può e deve giocare negli anni che verranno.

In questo scenario un ruolo di primo piano può giocarlo l'Italia, con la sua storia millenaria di confronti e di contatti tra lingua e culture, di pluricentrismo linguistico, di compresenza nello stesso locutore di più idiomi e di più varietà di uno stesso idioma.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso, Chiara, 2008. Tunisians in Sicily and migration dynamics. Urban settings in comparison, in: T. Krefeld (ed.), *The city as communicative area*, 120-27. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berruto, Gaetano, 2002. Parlare dialetto in Italia alle soglie del duemila, in: G. L. Beccaria e C. Marelli (a cura di), *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*, 2 voll., 33- 49. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Berruto, Gaetano, 2006. Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'italianizzazione e 'risorgenze' dialettali in Piemonte e altrove, in: A. Sobrero e A. Miglietta (a cura di), 101-28.

- Camilleri, Andrea e Tullio De Mauro, 2013. *La lingua batte dove il dente duole*. Roma-Bari: Laterza.
- De Blasi, Nicola, 2006. *Profilo linguistico della Campania*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio, 1963. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio, 1970. Per lo studio dell'italiano popolare unitario, in: A. Rossi (a cura di), *Lettere da una tarantata*, 43-75. Bari: Laterza.
- D'Agostino, Mari, 2012. *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- D'Agostino, Mari e Giuseppe Paternostro, 2013. Parlanti e società dall'Unità ai giorni nostri, in: G. Ruffino (a cura di), *Lingue e culture in Sicilia*. Palermo: Centro di studi filologici e linguistici siciliani.
- Marazzini, Claudio, 2012. *Storia linguistica di Torino*. Roma: Carocci.
- Moretti, Bruno, 2006. Nuovi aspetti della relazione italianodialeto in Ticino, in: A. Sobrero e A. Miglietta (a cura di), 31-48.
- Ruffino, Giovanni, 2006. *L'indialetto ha la faccia scura. Giudizi e pregiudizi linguistici dei bambini italiani*. Palermo: Sellerio.
- Scuola di Barbiana, 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sobrero, Alberto, 1973. L'integrazione linguistica in giovani immigrati a Torino, *Parole e metodi*, 6, 165-212.
- Sobrero, Alberto e Annarita Miglietta (a cura di), 2006. *Lingua e dialetto nell'Italia del Duemila*. Galatina (Lecce): Congedo.
- Sornicola, Rosanna, 2005. Processo di italianizzazione e fattori di lungo periodo nella storia sociolinguistica italiana, in: F. Lo Piparo e G. Ruffino (a cura di), *Gli italiani e la lingua*, 221-28. Palermo: Sellerio.
- Telmon, Tullio, 2001. *Piemonte e Valle d'Aosta*. Roma-Bari: Laterza.
- Ursini, Flavia, 2005. Tra scritto e parlato: i 'messaggi brevi' tra telefoni cellulari, in: E. Burr (a cura di), *Tradizione e innovazione. Linguistica e filologia italiana alle soglie di un nuovo Millennio. Atti del VI Convegno Internazionale della SILFI (Società internazionale di linguistica e filologia italiana), Duisburg (28 giugno-2 luglio 2000)*, 443-55. Firenze: Franco Cesati Editore.

PARTE SECONDA
LINEE GUIDA

Un'idea di didattica della lingua: per un approccio integrato L1, L2, LS

Adriana Arcuri

1. LE COORDINATE

Per descrivere l'idea di didattica che proponiamo nel Master vogliamo partire innanzitutto dalla analisi disciplinare, che si trova alla base di qualsiasi percorso didattico.

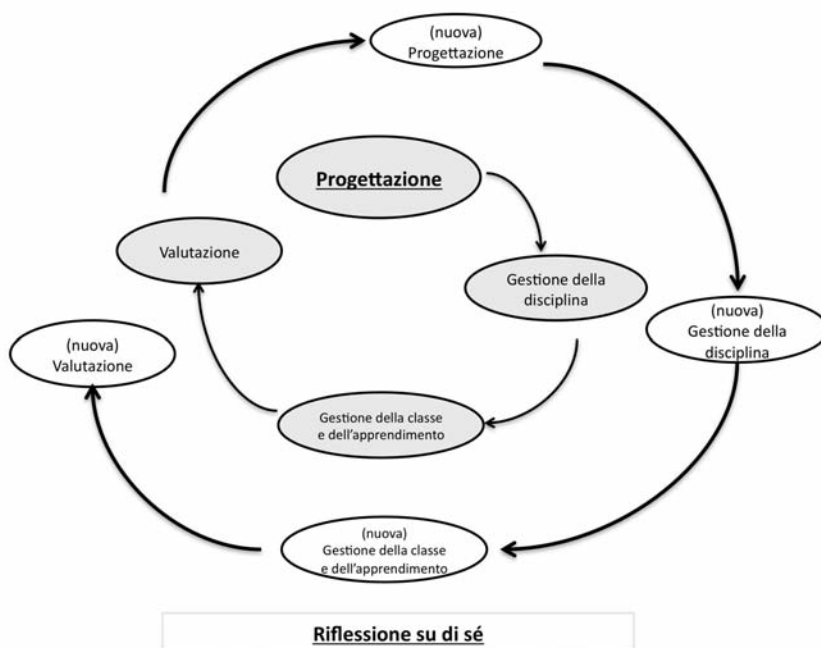


Fig.1 - Processo di insegnamento-apprendimento

Consideriamo il processo di insegnamento-apprendimento come un percorso a spirale (Fig.1), che parte dalla progettazione e arriva alla valutazione – passando per la gestione della classe e della disciplina – e torna alla progetta-

zione, per validarla sulla base delle informazioni ricavate dalla valutazione. Tutto questo processo deve essere governato dal docente attraverso la riflessione.

Ciò presuppone in prima battuta l'analisi della disciplina che si va a insegnare. Nel nostro caso, significa porsi la domanda: cosa insegniamo quando insegniamo una lingua? E per converso: cosa deve imparare chi impara una lingua?

Anche se la lingua oggetto del Master è la lingua non materna, intesa sia come LS che come L2, riteniamo che per rispondere nel modo più articolato possibile a queste domande sia opportuno considerare la disciplina "lingua" anche nella sua accezione di lingua materna e considerare quindi la dimensione didattica anche secondo questa prospettiva.

Cerchiamo quindi le risposte nei documenti cui facciamo riferimento nell'ambito del Master, il *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER) e il *Portfolio europeo per la formazione degli insegnanti di lingua* (PEFIL), per quanto riguarda l'insegnamento della LS, e nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, per quanto riguarda la didattica della lingua madre.

Relativamente alla LS, la scelta di lavorare approfonditamente su questi documenti nasce dal fatto che essi sono complementari, in quanto si pongono rispettivamente nella prospettiva dell'apprendente e in quella dell'insegnante e ci permettono pertanto di sottoporre all'attenzione dei corsisti entrambi i poli della relazione didattica.

Il QCER "descrive in modo esaustivo quello che gli studenti di lingua devono imparare a fare per utilizzare una *lingua per la comunicazione* e quali conoscenze e competenze devono sviluppare in modo da essere in grado di *agire* in modo efficace" (*corsivo nostro*).

Il PEFIL "descrive in modo esaustivo quello che gli insegnanti di lingua devono imparare a fare per insegnare una *lingua per la comunicazione* e quali conoscenze e competenze devono raggiungere per aiutare gli studenti ad essere in grado di *agire* efficacemente" (Newby *et al.*, *trad. e corsivo nostri*).

È quindi evidente che il punto focale di entrambi è l'azione comunicativa: in estrema sintesi ci dicono che quando si insegna una lingua si insegna a *usare* la lingua, parlata e scritta.

In particolare nel QCER si parla di *attività linguistiche*, vale a dire *ascolto, parlato, lettura, scrittura, interazione orale e scritta*¹, *mediazione*. Il conte-

¹ Non tutti gli studiosi sono d'accordo a considerare, come accade nel QCER, l'interazione scritta e l'interazione orale come vere e proprie abilità. Secondo Vedovelli, ad esempio esse vanno considerate

nuto di questa espressione è sovrapponibile solo in parte a quello del termine “abilità” usato nell’educazione linguistica. La scelta del termine *attività* mette in risalto l’approccio che gli autori definiscono *orientato all’azione*: la lingua viene considerata uno strumento per agire socialmente e prevalentemente in ordine a esigenze pragmatiche, prova ne siano i repertori di attività linguistiche e i testi che vengono previsti dal QCER. Solo per citarne alcuni: *ascoltare annunci e istruzioni; leggere la corrispondenza; guardare la tv e i film; discussioni informali tra amici; appunti, messaggi e moduli* (Consiglio d’Europa, 2002: 72 e segg.). Ecco perché la competenza cui l’apprendente deve tendere è *competenza comunicativa*, relativa cioè, come vedremo più avanti, alla capacità di adeguare in modo flessibile ed efficace le proprie risorse linguistiche in relazione al contesto, al destinatario e allo scopo.

Confrontiamo queste descrizioni con quanto dichiarato nelle *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*, che consideriamo il documento di riferimento per la didattica della L1. Nella prima tesi di legge:

Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi), ordinare e sottoporre ad analisi l’esperienza (usi euristici e cognitivi), intervenire a trasformare l’esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, etc.). Non si limita l’importanza del linguaggio verbale, ma lo si colloca meglio, sottolineando che in generale e negli esseri umani in specie esso è una delle forme assunte dalla capacità di comunicare, che si è variamente denominata capacità simbolica fondamentale o capacità semiologica (o semiotica). E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche.

Come appare chiaro dal confronto fra i documenti, dal QCER emerge la priorità quasi esclusiva per la dimensione comunicativa della lingua, mentre le tesi disegnano un’idea di padronanza linguistica inscritta in una più generale capacità semiotica e quindi più ampia, ricca e variegata.

La prospettiva, più circoscritta, della didattica della LS si rispecchia

“generi di discorso che sono sempre frutto di attività di produzione comunicativa che si svolgono però secondo la monodirezionalità o la bidirezionalità dei flussi” (Vedovelli, 2002: 47). Tale distinzione tuttavia non modifica il ragionamento che stiamo conducendo alla ricerca dei contenuti della disciplina “lingua”, in quanto l’interazione costituisce comunque un elemento da considerare nel processo di insegnamento-apprendimento.

in qualche modo anche nei documenti relativi all'insegnamento della LS nelle scuole.

Esaminiamo il "Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei"², per leggere la descrizione della competenza in uscita della LS: "Aver acquisito, in una lingua straniera moderna, strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti al Livello B2 del Quadro comune europeo di riferimento" (area linguistico comunicativa, p.2).

Mentre a proposito della lingua madre si legge:

Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare:
dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico anche letterario e specialistico), modulando tali competenze a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi;

saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto socioculturale;

curare l'esposizione orale e saperla adeguare ai diversi contesti [...] (area linguistico comunicativa, p. 2).

Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione;

Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui (area logico argomentativa p. 2).

Analogamente, nel profilo dello studente al termine della scuola di base³, per quanto riguarda le competenze in LS, si legge:

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.

Riesce a utilizzare una lingua europea nell'uso delle tic.

Mentre per quanto riguarda la L1:

Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere testi e enunciati di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

² Allegato A del Regolamento MIUR "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133".

³ MIUR, 2012. *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

Ci sembra insomma che al di là dell'ovvia differenza di competenza attesa alla fine dei due percorsi di studi per la madrelingua e per la LS, e al di là anche di descrizioni più ricche e articolate della competenza in lingua straniera che si possono leggere in altri punti degli stessi documenti e che ne evidenziano la dimensione formativa, le indicazioni relative alla L1 ci permettano di definire, anche per la scuola, un "oggetto lingua" più ricco e complesso.

Come spiega bene Rosa Calò (2010: 68),

la L1 privilegia contenuti tradizionalmente considerati formativi (es. il testo letterario), la LS guarda verso contenuti "pratici" (es. il dialogo o la conversazione); da una parte prevale l'attenzione alle norme linguistiche e alla conoscenza sistematica della grammatica, dall'altra l'attenzione agli usi colloquiali e alla memorizzazione di enunciati adattabili alla varietà delle situazioni di scambio linguistico con eventuali interlocutori stranieri.

Inoltre l'insegnamento della LS, tradizionalmente più attento alla dimensione linguistica nelle sue componenti lessicale, morfosintattica, ecc., è meno attento alla dimensione testuale rispetto alla didattica della L1, in cui ci si confronta da subito con la produzione scritta che per gli apprendenti di LS viene considerato un bisogno più circoscritto, almeno ai primi livelli. Per converso la didattica delle LS ha da sempre riconosciuto all'oralità il primato comunicativo che nella didattica della lingua madre è stato fino a prima delle *Dieci tesi* completamente misconosciuto.

A nostro avviso tenere insieme le istanze di questi due approcci consente dunque da un lato di evitare rischi riduzionistici e dall'altro di ancorare le proposte didattiche a modelli operativi precisi, che tradizionalmente caratterizzano la glottodidattica. Citiamo ancora Calò: "l'auspicio è che si possa superare l'ottica dei curricula separati per ciascuna lingua e che si vada verso un curriculum integrato per più lingue, in cui ciascuna cooperi all'educazione linguistica generale del soggetto" (Calò, 2010: 68).

Nel Master questa prospettiva "integrante", che nel testo di Calò fa riferimento alle istituzioni scolastiche, viene riconosciuta valida anche alle situazioni dell'insegnamento extrascolastico, come possono essere i corsi di italiano LS.

Per valorizzare i contributi della didattica linguistica che vengono dalle due tradizioni della L1 e della LS bisogna riflettere bene su che cosa significhi apprendere un'altra lingua. Se immaginiamo il processo di apprendimento come un percorso lineare unidimensionale, dove siano collocate in sequenza successiva la competenza lessicale, poi quella morfologica, poi quella sintattica, ecc., allora dobbiamo immaginare che chi sta apprendendo una lingua,

all'inizio di questo percorso possa raggiungere solo la competenza lessicale, successivamente raggiungerà quella morfologica, poi quella sintattica ecc., percorrendo cioè quella strada un passo dopo l'altro e raggiungendo la meta della competenza culturale e comunicativa solo alla fine di questo itinerario.

Se l'ipotesi è questa, l'insegnamento di una seconda lingua, almeno ai primi livelli, si concentrerà esclusivamente su aspetti tecnici e sarà zavorrato dalla necessità di far percorrere agli apprendenti questi passaggi obbligati in vista di una competenza superiore che si raggiungerà in tempi futuri, quando si *conoscerà del tutto* la nuova lingua, il che per chi si ferma a livelli iniziali, come per esempio avviene nella scuola di base, non si verificherà mai. L'insegnamento della LS nelle scuole o nei corsi di livello basso, se l'ipotesi di fondo è questa, sarà pertanto un processo assai limitato e concentrato quasi esclusivamente su aspetti dai quali sfugge la dimensione formativa o più genericamente culturale dell'apprendimento di una lingua. Sarebbe come se uno studente di flauto aspettasse, per suonare qualunque melodia, di conoscere perfettamente tutti gli aspetti tecnici della musica.

L'idea del processo di apprendimento di una nuova lingua che proponiamo nel Master, invece, è quella di un percorso tridimensionale in cui l'apprendente non compie passi uno dopo l'altro, ma si immerge in un mondo più o meno diverso da quello della lingua madre, avvicinandosi progressivamente a conoscerlo in tutte le dimensioni contemporaneamente, anche se parzialmente. Da qui deriva che anche la competenza parziale, quella che si può raggiungere ai primi livelli, sarà una competenza spessa, complessa. Il docente dovrà allora rinunciare a procedere in modo lineare e dovrà facilitare nell'allievo il contatto con tutti gli aspetti di una nuova lingua.

Dalla didattica della L1 andrà dunque mutuata la maggiore attenzione alla dimensione formativa e pluridimensionale dell'apprendimento linguistico. Inoltre la didattica della L1, che si realizza soltanto all'interno delle scuole dove la dimensione educativa è istituzionalizzata, prevede una varietà di obiettivi verso i quali far tendere gli apprendenti; se gli estensori del QCER si mettono in una posizione in cui *seguono* gli apprendenti e prevedono obiettivi linguistici determinati dai loro bisogni e a questi circoscritti, i documenti della didattica di L1 *guidano* gli apprendenti verso una competenza linguistica più generica ma più ampia, che possa metterli nelle condizioni di affrontare una varietà di contesti comunicativi possibili, ma non ancora conosciuti.

Infine è dalla glottodidattica che proviene l'attenzione allo sguardo dello straniero alla lingua che si va apprendendo: in certo senso all'apprendente di una LS o L2 si riconosce il diritto ad un livello di bisogni linguistici che al

parlante madrelingua viene negato perché si considera scontato che lo abbia già raggiunto attraverso l'acquisizione⁴.

Il superamento del dualismo fra i due approcci all'insegnamento linguistico trova d'altra parte conferme nei documenti europei più recenti e nei contributi teorici di scienze giovani come la linguistica educativa, ed è supportato dalle teorie dell'apprendimento che identificano come unico il sistema che presiede all'apprendimento/acquisizione delle lingue e svuota pertanto di senso la parcellizzazione dell'insegnamento linguistico, a favore di pratiche interdipendenti che favoriscano la competenza plurilingue (cfr. Mocciaro, in questo volume).

Questa confluenza tra didattica della lingua materna, insegnata esclusivamente nelle scuole, e didattica delle lingue straniere, insegnate nelle scuole e nelle scuole di lingua, ha le radici proprio nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* che, nel lontano 1975, permisero di cominciare a delineare i contorni della didattica dell'italiano (inteso come materia scolastica) come didattica di una lingua. Fino agli anni Sessanta, infatti, i docenti di italiano delle scuole di base si erano percepiti come docenti di un dominio disciplinare generico, che spaziava senza troppa chiarezza tra grammatica normativa e indicazioni edificanti da ricavare da testi di vario genere, dando per scontata la competenza linguistica degli alunni, che era comunque considerata un *donò* e come tale non insegnabile. I docenti delle scuole superiori, dal canto loro, si percepivano come docenti di (storia della) letteratura, anche in questo caso per destinatari che *dovevano già* conoscere la lingua.

Le elaborazioni teoriche dei docenti del Giscel e di tutti gli studiosi e i movimenti che in quella temperie culturale si muovevano con loro e intorno a loro raccolsero invece i disagi e i fermenti che agitavano la scuola in quegli anni, restituendo agli insegnanti un profilo identitario fino ad allora confuso e frammentario, e favorirono la consapevolezza che l'insegnante di italiano, anche di allievi madrelingua, è un insegnante di lingua.

Era stata l'immissione massiccia di alunni dialettofoni nella scuola che Don Milani avrebbe chiamato "dei figli del dottore", dovuta all'istituzione della Scuola Media Unica del 1962, a costringere gli insegnanti più sensibili a confrontarsi con un oggetto disciplinare specifico: appunto la lingua. Quel processo sia pure faticoso e contraddittorio era senza ritorno.

Alcuni anni più tardi la presenza nelle scuole italiane degli alunni stranieri

⁴ A questo tipo di bisogni linguistici primari sono legati testi di prevalente valore pragmatico tradizionalmente esclusi dalla didattica della L1. Che si vada però nella direzione di un avvicinamento reciproco fra le due vie all'insegnamento della lingua è testimoniato anche dalle recenti prove InValSi, somministrate agli esami di licenza media, dove è stato scelto il biglietto ferroviario come testo su cui saggiare la comprensione.

avrebbe posto con forza ancora maggiore il problema dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole come insegnamento di una lingua, sia pure con lo statuto particolare di lingua di scolarizzazione e di lingua madre per la parte nettamente maggioritaria degli studenti.

Nel frattempo le istanze dell'educazione linguistica così come erano state delineate nelle *Dieci tesi* avevano trovato accoglienza in documenti normativi come i Programmi ministeriali del 1979 (per quella che allora si chiamava scuola media) e successivamente del 1985 (per quella che allora si chiamava scuola elementare). Da allora, molti anni e molti documenti dopo, la fisionomia di base della disciplina non si è più modificata in modo sostanziale e la didattica della lingua di scolarizzazione ha sposato gli approcci glottodidattici più avanzati, funzionale-comunicativo e umanistico-affettivo, prima destinati solo alla didattica delle lingue straniere.

Si è trattato di un matrimonio semiclandestino, di cui ancora non tutti gli interessati sono a conoscenza, che però può generare dei figli molto importanti, come ad esempio la didattica dell'italiano come L2 all'interno del sistema scolastico.

Dunque da una parte un evento di tipo sociale come l'immigrazione, dall'altra la definizione del concetto di plurilinguismo hanno mostrato come fosse improduttiva e anacronistica la coesistenza di due modi paralleli di considerare l'insegnamento delle lingue, che invece vanno considerate in modo interdependente e reciprocamente *fertilizzante*.

Infine non va dimenticato che queste considerazioni tecniche hanno un'interfaccia politica di non poco rilievo. Già le *Dieci tesi* definivano "democratica" un'educazione linguistica che tenesse conto della lingua di partenza di tutti gli allievi, valorizzandola come patrimonio da cui partire e da integrare, ai fini di una competenza linguistica quanto più possibile ampia e sfaccettata. La lingua di partenza degli apprendenti, anche il dialetto, era accolta nella propria specificità sociolinguistica e non stigmatizzata come scarto da un modello ideale costituito da una lingua italiana di matrice letteraria, nel migliore dei casi, o burocratica, nel peggiore.

Analogamente, tutte le lingue di partenza degli apprendenti stranieri che imparano l'italiano, siano essi studenti europei o immigrati, vanno considerate e valorizzate come punti di partenza per successivi apprendimenti linguistici, secondo un percorso che favorisce la competenza comunicativa e rispetta la dignità culturale di ciascun apprendente, in una logica che fa salva quella dimensione etica dell'apprendimento linguistico di cui abbiamo parlato all'inizio di questo volume.

Da quanto detto fin qui risulta chiaro che possiamo definire plurilingue la competenza comunicativa verso cui l'azione didattica deve tendere. Per completare la descrizione della padronanza linguistica che costituisce l'orizzonte di senso del modello didattico proposto nel Master, vogliamo ancora una volta considerare proprio l'aspetto del plurilinguismo.

Individuare la competenza *plurilingue* come orizzonte di senso della didattica linguistica e finalità del processo di insegnamento-apprendimento ha infatti ripercussioni molto profonde sulle modalità di insegnamento.

Ricorriamo alla descrizione di plurilinguismo presente nel QCER:

con competenza plurilingue e pluriculturale si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composta su cui il parlante può basarsi (Consiglio d'Europa, 2002: 205).

Anche nelle *Indicazioni Nazionali* il punto di vista appare lo stesso. Se dunque

Nella prospettiva dell'educazione plurilingue la nuova lingua dovrà essere considerata come una opportunità di ampliamento e/o di approfondimento del repertorio linguistico già acquisito dall'alunno e come occasione per riutilizzare sempre più consapevolmente le strategie dell'apprendimento delle lingue (*Indicazioni*: 37)

un insegnamento che vada in questa direzione deve scommettere sulla dimensione strategica per valorizzare le competenze già possedute in una lingua, al fine di poterle utilizzare a favore di una nuova lingua. Perché ciò accada è necessario lavorare da una parte su un apprendimento di tipo strategico, dall'altra sulla consapevolezza dello studente.

1.1. Ruolo delle strategie

Nel paragrafo precedente si è fatto cenno all'approccio comunicativo e all'approccio umanistico affettivo. Essi costituiscono lo sfondo di teorie linguistiche e teorie dell'apprendimento da cui scaturiscono modalità di intervento ampiamente condivise nel panorama della didattica linguistica contemporanea e proposte nel Master nel modo che stiamo descrivendo. Entrambi gli approcci mettono al centro del processo didattico l'apprendente con le sue esigenze comunicative e focalizzano il primo la dimensione della lingua come strumento di azione sociale, il secondo l'importanza degli aspetti emotivi dell'apprendimento.

Metodi coerenti con questi approcci implicano che le attività didattiche siano incentrate su compiti comunicativi. Va chiarito che coerentemente con la dimensione plurale e sfaccettata della competenza comunicativa, come è proposta dal Master, con compito comunicativo intendiamo tutte le attività relative a tutte le dimensioni della lingua, compresi gli usi ludici ed estetici.

I compiti mettono l'apprendente in relazione dinamica con la lingua e gli richiedono l'interazione con testi e con altri interlocutori. Durante il percorso di apprendimento, dunque, i compiti di apprendimento sono compiti comunicativi; all'interno di questi compiti trova spazio e giustificazione la riflessione metalinguistica, che permette di integrare la conoscenza della lingua con la conoscenza sulla lingua.

Intendiamo le strategie di apprendimento linguistico come le operazioni che ciascuno attua per portare a buon fine i compiti comunicativi richiesti; l'ipotesi è che, una volta attivate queste strategie nella situazione protetta dell'apprendimento insegnato, esse saranno disponibili all'utente della lingua anche quando si troverà a confronto con compiti comunicativi reali.

Come abbiamo detto, secondo l'ottica del plurilinguismo, la competenza comunicativa di cui ciascuno dispone in una lingua può essere resa disponibile nella sua componente strategica anche per le lingue che va apprendendo.

Se un apprendente riconosce quindi i propri modi di affrontare i compiti comunicativi nella lingua che conosce meglio (ad esempio descrivere la funzione di un oggetto di cui non conosce il nome) può efficacemente impiegarli anche nell'ambito della nuova lingua.

È proprio il compito comunicativo il terreno in cui si incontrano le strategie didattiche e le strategie di apprendimento.

Sta al docente favorire nell'allievo il riconoscimento delle strategie che usa o eventualmente fornirgliene di nuove, in ordine allo svolgimento dei compiti. Se infatti come scrive Mariani (2005) le strategie permettono di "sapere cosa fare quando non si sa cosa fare" è possibile che di fronte a un compito comunicativo gli apprendenti usino strategie più o meno efficaci o *non sappiano cosa fare* e pertanto non eseguano il compito.

Come mostra la tabella 1, a seconda degli scopi che vuole conseguire, il docente può fare un uso diverso delle strategie, sia di tipo trasversale (applicare un modello studiato) sia inerenti al compito (selezionare e gerarchizzare le informazioni, scegliere il registro ecc.), e *incorporarle* o meno nelle consegne. In ogni caso tuttavia è necessario che l'apprendente sia sollecitato ad attivare una riflessione sul proprio modo di svolgere i compiti comunicativi, e cioè a riconoscere le proprie preferenze cognitive abituali e le modalità di

realizzazione dei singoli compiti. Spontaneamente infatti ciascuno applica strategie correlate col proprio stile di apprendimento a prescindere dal tipo di compito: è importante quindi che il docente favorisca la riflessione su come alcune strategie siano più adatte a certi compiti e meno ad altri.

Docente	Scopo	Compito	Apprendente	Uso della metacognizione
Azioni del docente	Scopo	Esempio di consegna	Azioni dell'apprendente	Uso della metacognizione
Il docente richiede la prestazione senza indicare o richiedere nessuna strategia	Verificare un apprendimento Fornire un input per sperimentare/ consolidare competenze linguistiche già possedute dall'allievo Mettere l'allievo in condizioni di non eseguire il compito per partire dalle difficoltà che emergeranno in quella situazione	Servi una lettera all'amministratore del tuo condominio perché ti ha richiesto due volte la quota mensile	Attua consapevolmente una strategia che ha imparato/elaborato Attua una strategia implicita, di cui non si rende conto Non attua nessuna strategia e non sa eseguire il compito	La prestazione viene valutata in base all'efficacia (nessun uso della metacognizione) Si attua una riflessione condivisa finalizzata al miglioramento della prestazione
Il docente suggerisce esplicitamente all'allievo una strategia per eseguire il compito: l'applicazione della strategia è essa stessa un compito	Far acquisire strategie di lavoro Far utilizzare una specifica strategia	Utilizzando il modello della lettera formale su cui abbiamo lavorato (aspetti linguistici e testuali) scrivi una lettera all'amministratore del tuo condominio perché ti ha richiesto due volte la quota mensile	Applica la strategia suggerita (con gradi diversi di efficacia) ed esegue il compito	La strategia viene riconosciuta e discussa
Il docente struttura il compito in modo da obbligare l'allievo ad adottare una strategia per eseguirlo	Far riconoscere e applicare una specifica strategia di scrittura (vari livelli di autonomia dell'apprendente)	Caso 1 Devi scrivere una lettera all'amministratore del tuo condominio perché ti ha richiesto due volte la quota mensile. Decidi: a quale modello di testo fare riferimento quali informazioni inserire nel tuo testo e in che ordine, in modo da attirare l'attenzione del lettore su quella principale se supportare o meno la tua lettera con una documentazione come iniziare e concludere la lettera quale registro usare Caso 2 Devi scrivere una lettera all'amministratore del tuo condominio perché ti ha richiesto due volte la quota mensile Spiega all'inizio della lettera il motivo per cui scrivi; comunica che hai già pagato la quota e fai riferimento alla ricevuta che allegherai. Concludi con i saluti Ricordati di usare un registro sufficientemente formale; puoi usare il repertorio a pag....	Riconosce e applica la strategia Non riesce ad applicare la strategia e non esegue il compito Esegue il compito attuando un'altra possibile strategia	Il riconoscimento della strategia è strutturale al processo: la mancata o parziale esecuzione del compito viene spiegata come una mancata applicazione della strategia o la strategia viene considerata insufficiente. Il docente può perciò intervenire sulla strategia rendendola più dettagliata (Caso 2) Si discute dello scarto dalla strategia proposta

Tab. 1 - Strategie e compiti

A seconda quindi delle competenze strategiche di cui l'apprendente dispone, il ruolo del docente si situa lungo un continuum che va dalla discussione/confronto sull'efficacia delle strategie adottate dal discente al suggerimento/consegna di possibili percorsi strategici per l'esecuzione dei compiti.

La posizione del docente su questo continuum disegna in realtà approcci didattici diversi: la situazione descritta nelle prime due righe della tabella presuppone infatti da parte del discente un apprendimento induttivo. La richiesta di eseguire il compito senza alcun suggerimento strategico o con un suggerimento trasversale, mette l'allievo a confronto con i propri bisogni linguistici e crea le condizioni per richiederne la soddisfazione.

Fermo restando che nessun metodo si rivela esclusivo e adatto a tutti i contesti e a tutti i discenti, la scelta del docente di adottare metodi e tecniche secondo l'approccio induttivo è in buona misura collegata con le caratteristiche dell'apprendente. Nell'ottica del plurilinguismo possiamo immaginare che un percorso di tipo induttivo per l'apprendimento della lingua italiana, ad esempio, si fondi sulle competenze generali, testuali e strategiche che l'apprendente ha maturato nella sua lingua madre o in un'altra lingua.

In questo modo il discente, messo dinanzi al compito senza indicazioni strategiche lo affronterà ricorrendo alla propria enciclopedia. Emergeranno in tal modo i bisogni per eseguire il compito secondo le modalità linguistiche e culturali dell'italiano.

Per converso i due passaggi descritti nella riga successiva della tabella 1 mostrano come il docente possa sostenere l'allievo verso un uso progressivamente più autonomo delle strategie; anche in questo caso la scelta del metodo sarà dettata dal contesto e dalle caratteristiche dell'allievo.

La dimensione strategica dell'apprendimento riguarda anche l'aspetto non strettamente linguistico. È appena il caso di ripetere infatti che la competenza comunicativa mobilita e richiede competenze che integrano e superano quelle strettamente linguistiche; come si è detto la competenza linguistica costituisce solo uno degli elementi della competenza comunicativa, la quale comprende al suo interno anche la competenza sociolinguistica e quella pragmatica. Ciascuna di queste sottocompetenze è a sua volta una competenza complessa.

Inoltre l'apprendimento di una lingua riguarda anche una serie di competenze generali che investono la dimensione esistenziale. Nel QCER sono declinate come "sapere", "saper fare", "saper essere" e "saper apprendere".

All'interno di questa modalità didattica, oltre alle *strategie* del discente trovano spazio il riconoscimento e la valorizzazione delle *conoscenze* di cui

egli dispone. Ci riferiamo sia a conoscenze linguistiche che non, afferenti cioè all'*enciclopedia* di una persona e all'area delle competenze generali.

Partire da ciò che gli apprendenti conoscono già consente da una parte di attivare la costruzione di nuove conoscenze mediante un processo di agganci successivi⁵, permette inoltre di innestare le nuove conoscenze su un sistema di aspettative che può condizionare l'apprendimento, sia in senso positivo che negativo, aumenta infine la possibilità di superare ostacoli alla comunicazione, che a volte non sono di carattere linguistico, ma squisitamente culturale⁶.

Anche nel caso in cui ci si rivolga a chi ha scarsa esperienza di apprendimento linguistico, sia per età che per livello di scolarizzazione, è un errore considerare gli apprendenti come delle *tabulae rasae*. Le preconoscenze infatti, siano esse corrette o meno, condizionano l'ingresso delle nuove conoscenze nel sistema di apprendimento di ciascuno⁷.

Infine la valorizzazione e il confronto delle conoscenze degli apprendenti ha un'importante valenza pedagogica, perché aumenta la motivazione, e interculturale, perché permette di confrontare gli approcci diversi alla conoscenza di cui possono essere portatori i diversi allievi di una classe.

Una considerazione dello stesso tipo va fatta infine per le competenze generali – sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere – in ordine alle loro connessioni con la competenza comunicativa, all'interno di un percorso didattico. Questa è una variabile correlata soprattutto con l'età: in linea di massima è necessario dedicarvi maggiore spazio nelle situazioni di insegnamento-apprendimento dove la dimensione educativa affianca istituzionalmente quella didattica, vale a dire nella scuola. Al di là infatti delle

⁵ Come ha messo bene in evidenza Krashen (1983), è necessario offrire spunti di apprendimento graduali, che su una scala ideale di complessità superino quello che l'apprendente padroneggia quel tanto che serve a stimolare la sua motivazione e il suo interesse ad apprendere, senza scoraggiarlo a causa dell'eccessiva difficoltà (*input+1*).

⁶ Si pensi ad esempio ad una frase del tipo "il suono delle campane richiamò i fedeli", che per ciascun lettore occidentale evoca immediatamente una funzione religiosa, mentre può non avere riscontro nella conoscenza di un lettore che non abbia avuto a che fare con la cultura cristiana. La comprensione infatti non dipende solo dalla conoscenza del significato delle parole, ma dalla disponibilità nella propria enciclopedia mentale dello *scenario* entro cui collocarle.

⁷ Un ragionamento analogo a quello della nota 6 vale per le conoscenze linguistiche, basti pensare a come le conoscenze sulla struttura dei testi possano condizionare la comprensione e quindi l'apprendimento dei testi stessi. La conoscenza testuale, per esempio, può consentire di distinguere il significato di due omonimi. Un apprendente che conosce bene la struttura testuale di una ricetta di cucina, ad esempio, non si aspetterà che la parola *riso* possa riferirsi ad una manifestazione di allegria, come si aspetterebbe invece se la trovasse all'interno di un racconto o di un manuale di psicologia.

declinazioni di tali competenze nelle diverse culture, è plausibile che apprendenti adulti abbiano già sviluppato competenze generali e che sia compito del docente di lingua occuparsene solo nella misura in cui ciò si riveli necessario ai fini dello sviluppo della competenza comunicativa.

1.2. Profilo dell'apprendente e profilo del docente

Nessun progetto pedagogico o didattico che si rispetti farebbe a meno oggi di evocare la centralità dell'apprendente. A noi sembra che tale centralità sia da intendere non solo e non tanto come risposta ai bisogni dell'apprendente da parte delle istituzioni che erogano il servizio di insegnamento, quanto come riconoscimento della sua corresponsabilità rispetto al successo formativo.

Talvolta infatti è semplicistico considerare l'insegnamento solo come risposta alla domanda di apprendimento. Tale domanda spesso ha bisogno di essere interpretata alla luce delle conoscenze del docente e delle finalità dell'istituzione laddove queste ci siano, e mediata con i discenti. Può capitare infatti che gli apprendenti abbiano delle richieste precise che il docente ritiene parziali o inefficaci; si pensi alla richiesta spesso avanzata nei corsi di lingua di ricevere esclusivamente lezioni di grammatica, o addirittura che esplicitino la richiesta di non apprendere nulla, come talvolta accade nelle scuole.

La dimensione strategica del modello che stiamo presentando costituisce a nostro avviso un esempio di come l'apprendente possa essere effettivamente titolare di un ruolo attivo e responsabile in prima persona del successo formativo, cooperando con il docente in una dimensione di reciproco rispetto che salvaguardi la specificità dei ruoli.

Destinare spazio alla esplicitazione/costruzione/riconoscimento delle strategie richiede infatti di attivare la metacognizione: riteniamo che sia questo lo spazio in cui l'allievo possa raggiungere la consapevolezza del suo itinerario di apprendimento, collocare le varie attività didattiche all'interno di un progetto trasparente e condiviso e autovalutarsi.

Per tracciare meglio un profilo di apprendente secondo quest'ottica possiamo ricorrere al Pefil, che ci mostra un apprendente che "riflette sui propri processi di apprendimento per valutarne le caratteristiche e i risultati"; "mette a fuoco i propri obiettivi e programma il proprio apprendimento"; "sviluppa strategie di apprendimento" (Consiglio d'Europa, 2006: 27). Queste strategie riguardano la realizzazione dei compiti comunicativi che, come abbiamo detto prima, costituiscono il punto di incontro delle strategie del docente e di quelle dell'allievo.

Ricorriamo ancora al Pefil per esemplificare questo ragionamento. Nel paragrafo relativo alla metodologia, l'intervento del docente sulla scrittura è descritto attraverso queste competenze (Consiglio d'Europa, 2006: 18, adattato):

[sono capace di]

6. aiutare gli apprendenti a raccogliere e condividere informazioni per i propri compiti di scrittura
7. aiutare gli apprendenti a progettare e strutturare testi scritti (p.es. usando mappe concettuali, schemi ecc.)
8. aiutare gli apprendenti a monitorare, analizzare e migliorare la propria scrittura
9. usare la valutazione fra pari e il feedback per aiutare il processo di scrittura
10. usare una serie di tecniche per aiutare gli apprendenti a sviluppare la consapevolezza della struttura, della coerenza e della coesione di un testo e a produrre testi in maniera conseguente
11. valutare e selezionare una serie di tecniche per rendere gli allievi consapevoli di modelli ortografici e delle relative irregolarità, aiutandoli a farne un uso adeguato.

Se si osserva attentamente questa sequenza si individua un percorso di didattica della scrittura caratterizzato da due elementi precisi: da una parte la gestione del processo di scrittura come un percorso a tappe precise, che parte dalla progettazione e arriva alla revisione, secondo una dimensione di tipo strategico, dall'altra la condivisione consapevole del processo da parte del discente. Come si vedrà fra poco questi stessi elementi caratterizzano il percorso di apprendimento tipo che proponiamo agli studenti del Master.

La dimensione strategica accomuna il discente e il docente non solo sul terreno dei compiti. Per il docente l'uso di strategie didattiche e la riflessione su di esse e sul proprio stile di insegnamento costituiscono contenuti professionali speculari all'uso di strategie di apprendimento e alla riflessione su di esse e sul proprio stile di apprendimento esplicitati per il discente.

Per eseguire i suoi compiti ogni docente attua strategie didattiche, cioè prende delle decisioni relative a come alternare le attività, a quanto spazio dedicare a ciascuna di esse, ecc.. Attua poi strategie comunicative relative alla chiarezza dell'esposizione, alla organizzazione dei contenuti, ecc.. Mette in campo infine strategie relazionali, legate a come gestire l'interazione con gli allievi e ad aspetti come la loro motivazione, il senso di autoefficacia, lo star bene in gruppo.

Citiamo ancora una volta il Pefil:

[sono capace di]

1. assumere diversi ruoli secondo i bisogni degli apprendenti e le esigenze dell'attività (mediatore, supervisore, fonte di informazioni ecc.)

2. creare opportunità di lavoro individuale, a coppie, di gruppo e di classe, gestendole adeguatamente
3. usare varie strategie quando gli apprendenti non capiscono la lingua obiettivo (Consiglio d'Europa, 2006: 25, *adattato*).

Come per l'apprendente anche per il docente la dimensione strategica è correlata a quella della riflessione su se stessi. Questo aspetto che come è detto nel capitolo introduttivo caratterizza l'offerta formativa del Master, trova dunque ampia conferma nelle indicazioni dei documenti di riferimento che abbiamo citato fin qui.

2. L'INTERVENTO OPERATIVO

Una volta definite le coordinate dell'idea di didattica del Master, in questa seconda parte descriveremo come trovi attuazione il modello che abbiamo descritto.

Nell'ambito della didattica delle lingue sono stati elaborati numerosi modelli operativi con lo scopo di fornire ai docenti sequenze di operazioni didattiche per rendere efficace il loro intervento. Negli ultimi decenni, in particolare, le indicazioni di chi si occupa di didattica delle lingue sia come L1 che come LS/L2 mostrano uno spostamento progressivo da modelli rigidamente sequenziali, nati negli anni '90 con le Unità didattiche, a modelli sempre più flessibili.

Come abbiamo visto sopra, le più recenti teorie dell'apprendimento e pedagogiche hanno cambiato la focalizzazione del processo didattico, spostandola dal docente all'apprendente. Ciò ha comportato la necessità di un approccio plurale all'apprendimento data la varietà degli stili cognitivi degli apprendenti, ma anche, nel caso dell'insegnamento delle lingue, la varietà delle culture di provenienza degli allievi che veicolano rapporti diversi con l'apprendimento e infine data la scelta di condividere in certa misura l'organizzazione del lavoro con gli apprendenti.

I modelli operativi coerenti con questa visione della didattica individuano alcune coordinate ineludibili, ma prevedono possibili varietà e pluralità di modi di svolgimento. Fatte salve queste premesse riteniamo infatti che la sequenza di operazioni da svolgere all'interno di ogni segmento di lavoro sia variabile e non necessariamente ripetitiva.

Le coordinate ineludibili a nostro avviso sono che il lavoro proposto agli

apprendenti parta dalla mobilitazione delle risorse di cui già dispongono e che esso ruoti intorno ai testi.

La valutazione delle risorse di cui gli apprendenti dispongono può spingere ad adottare un approccio completamente induttivo, o parzialmente induttivo, a seconda delle *cornici* entro cui esso si svolge.

Oltre che la varietà delle sequenze didattiche, il lavoro sui testi e le successive declinazioni grammaticali e lessicali possono infatti essere affrontati all'interno di diverse *cornici*. È possibile ipotizzare percorsi per situazioni formative, percorsi lineari per tipo di testo, percorsi lineari per abilità, percorsi per abilità integrate.

Diversamente dalle altre modalità indicate nell'elenco, che affrontano i testi per motivi esclusivamente di apprendimento, i percorsi per situazioni formative⁸, inseriscono il lavoro sui testi all'interno di situazioni, simulate o reali, che richiedano l'impiego dei testi che si vanno ad affrontare. Allestire una mostra sulla città in cui si svolge il corso di lingua, ad esempio, è una situazione formativa che richiede la fruizione e la produzione di una serie di testi (catalogo della mostra, locandina, inviti, ecc.) di complessità e di tipo diverso. Lavorare per situazioni formative aumenta di solito la motivazione degli allievi e soprattutto nel caso di situazioni reali li costringe a confrontarsi in modo stringente con la comprensione corretta dei testi che fruiscono e l'efficacia di quelli che producono, tenendo conto degli aspetti pragmatici e sociolinguistici.

A nostro avviso il lavoro per situazioni formative è quello che garantisce al meglio l'acquisizione della competenza comunicativa; per ragioni diverse, fra cui quelle organizzative, tuttavia può essere utile non progettare tutti i corsi esclusivamente per situazioni formative, ma affiancare ad esse il lavoro testuale e linguistico svolto secondo le altre modalità elencate sopra, nel nome di quella varietà e flessibilità più volte citate in questo testo.

2.1. *Il modello*

Nel paragrafo precedente abbiamo affermato che la sequenza di operazioni da proporre agli alunni nelle situazioni di lavoro centrate sui testi può variare ed essere anche, nel caso di percorsi per situazioni formative, molto poco strutturata.

⁸ Con l'espressione "percorsi per situazioni formative" intendiamo tutti quei metodi, dal *project work* al metodo *task-based* che individuano nell'uso concreto della lingua il passaggio fondamentale verso l'apprendimento della lingua stessa (cfr. anche Paternostro e Pellitteri, in questo volume, b).

Intendiamo però presentare un modello di lavoro sui testi che costituisce l'approccio a nostro avviso più produttivo alla didattica linguistica. Tale modello può essere inserito all'interno dei percorsi di lavoro più vari; esso va inteso infatti come un sistema di criteri-bussola che il docente deve aver presente nella sua azione di proposta didattica e che può declinare in vario modo.

Il Pefil stesso permette di ricavare indicazioni importanti sulle modalità di intervento da parte del docente in questo senso: come abbiamo visto a proposito della sequenza finalizzata alla produzione scritta, l'apprendimento delle abilità produttive è strettamente connesso a quello delle abilità ricettive e da esse prende spunto.

Sia per studenti di italiano come L1 che per studenti di italiano LS/ L2 la didattica delle abilità linguistiche va condotta attraverso un percorso a spirale che parte dalla ricezione di testi per arrivare alla produzione di testi e ritorna con più consapevolezza ad una ricezione più completa e raffinata, quindi ad una produzione più efficace e così via (cfr. Arcuri, 2012). Il percorso didattico che si delinea è dunque un percorso che parte dalla fruizione di modelli (testi orali e scritti) attraverso i quali riconoscere i diversi aspetti della lingua e arriva alla produzione consapevole attraverso passaggi intermedi guidati dal docente.

Le modalità di impiego di questo processo didattico variano a seconda dell'età e della competenza linguistica dei destinatari.

All'interno dei percorsi per situazioni formative tale passaggio può essere inserito in fasi avanzate del processo di apprendimento, nella fase cioè in cui gli apprendenti si sono scontrati con le difficoltà dovute a una conoscenza parziale della lingua e stanno cercando di colmare queste lacune con l'aiuto dell'insegnante; all'interno dei percorsi lineari per tipi di testo o per abilità integrate, esso può costituire invece il primo passaggio dell'attività.

Vedremo quindi il processo *nudo*, per comprenderne la logica; esamineremo successivamente alcuni parametri per adattarlo a destinatari differenti.

2.2 Il processo

Durante il processo di apprendimento di una lingua le abilità di ricezione precedono quelle di produzione e si può affermare che la competenza linguistica passiva, anche nel caso di parlanti competenti, anche nella propria madrelingua, sia prevalente rispetto a quella produttiva.

Detto in termini più semplici, ciascuno è in grado di comprendere alla lettura o all'ascolto (fatte salve le difficoltà legate all'una o all'altra abilità

in fase di apprendimento) messaggi più complessi e articolati di quelli che è in grado di produrre. È altrettanto vero che ciascuno di noi per rispondere ai propri bisogni linguistici (sia comunicativi che estetici) si confronta con una varietà di testi enormemente più ampia di quella che ha bisogno di produrre.

Inoltre solo in alcune occasioni ci si trova a esperire una sola abilità per volta e quasi mai ciò avviene in contesto didattico dove l'interazione docente/studenti e studenti/studenti attraversa continuamente tutte le abilità. Questo aspetto assume contorni ancora più marcati nel caso del lavoro per situazioni formative, per sua stessa natura complesso e non del tutto prevedibile.

Sarà cura del docente progettare volta per volta la/le attività su cui intervenire; è infatti importante sotto il profilo didattico aver chiara la differenza tra abilità su cui si lavora e su cui pertanto si realizzeranno le verifiche e abilità che vengono soltanto impiegate per la comunicazione⁹.

Il processo che proponiamo prevede pertanto che la relazione tra competenze ricettive e competenze produttive si articoli nel modo indicato in Fig. 2.

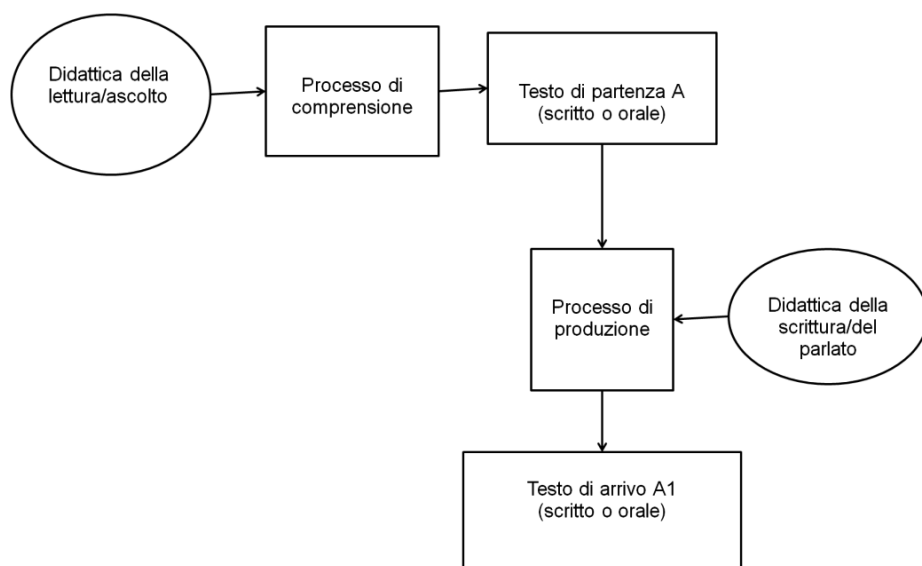


Fig. 2 - Processo di ricezione-produzione 1° livello

⁹ È facile per un insegnante alle prime armi confondere questi due livelli e trovarsi pertanto a volere gestire contemporaneamente percorsi relativi a tutte le abilità e a tutte le dimensioni della lingua. Questa confusione tra la lingua insegnata e la lingua usata per la comunicazione discende dal fatto che l'oggetto dell'insegnamento e lo strumento per l'insegnamento coincidono. Per evitare questa confusione è necessario tener separati questi aspetti nella fase di progettazione delle attività.

Esso non si esaurisce nella produzione dei testi di arrivo, perché la competenza produttiva acquisita nel percorso genererà a sua volta una competenza di ricezione di livello superiore, in un processo virtuoso che come si è detto è a spirale¹⁰.

Il percorso didattico prevede che la prima fase includa attività finalizzate a far acquisire o a potenziare negli apprendenti la competenza di lettura/ascolto.

C'è da evidenziare che non è il docente a mostrare i contenuti linguistici al discente, ma è questi che – opportunamente condotto – li riconosce con un processo induttivo attraverso la lettura e l'ascolto finalizzati e dopo aver mobilitato, come si è detto più volte, le conoscenze di cui già dispone su quel testo.

Tale processo va adattato alla competenza linguistica del destinatario e si declinerà pertanto in modi diversi a seconda che si abbia a che fare con un bambino o con un adulto, con una persona che padroneggia un livello alto di consapevolezza linguistica o meno.

In tutti i casi però durante la prima fase del percorso è necessario lavorare sulle strategie di comprensione che includono strategie testuali e strategie linguistiche.

La strategia testuale di approccio per eccellenza è la prelettura. Prima di affrontare la lettura di un testo cioè, è importante che il lettore utilizzi tutte le informazioni fornite dal paratesto (titolo, eventuali immagini e didascalie, collocazione del testo nel contesto in cui è stato prodotto, ecc.) ed esamini la struttura del testo (divisione in paragrafi, confronto fra parti continue e non continue, ecc.).

Ciò consente di mobilitare le preconoscenze del lettore e attivare aspettative adeguate al testo. Per questa ragione è importante che i testi, anche se semplificati a scopo didattico siano forniti agli allievi nei loro formati originali. Un articolo di giornale, ad esempio deve averne anche *la faccia* e non deve solo contenere il testo ristretto in un formato anodino per rispondere ad esigenze esterne alla didattica, come ad esempio la necessità di ridurre il numero delle fotocopie.

Le strategie linguistiche riguardano invece aspetti legati alla superficie del testo: ci riferiamo qui ad esempio a strategie come l'indovinamento lessicale che permettono di inferire il significato delle parole a partire dal contesto e dal cotesto, o la corretta individuazione di un referente a partire dal deittico.

¹⁰ Il processo è potenzialmente infinito; la competenza di lettura e di scrittura possono infatti sempre migliorare e diventare più raffinate soprattutto nel caso di testi complessi. Saranno i vincoli temporali e i bisogni degli allievi a determinare i limiti del percorso e i testi da scegliere.

Considerare attentamente l'effettiva padronanza comunicativa dei discenti permette anche di stabilire se e quanto spazio dedicare, nei percorsi didattici, alla competenza testuale: è plausibile infatti che destinatari competenti nella propria lingua madre o in altre lingue dispongano già di una solida competenza testuale, dalla quale si potrà partire per concentrarsi sulla declinazione di essa nelle forme specifiche della cultura italiana e nella loro realizzazione linguistica¹¹.

Una volta conseguito il livello di competenza di ricezione che si era individuato come target di quella attività si può passare al percorso di didattica della produzione che condurrà gli apprendenti a scrivere/parlare utilizzando testi analoghi a quelli proposti in fase di ricezione.

È molto importante infatti aver chiaro che la competenza passiva di un testo non genera automaticamente la competenza produttiva del testo stesso. Se un apprendente ad esempio è in grado di comprendere all'ascolto una conferenza o di leggere un avviso che lo riguarda, non è detto che sia in grado anche di produrre a sua volta conferenze o avvisi. Non basta cioè esporre i discenti a modelli linguistici e guidarli alla fruizione di essi perché questi imparino ad usarli, ma è necessaria una didattica precisa delle abilità produttive.

Sia il processo della scrittura che quello del parlato, soprattutto se pianificato, presuppongono una serie di fasi che devono essere esplicitate e oggetto di specifiche attività di apprendimento.

In particolare il criterio che deve orientare la scelta di quelle attività è di proporre agli apprendenti attività di manipolazione di testi ben fatti (riscritture parziali o complete, modificando via via i criteri che possono essere sia linguistici che testuali che pragmatici) allontanandosene progressivamente, fino alla produzione autonoma di testi analoghi.

Il processo descritto nella figura 2 presuppone che l'apprendente impari a produrre un testo analogo al testo che gli viene proposto come modello: da avviso ad avviso, da richiesta di informazioni stradali a richiesta di informazioni stradali e così via.

È possibile tuttavia che il testo di partenza sia utilizzato dall'apprendente come fonte di informazioni per produrre un testo che invece è di tipo e/o forma diversi dal testo di arrivo. Ad esempio immaginiamo che il docente voglia guidare i propri allievi a scrivere una lettera al sindaco della città; potrebbe allora far leggere articoli e/o ascoltare notiziari sui problemi della città per permettere agli allievi di farsene un'idea.

¹¹ Cfr. nota 7.

In questo caso dunque il percorso di produzione del testo “lettera” dovrebbe seguire il processo esposto in figura 2, mentre il percorso di reperimento e selezione delle informazioni dovrebbe passare per la lettura/ascolto di altri testi, che fungeranno quindi in questo caso da fonti di informazione e non da modelli testuali.

Quest’ultima situazione è rappresentata nella figura 3:

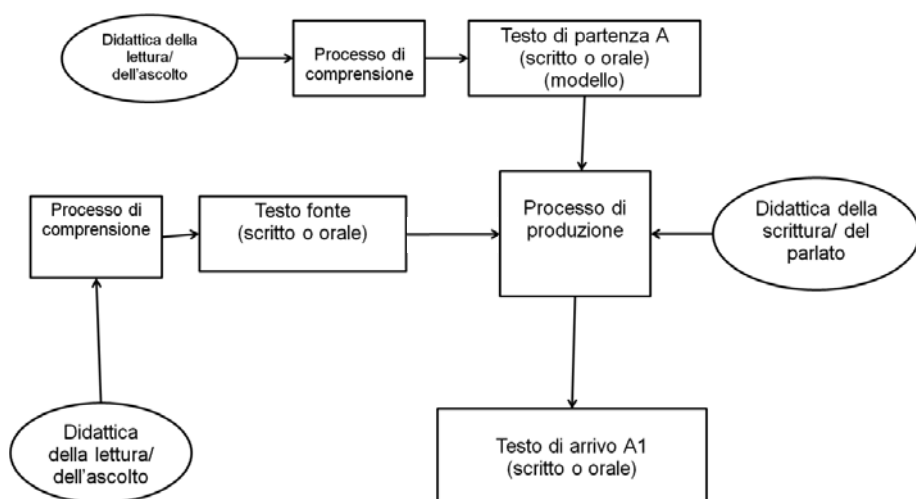


Fig. 3 - Processo di ricezione-produzione 2° livello

2.2.1 Adattare il processo all'apprendente

Per adattare il processo descritto a destinatari diversi, variandolo quindi a seconda delle competenze e delle conoscenze già disponibili per gli allievi, è possibile operare in due direzioni. Da una parte si può agire sulla selezione dei testi di partenza e di arrivo, dall'altra parte si può invece agire sulla complessità delle operazioni richieste in fase di ricezione e in fase di produzione. Saper scegliere testi adeguati al destinatario è una competenza importante per un docente di lingua. Esaminiamo in primo luogo la ricezione, in cui i criteri da adottare riguardano la leggibilità e la comprensibilità dei testi (cfr. Amoruso, Arcuri, Turrisi, 2006).

La *leggibilità* dipende dalla lunghezza delle parole e dalla lunghezza delle frasi ed è quindi una caratteristica prevalentemente quantitativa di un testo, anche se riguarda in parte aspetti qualitativi poiché le parole più brevi sono

di solito anche quelle di uso più comune e le frasi più brevi quelle con la struttura sintattica più semplice.

Un discorso analogo va fatto per i testi che l'apprendente ascolta, anche se in questo caso la *ascoltabilità* va valutata in relazione al contesto orale e quindi non solo alla lunghezza delle parole e delle frasi, ma ad esempio alla presenza o meno di rumori o di altri distrattori.

Al contrario della leggibilità, la *comprensibilità* è una caratteristica qualitativa e varia in relazione alle competenze di lettura del destinatario; alcune caratteristiche intrinseche ad un testo tuttavia lo rendono oggettivamente più o meno comprensibile. Esse sono: il grado di *pianificazione* di un testo; il grado di *esplicitezza* delle informazioni date e il grado di *contestualizzabilità*.

Il grado di *pianificazione* ha effetti sull'organizzazione e sulla gerarchia delle informazioni di un testo: tanto più esso è frutto di una progettazione riflessa e centrata sul destinatario, tanto più il testo sarà comprensibile. Un testo pianificato per essere massimamente comprensibile, ad esempio, introduce sempre i dati nuovi a partire da quelli noti, procede per livelli di complessità crescenti, isola le unità informative. L'interfaccia superficiale dell'organizzazione concettuale di un testo è la sua organizzazione grafica e, in particolare, gli accorgimenti paratestuali utilizzati per orientare il lettore.

Anche in questo caso vale la distinzione fra contesto scritto e contesto orale. La dimensione dell'oralità, anche nei casi in cui sia attentamente pianificata è per sua natura meno organizzata e più sfuggente rispetto allo scritto. Sta all'insegnante tener conto di questi aspetti e decidere, ad esempio, come spesso avviene, di integrare la fruizione dei testi orali con la trascrizione di essi. Sarà la valutazione delle competenze dei destinatari a orientare di volta in volta queste decisioni.

Più complesso è il tema del grado di *esplicitezza* delle informazioni, cioè della quantità di inferenze necessarie a comprendere un testo. Nessun testo infatti esplicita la totalità delle informazioni necessarie alla propria comprensibilità: in qualsiasi processo di lettura o di ascolto, il lettore è chiamato a cooperare con l'emittente colmando con ciò che sa *ciò che il testo non dice*.

Con grado di *contestualizzabilità* ci riferiamo alla possibilità per il lettore di identificare alcune caratteristiche dei testi prima di cominciarne la lettura: tipo di testo, scopo, dell'emittente e destinatari previsti. La contestualizzabilità è per noi un valore aggiunto molto importante perché garantisce all'apprendente la possibilità di mobilitare le proprie risorse per potere utilizzare efficacemente la strategia della prelettura.

È anche sulla base di questi criteri che il docente deciderà se adottare o meno testi autentici e se del tutto autentici o testi didattizzati.

Rispetto a questo ai corsisti del Master si propone di adottare il medesimo criterio di flessibilità e di varietà delle proposte operative che più volte abbiamo richiamato. Come abbiamo avuto modo di affermare, il limite della variabilità nella scelta delle tecniche didattiche è solo la coerenza con i principi generali dell'approccio e dei metodi che stanno alla base di un percorso.

Nei percorsi didattici per situazioni formative sarà inevitabile che gli allievi si confrontino con testi autentici, a volte al di sopra delle proprie competenze, il che avrà aspetti positivi e aspetti negativi che sarà possibile bilanciare nell'economia di un corso con momenti più *scolastici* e con testi scritti o modificati *ad hoc*.

La scelta di un testo ben adeguato alle possibilità dell'apprendente è comunque fondamentale anche per consentire di attuare un approccio strategico alla ricezione. Se partiamo dal presupposto che la comprensione di un testo non deriva dalla comprensione di tutte le sue parole, ma passa per una comprensione del significato globale di esso, allora dobbiamo sottoporre a ciascun apprendente testi scritti o orali in cui la quota di non comprensione sia sostenibile, cioè tale che l'allievo possa compensarla con l'uso strategico del contesto e del cotesto.

Vogliamo accennare qui inoltre che, *mutatis mutandis*, questa considerazione può essere utile a guidare la scelta delle forme da proporre agli apprendenti per la produzione.

Nel primo modello di ricezione-produzione che proponiamo, come si ricorderà, i testi di arrivo sono analoghi per forma e tipo ai testi di partenza. I criteri di adattamento dei testi al diverso grado di padronanza della lingua da parte degli apprendenti, sono allora gli stessi appena indicati. In particolare si richiederanno testi più o meno lunghi e dalla struttura testuale e linguistica più o meno complessa e più o meno diffusa.

La seconda strada che individuiamo per adattare il percorso di apprendimento alla padronanza linguistica degli apprendenti è quella di selezionare le operazioni richieste all'apprendente sulla base della loro complessità.

In particolare riprendiamo qui l'esempio del processo di scrittura come emerge dal Pefil. Esso si configura come un percorso che parte dall'orientamento sul testo da scrivere, passa dalla progettazione degli aspetti testuali e linguistici, arriva alla stesura e viene infine controllato attraverso la revisione.

Quella che segue è quindi una articolazione delle difficoltà del processo di scrittura, che serve a identificare criteri per adattare la proposta didattica al destinatario.

Il criterio secondo cui consideriamo una operazione più o meno complessa è il grado di autonomia richiesto all'apprendente: l'ipotesi è che quanto più la consegna di lavoro sarà stringente tanto più egli sarà in grado di rispondere.

- Scrivere su comando un testo già progettato nei contenuti e nell'organizzazione su contenuti noti/non noti.
- Scrivere su comando un testo già progettato nell'organizzazione su contenuti noti/non noti.
- Scrivere su comando un testo già progettato nei contenuti noti/non noti.
- Progettare e scrivere su comando un testo a partire dalla situazione comunicativa (scopo destinatario contesto).
- Scegliere progettare e scrivere un testo a partire dalla situazione comunicativa (scopo destinatario contesto).
- Scegliere progettare e scrivere un testo a partire dallo scopo.

Analogamente possiamo rintracciare una sequenza di difficoltà nelle operazioni di ricezione, che può orientare l'articolazione delle prestazioni richieste agli allievi in considerazione della loro competenza.

Anche in questo caso il criterio per articolare le difficoltà è la maggiore o minore autonomia richiesta all'apprendente e in particolare la maggiore o minore necessità di integrare il testo facendo ricorso alla propria enciclopedia. Come è ben messo in evidenza inoltre nei Quadri di riferimento per le prove PISA (*Programme for International Student Assessment*) sulla competenza di lettura realizzate dall'OCSE¹², in tutti i processi connessi con l'atto della lettura, un compito è più o meno difficile a seconda di quanto le informazioni richieste siano in evidenza, di quanto l'informazione richiesta possa essere confusa con altre informazioni presenti nel testo e di quanto sia esplicito il riferimento ai concetti o alle informazioni richieste per completare il compito.

A questo fine può essere utile fare riferimento ai processi di lettura indagati nelle prove:

- individuare informazioni
- comprendere il significato generale di un testo
- sviluppare un'interpretazione
- riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo
- riflettere sulla forma di un testo e valutarla

¹² Cfr. l'ampia documentazione relativa alle prove di lettura OCSE PISA sul sito dell'InValSI (www.invalsi.it), o direttamente sul sito dell'OECD (<http://www.oecd.org>).

Anche se i processi elencati non vanno considerati sempre in modo gerarchico e non si acquisiscono progressivamente, ma sono piuttosto compresenti in modi diversi nella competenza di lettura di ciascun appendente, essi forniscono comunque criteri per orientare i docenti nella scelta delle operazioni da proporre.

Il modello descritto rappresenta dunque il sistema di coordinate base per guidare l'apprendimento linguistico: esso individua il testo come punto riferimento del lavoro didattico. Ciò non esclude naturalmente la possibilità e l'opportunità di realizzare percorsi finalizzati all'insegnamento-apprendimento del lessico o percorsi di riflessione grammaticale. All'interno del percorso di produzione di un intervento in un blog, ad esempio, è possibile ritagliare un percorso sulle abbreviazioni o sulla differenza di registro fra la scrittura telematica e la scrittura su carta, o ancora un percorso sul lessico dell'argomento che si sta trattando o ancora sul funzionamento del lessico in italiano. È importante però che ciascun insegnante abbia chiaro che essi vanno ricondotti alla cornice nella quale ci si sta muovendo, che ha come punto di partenza e di arrivo il testo su cui si sta lavorando.

A proposito delle attività di riflessione grammaticale è appena il caso di richiamare la distinzione fra conoscenza *della* lingua e conoscenza *sulla* lingua.

L'approccio comunicativo privilegia la conoscenza della lingua, vale a dire la possibilità di usare la lingua in modo da raggiungere i propri scopi comunicativi. I contenuti grammaticali devono essere affrontati quindi nell'ambito del percorso da testo a testo qui suggerito, ed in relazione alle finalità comunicative dei testi.

Un percorso coerente prevede pertanto l'identificazione degli obiettivi e dei contenuti linguistici relativi a questo aspetto; è in quest'ottica che vanno considerati i sillabi e in genere i repertori di contenuti fonologici, morfologici, sintattici, ortografici, che declinano per la lingua italiana una scala di progressione delle strutture grammaticali¹³.

Il percorso centrato sui testi garantisce quindi l'organicità del percorso di insegnamento/ apprendimento; inoltre la competenza nella gestione dei testi

¹³ Una scala del genere non si ritrova nella versione originale del QCER, secondo il quale infatti non è possibile elaborarne una che sia applicabile a tutte le lingue; a partire dalle varie versioni sono stati tuttavia elaborati profili della lingua che rispondono a queste esigenze. Per l'italiano si veda: <http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/index.html>.

orali e scritti presuppone la competenza pragmatica e quella sociolinguistica, garantendo così il raggiungimento della competenza comunicativa nella sua accezione più ampia che, come si è detto più volte, costituisce il punto di arrivo dell'apprendimento linguistico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso, Chiara, Adriana Arcuri e Maria Rosa Turrise, 2006. Italiano L2: dal progetto nazionale alla ricerca-azione, *Ras*, 2-10
- Arcuri, Adriana, 2012. Il portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti (PEFIL) come strumento di insegnamento/apprendimento, *Italiano LinguaDue*, 2, 328-335.
- Calò, Rosa, 2010. *Le lingue in classe. Insegnare, apprendere, comunicare*. Viterbo: Sette città.
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- Consiglio d'Europa, 2006. *Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL). Uno strumento di riflessione* (trad. it. a cura di P. Diadori di *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, Graz 2007), in: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.asp>.
- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione linguistica), 1975. *Dieci tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*, in: <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.
- Krashen, Stephen, 1983. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Mariani, Luciano, 2005. "Sapere cosa fare quando non si sa cosa fare". *Le strategie di apprendimento per una competenza plurilingue*. Presentazione disponibile in: http://www.learningpaths.org/strategytransfer_file/frame.htm.
- Newby, David, Nancy Campbell e Christian Stenner, Power point presentation of the EPOSTL, in: <http://epostl2.ecml.at/Resources/tabid/505/language/en-GB/Default.aspx>
- Vedovelli, Massimo, 2002. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali

Egle Mocciaro

1. LE COMPETENZE METALINGUISTICHE DEL DOCENTE DI ITALIANO L2/LS: *STATUS QUAESTIONIS*

Il tema della formazione linguistica dei docenti di italiano come lingua non materna occupa, da alcuni anni, un posto di rilievo nell'ambito della riflessione glottodidattica italiana.

Il delinearsi di questo nuovo interesse è in larga parte connesso alla grande espansione che, soprattutto dagli anni Novanta del secolo scorso, ha caratterizzato gli studi sull'acquisizione dell'italiano L2.

Si è trattato, in realtà, di un'influenza tutt'altro che immediata. I contesti di apprendimento guidato (e, di conseguenza, la formazione dei docenti) esulano, infatti, dalla diretta area di interesse di questi studi, la cui attenzione si è piuttosto focalizzata sulle caratteristiche dell'acquisizione spontanea – cioè tramite la semplice esposizione all'input linguistico – da parte di apprendenti immigrati. E tuttavia il massiccio lavoro di analisi condotto sulle produzioni linguistiche di questo tipo di apprendenti non è solo approdato a risultati di rilievo sul piano della teoria dell'acquisizione, ma ha anche portato con sé importanti implicazioni di carattere glottodidattico.

L'ipotesi fondamentale della linguistica acquisizionale – come si vedrà meglio nel paragrafo 2.1 – è che le produzioni linguistiche di chi apprende una L2 non siano insieme caotici di errori e forme devianti dalla lingua obiettivo, ma riflettano una competenza linguistica strutturata, governata cioè da regolarità e principi propri e sostanzialmente autonoma tanto dalla lingua materna, quanto da quella obiettivo. Nel percorso acquisizionale di ciascun apprendente, indipendentemente dalle variabili individuali dell'apprendimento (lingua materna, caratteristiche dell'apprendente, contesto dell'apprendimento, etc.), si avvicinano, in modo ordinato e parzialmente predicibile, diversi sistemi di competenza linguistica, detti *interlingue* o *varietà di apprendimento*, che corrispondono ad altrettanti stadi di un processo acquisizionale coerente.

Sulla base di queste assunzioni, la ricerca italiana ha portato alla luce – e descritto – ampie aree di regolarità nel progressivo costituirsi dell’italiano L2 e, sebbene la possibilità di scrivere in modo sistematico una “grammatica dell’interlingua” sia ancora di là da venire, settori quantitativamente e qualitativamente importanti della lingua hanno ormai ricevuto un’analisi accurata e puntuale¹.

Che la didattica della L2 non possa ignorare i risultati della ricerca acquisizionale potrebbe sembrare persino intuitivo, ma non lo è, come suggerisce il denso e vitale – e non sempre facile – dibattito teorico sul tema dell’interazione tra le due discipline in gioco. In effetti, almeno all’inizio, è parso che la linguistica acquisizionale abbia posto alla glottodidattica più problemi che soluzioni².

La prima, essenziale, domanda cui è stato (e, forse, è ancora) necessario rispondere è: se, come suggeriscono gli studi acquisizionali, la pura esposizione all’input garantisce nel tempo l’acquisizione di una lingua seconda, secondo percorsi sostanzialmente non alterabili, qual è il valore aggiunto della didattica?

Come osserva Andorno (2011: 36),

Questa domanda è ancor più rilevante per un intervento didattico destinato ad apprendenti che vivono in un contesto di ‘immersione’, cioè a contatto con la lingua oggetto di apprendimento perché inseriti nella comunità in cui tale lingua si parla: in questo caso, infatti, l’input dei parlanti nativi è già di per sé fonte potenziale di apprendimento, e l’intervento didattico ancor più deve trovare un proprio ruolo specifico.

Ma la medesima domanda può essere facilmente estesa a tutti i contesti di apprendimento e può dar luogo a risposte assai diverse sul piano delle opzioni metodologiche, per esempio, deve la classe limitarsi a riprodurre contesti di apprendimento spontaneo o è anche possibile e utile lavorare sull’insegnamento esplicito e sulla riflessione metalinguistica?

Più in profondità, dunque, la domanda attiene alla questione dell’*insegnabilità* della lingua e chiama inevitabilmente in causa la tradizionale distinzione – o meglio le ipotesi circa la relazione reciproca – tra *acquisizione* (intesa come

¹ Non si può nemmeno tentare in questa sede di dar conto dei numerosi contributi sull’italiano L2. Solo per dare un’idea dell’ampiezza di questo giovane settore di studi, si citeranno qui i “classici” del gruppo di Pavia sulle categorie del nome e del verbo (cfr. Giacalone Ramat, 2003), le analisi sulla struttura dell’informazione (Andorno, 2000; Chini, 2010), sull’acquisizione delle categorie fonologiche (Costamagna e Giannini, 2003; Celata, 2004), sui verbi di movimento (Bernini, 2008), nonché gli interventi su settori che costituiscono quasi delle *cruces desperationis* nella didattica dell’italiano come lingua non materna, come i verbi inaccurativi e l’ausiliazione perfetta (Ježek e Rastelli, 2008) e, ancora, le preposizioni (Bagna, 2004).

² Cfr. le recenti osservazioni in Chini e Bosisio (2014: 94-101) sul ruolo della ricerca acquisizionale nell’incoraggiare un’attitudine didattica più oggettiva e “tendenzialmente scientifica”.

processo spontaneo in assenza di istruzione didattica) e *apprendimento* (inteso come percorso consapevole di studio in un contesto guidato).

Com'è noto, nella sua formulazione forte, la distinzione risale a Krashen (1981: 1-2), secondo il quale

Error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition. [...] Acquirers need not have a conscious awareness of the "rules" they possess, and may selfcorrect only on the basis of a "feel" for grammaticality.

Dunque, se insegnamento esplicito e feedback correttivo non giocano un ruolo attivo nel processo di acquisizione, l'apprendimento consapevole agisce solo come *monitor*, cioè come sistema di controllo sulla produzione di forme comunque già acquisite.

D'altra parte, il ruolo dell'insegnamento-apprendimento nel processo di acquisizione è stato oggetto di letture più aperte da parte di altri autori che, in versioni più o meno forti, hanno riconosciuto l'esistenza di un'*interfaccia* tra conoscenza esplicita (derivante dall'apprendimento) e implicita (acquisita). In quest'ottica, l'apprendimento consapevole favorisce l'acquisizione e, di conseguenza, i momenti di attenzione formale alla lingua sarebbero essenziali al conseguimento di una competenza linguistica piena (cfr. *inter al.* Ellis, 2011; R. Ellis, 2002; Long 1983; cfr. anche le osservazioni di Paternostro e Pellitteri b, in questo volume).

Questa seconda prospettiva ha aperto la strada a un'idea di classe di lingua come contesto acquisizionale, nel quale cioè anche le entità linguistiche *apprese* (tramite lo studio) possono, in condizioni adeguate, tradursi in competenze *acquisite* (interiorizzate).

La preconditione perché ciò avvenga è, naturalmente, che l'insegnamento non violi la gradualità e le sequenze che segnano il percorso naturale di acquisizione della L2. Anzi, lo specifico didattico dovrebbe consistere precisamente nel facilitare e rendere più veloce la naturale progressione acquisizionale, in modo conforme alla cosiddetta *ipotesi dell'insegnabilità* formulata da Pienemann (1989: 60-61), che predice che

instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting [...] instruction has an accelerating effect on acquisition for learners who are ready for it.

La preoccupazione per la coerenza degli interventi didattici con le indicazioni fornite dalla teoria linguistica, che ha caratterizzato soprattutto gli esordi del dibattito, sembrerebbe concretamente superata dall'esistenza di

sillabi e descrittori, ormai ampiamente utilizzati nella prassi didattica, che si mostrano perlomeno attenti all'idea di progressione acquisizionale.

Il più autorevole fra questi strumenti è senz'altro il QCER (cfr. Consiglio d'Europa, 2002), indicato ormai dieci anni or sono da Vedovelli e Villarini (2003: 271-272) come "principale referente per il confronto con le prospettive acquisizionali", sia perché si pone come modello sovraordinato rispetto alle specifiche opzioni metodologiche, sia perché "ha tra i suoi obiettivi dichiarati quello di tenere costantemente collegati il piano teorico e quello applicativo-operativo"; proprio in virtù di queste caratteristiche, il QCER costituisce uno strumento descrittivo e orientativo che "non intende imporre modelli glottodidattici, ma indicare un sistema coerente di riferimenti concettuali per orientare la progettazione e la realizzazione di interventi formativi a tutti i livelli".

In altri termini, come giustamente afferma Mariani (in questo volume), nel QCER "non si dice *cosa* fare o *come* farlo, ma si forniscono gli strumenti per giudicare e, volendo, cambiare ciò che si è fatto, si sta facendo, si intende fare". Dunque, se non risponde esplicitamente al *che cosa* e al *come* (se cioè non fornisce indicazioni metodologiche³), il QCER profila una questione che risulta cruciale proprio nella prospettiva di una risposta coerente a queste domande: quella della riflessione critica sui fondamenti e sulle pratiche della didattica, sulle teorie e sui modelli sottesi all'insegnamento, sull'oggetto stesso dell'insegnamento (e dell'apprendimento), la lingua⁴.

Sgomberato il campo dal rischio di conflitto e aperta la strada alla riflessione critica sugli strumenti della professione, la questione del dialogo e della concreta cooperazione tra linguistica acquisizionale e glottodidattica resta però, nella pratica didattica, aperta. E resta aperta tanto sul piano metodologico⁵ (che cosa deve *fare* un docente per migliorare le capacità naturali di acquisizione?), quanto su quello dei contenuti linguistici e linguistico-acquisizionali che do-

³ Né si sofferma sui contenuti linguistici relativi ai diversi livelli di competenza, compito più recentemente affidato ai *Profili linguistici*, uno strumento integrativo del QCER, che fornisce tra l'altro un inventario di strutture organizzate per livelli. Per la lingua italiana, cfr. http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/index.html.

⁴ Alcuni aspetti centrali della questione sono affrontati nell'intervento di Arcuri (a, in questo volume), che, riferendosi proprio al QCER, ma facendolo dialogare in modo dinamico e problematizzante con altri strumenti di riflessione sulla professione docente, discute diffusamente dei contorni della lingua da insegnare e da apprendere ("cosa insegniamo quando insegniamo una lingua? E per converso: cosa deve imparare chi impara una lingua?").

⁵ Del quale non ci si occuperà esplicitamente in questa sede; a quest'aspetto della questione sono invece dedicati diversi contributi "metodologici" nel corso di questo volume; cfr. in particolare Arcuri, a; Amenta; Paternostro e Pellitteri, b.

vrebbero essere parte attiva della competenza del docente (che cosa deve *sapere* un docente di italiano come lingua non materna?).

Nella direzione di una concreta integrazione della prospettiva acquisizionale nella pratica delle classi di italiano come lingua non materna si muove la *didattica acquisizionale*, un modello teorico di didattica linguistica descritto come segue da Vedovelli:

La linguistica acquisizionale intende i livelli/gli stadi/le varietà interlinguistiche di apprendimento come il punto cui può arrivare il naturale processo di elaborazione di un input linguistico in L2 da parte di un apprendente. La glottodidattica, invece, li intende come il piano di competenza *cui occorre che l'apprendente arrivi* per gestire in maniera ottimale i rapporti interattivi entro determinate costellazioni di scambi sociali e comunicativi. Una possibile (e, a nostro avviso, auspicabile) *didattica acquisizionale* dovrebbe esplicitare le condizioni per far sì che gli interventi miranti al raggiungimento di tali livelli e alla loro successione sequenziale non entrino in conflitto con i processi che naturalmente si svolgono o che possono svolgersi su sollecitazione dei contesti comunicativi. Se è ammissibile tale modo di intendere la natura di una didattica acquisizionale, si può creare un campo di comune scambio di riflessioni e di esperienze, senza che il piano descrittivo assuma valori coercitivi e senza che quello applicativo vada a cozzare contro ciò che la ricerca scientifica ha determinato come sviluppo naturale, regolato da forze di tipo generale e di tipo contestuale (Vedovelli e Villarini, 2003: 277).

Se nell'auspicio di Vedovelli la didattica acquisizionale dovrebbe costituire "un campo di comune scambio di riflessioni e esperienze", essa è stata più di recente proposta come programma di ricerca autonomo tanto dalla linguistica acquisizionale, quanto dalla glottodidattica. Secondo Rastelli, che di questa visione forte è il principale sostenitore, la didattica acquisizionale dovrebbe collocarsi a cavallo tra glottodidattica e linguistica acquisizionale o, che è lo stesso, tra apprendimento e acquisizione; essa cioè

si preoccupa di mettere a punto vari modelli dell'acquisizione linguistica in un contesto guidato. Un modello è la descrizione di come avviene un fenomeno (cioè la sua dinamica). Una teoria invece è la spiegazione di un fenomeno (più spesso di un insieme di fenomeni). La didattica acquisizionale non ha il compito di spiegare perché si apprende qualcosa in un determinato modo, ma di verificare sperimentalmente se insegnando in un determinato modo, qualcosa viene appreso oppure no (Rastelli, 2009: 23).

Al di là della necessità o meno di tracciare i confini epistemologici di una nuova disciplina, la prospettiva assunta da Rastelli non è priva di interesse, perché assegna al docente un ruolo attivo di ricerca (didattica), che implica per sua natura il possesso di un'adeguata strumentazione teorica (acquisizionale).

Non mi soffermerò, tuttavia, in questa sede sulle ripercussioni metodologiche di una tale prospettiva non solo e non tanto perché la didattica acquisizionale è attualmente poco più di una proposta di ricerca e, come tale, non consente sintesi o generalizzazioni, ma soprattutto perché, più in generale, le questioni di metodo eccedono i confini che ho assegnato al mio intervento.

Mi concentrerò, piuttosto, sul profilo delle competenze teorico-linguistiche del docente che emerge dalle proposte acquisizionali, facendolo dialogare con le ipotesi formative del Master in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera”.

L’idea di fondo su cui poggia la riflessione qui condotta è che il docente di italiano L2/LS sia, secondo una felice espressione di Rastelli (2009: 78), “un professionista della lingua, oltre che della didattica”. In altri termini, non è sufficiente conoscere una lingua per poterla insegnare: è indispensabile possedere una conoscenza complessa – *professionale*, appunto – della lingua, del modo in cui essa è fatta e del modo in cui essa viene acquisita.

Sullo sfondo di questa riflessione, nei paragrafi che seguono il tema della complessità della formazione linguistica del docente di italiano L2/LS sarà declinato attraverso alcune delle prospettive presenti all’interno dell’area linguistica del Master. Gli insegnamenti che compongono quest’area offrono, infatti, risposte varie – ma tra loro intimamente connesse – alla domanda “che cosa deve *sapere* un docente di italiano come lingua non materna?”. In particolare, le sezioni che costituiscono il paragrafo 2 sono dedicate alla descrizione dei presupposti teorici che informano i diversi insegnamenti linguistici; si proverà a mettere in luce come, pur nella differenza di prospettive e contenuti, essi siano accomunati da un medesimo sfondo teorico complessivamente riferibile ai modelli *usage-based* (2.1.); si focalizzerà quindi l’attenzione sulle ipotesi acquisizionali ispirate allo stesso modello (2.2.). Al paragrafo 3 è destinato il compito di descrivere come gli insegnamenti linguistici sono pensati e organizzati all’interno del Master (3.1.) e come essi si connettono non solo tra loro, ma anche con l’esperienza del tirocinio (3.2.).

2. DI COSA PARLIAMO QUANDO PARLIAMO DI LINGUA: MODELLI E TEORIE

L’area linguistica del Master comprende, di norma, gli insegnamenti di linguistica e acquisizione linguistica, grammatica dell’italiano e tipologia, linguistica italiana, sociolinguistica, pragmatica interculturale.

Si tratta, com’è evidente, di discipline assai diverse tra loro, nei contenuti

e nei presupposti metodologici. Esse, tuttavia, si legano all'interno del Master non solo per una concreta collaborazione didattica⁶, ma anche – ed è questo l'aspetto sul quale ci si soffermerà qui – per il loro collocarsi sullo sfondo di un approccio comune, noto in sede teorica come *usage-based* (cfr. Tomasello, 2003 e Bybee, 2008, per una descrizione generale).

L'etichetta è in questo caso piuttosto trasparente: si tratta di un approccio che considera la lingua come un oggetto che esiste nell'uso concreto che ne fanno i parlanti e che su quest'assunto fonda l'indagine linguistica.

Per alcune discipline, quest'approccio è, per così dire, statutario. È il caso della sociolinguistica, che tratta la lingua come un fenomeno sociale e, pertanto, rivolge la propria attenzione ai “rapporti reciproci che legano gli idiomi a determinati gruppi di individui e a particolari ambiti sociali e spaziali” (D'Agostino, 2012: 15). Come afferma Berruto (2011), la natura sociale della lingua “si manifesta sia nell'azione che fattori sociali, anche in senso lato, esercitano sulla lingua condizionando vari fenomeni linguistici, sia nella partecipazione della lingua a costruire essa stessa realtà sociali”.

In altri casi, si tratta di un'opzione teorico-metodologica. L'esempio più importante è quello offerto da alcune correnti della linguistica contemporanea, segnatamente le diverse teorie del funzionalismo e alcuni settori del cognitivismo. Sintetizzando molto, le teorie funzionaliste “sostengono che le forme linguistiche sono create, acquisite e usate al servizio delle funzioni comunicative” (Bettoni, 2001: 172-173). In questo senso, esse abbracciano un ventaglio d'interessi assai ampio, poiché l'attenzione è posta, di volta in volta, “alle relazioni all'interno del testo, alle caratteristiche semantiche e pragmatiche delle situazioni e alla concettualizzazione dell'esperienza, nella convinzione che tali fattori favoriscano e forse determinino la selezione dell'una o dell'altra struttura linguistica. In una visione funzionale, le nozioni di grammatica e di uso della grammatica sono strettamente collegate” (Giacalone Ramat, 2003: 17).

⁶ Solo per citare un esempio, alcuni di questi insegnamenti prevedono una comune verifica delle competenze, consistente in lavori di ricerca sul campo condotti dagli studenti. Si farà riferimento a questi lavori nel corso del capitolo. La collaborazione interdisciplinare, del resto, non si limita agli insegnamenti d'area, ma abbraccia anche le relazioni tra area linguistica e area didattica. Esempi tangibili di questo legame *inter-area* sono i contributi di Paternostro e Pellitteri presenti in questo volume, correlati a un'importante esperienza di collaborazione tra il corso di Pragmatica interculturale e un modulo decisamente orientato in senso didattico, quale è il *Task-based language learning and teaching*. Ma la concreta collaborazione tra “le linguistiche” e l'area didattica investe, come vedremo, aspetti ancora più profondi, come il tirocinio.

In maniera non dissimile, il modello cognitivista si fonda sull'ipotesi che le strutture grammaticali siano "a constantly evolving set of cognitive routines that are shaped, maintained, and modified by language use" (Langacker, 1987: 57); in altri termini, abbiamo a che fare con rappresentazioni cognitive che generalizzano le enunciazioni specifiche realizzate nel *discorso*, sulla base di criteri in larga parte legati alla frequenza d'uso.

Insomma, ciò che questi modelli esplicativi hanno in comune è l'assenza di una nozione rigida di *sistema linguistico*, che lascia il posto a un'ipotesi dinamica e continua dei fatti di lingua. Una brillante sintesi di quest'atteggiamento è offerta da Tomasello (2003: 12, *corsivi miei*), che, a proposito dell'insorgenza del linguaggio nella specie umana, descrive il costituirsi di una nuova *social cognition*:

a new kind of *social cognition* more generally, in which human beings understood one another for the first time as *intentional and mental agents* – which then led them to attempt to manipulate one another's intentional and mental states for various *co-operative and competitive purposes*.

È precisamente lo sviluppo di quest'abilità sociale-cognitiva che, secondo Tomasello, avrebbe presieduto alla comparsa di quel linguaggio simbolico specifico dell'uomo che è la lingua: "the emergence of grammar is a *cultural-historical affair* [...] involving no additional genetic events concerning language per se" (Tomasello, 2003: 9, *corsivo mio*). L'emergere di questo fenomeno, eminentemente *storico* e *culturale*, consiste nella *grammaticalizzazione* (cioè nella traduzione in grammatica) di esigenze comunicative che gli esseri umani stabiliscono nell'interazione e fissano in schemi cognitivi socialmente condivisi:

grammaticalization theory is able, at least in principle, to account both for the similarities among the world's languages – based on species-wide skills of cognition, vocal-auditory information processing, and pragmatic inferencing, along with commonalities among peoples in social and communicative goals – and for fundamental differences in these languages, as different speech communities use and grammaticalize different discourse sequences (Tomasello, 2003: 17).

In questa prospettiva, la lingua non è concepita come uno *stato*, cioè un sistema fisso di regole, ma come un *processo*, per sua natura in continuo divenire e nel quale convergono, in ordine, fattori sociali, funzionali e discorsivi, cognitivi.

2.1. Prospettive acquisizionali

Le lingue seconde sono prodotti storico-naturali e, in quanto tali, sono analizzabili in termini analoghi a quelli impiegati da Tomasello (2003) per descrivere l'insorgere e il costituirsi delle L1. Potremmo dire, cioè, che per le L2 la "storia" coincide con la diacronia individuale dell'acquisizione, la "cultura" con il contesto in cui l'acquisizione stessa si produce.

Entrambe le dimensioni, che chiameremo qui *costruzione* e *contesto*, hanno un ruolo di rilievo nel Master e, pertanto, meritano una descrizione in questa sede, almeno per sommi capi.

Va subito precisato che la sovrapposizione tra L1 e L2 è solo parziale. Come spiega D'Agostino (2012: 84), una L2 (nel nostro caso, "la lingua italiana parlata da milioni di immigrati residenti in Italia, così come è L2 l'italiano appreso sui banchi scolastici da un bambino dei primi anni del Novecento che proveniva da una famiglia e da un contesto linguistico totalmente dialettale") differisce da una L1 sia sul piano della *cronologia* di acquisizione (la L2 si impara dopo che la L1 è già stabilizzata) sia su quello della *competenza* (la L2 si conosce meno bene della L1):

Siamo qui di fronte a modalità diverse di sviluppare una competenza linguistica, in relazione anche a momenti diversi dell'esistenza. Nel primo caso (l'acquisizione del dialetto come lingua materna all'interno della famiglia), si tratta di un processo totalmente naturale che avviene fin dalle primissime fasi dell'esistenza. Non così per l'apprendimento dell'italiano a scuola oppure in situazione di emigrazione. In entrambi i casi sono fenomeni che interessano persone che già hanno acquisito una lingua (L1) e che, attraverso modalità diverse (guidate o spontanee), acquisiscono una seconda lingua (L2) al di fuori dell'ambito familiare.

La diversità nelle modalità di apprendimento (dunque nel processo che conduce a parlare una lingua) ha profonde ripercussioni anche sull'idioma che effettivamente si parla (cioè il prodotto, la competenza acquisita).

Nel primo caso, cioè quando si acquisisce la lingua materna, questa sarà sostanzialmente identica, o molto simile, a quella dei genitori e della comunità linguistica in cui si vive, mentre nel caso di un ragazzo o di un adulto che impara una seconda lingua il risultato del processo di apprendimento potrà essere anche radicalmente differente dalla lingua obiettivo (cioè l'idioma che si vuole imparare) (D'Agostino, 2012: 82-83).

Nel caso delle lingue seconde, dunque, il "risultato del processo di apprendimento" – l'interlingua – è fortemente condizionato da fattori di natura contestuale.

Il termine *contesto* è qui utilizzato in senso ampio, cioè come un “ombrello” sotto cui rientrano tanto le diverse modalità di apprendimento (spontanea o guidata, connessa o meno alla reale pratica comunicativa di chi usa la lingua target come L1 – una differenza, quest’ultima, che segna la divaricazione tra L2 e lingua straniera o LS), quanto le specificità sociolinguistiche (e socioculturali) che informano l’input cui gli apprendenti sono esposti. Come si vedrà più avanti, la dimensione contestuale è oggetto di particolare cura nel Master, sia sul piano disciplinare sia nell’esperienza del tirocinio.

Se il contesto esercita un’influenza notevolissima sui tempi dell’acquisizione e sul suo *prodotto* finale (il tipo di interlingua), il processo acquisizionale in sé è però caratterizzato da regolarità che trascendono le differenze contestuali (e individuali). Queste regolarità sono, come si è detto, l’oggetto di ricerca della linguistica acquisizionale.

L’emergere della lingua è descritto da Giacalone Ramat (2003) come una progressiva *messa in grammatica* di funzioni comunicative (*function to form*). Per fare un esempio (che è tra gli aspetti più studiati nell’ambito della ricerca italiana), la linguistica acquisizionale si occupa di rintracciare le diverse forme attraverso cui, nel percorso acquisizionale, viene espressa la temporalità. Così, enunciati come *ieri che fai?* o *noi dormire tardi ieri*⁷ non vengono interpretati come forme devianti rispetto al target (cioè come “errori”), ma come strategie lessicali (l’uso dell’avverbio temporale *ieri*) che realizzano la funzione “tempo” in assenza di un’adeguata competenza morfologica. L’espressione della temporalità può anche avvalersi di strutture iconiche, come nei seguenti enunciati:

- *Questo donna macchina parcheggio marciapiedi dopo polizia*⁸
- *Tu parla con lui, non ti piaci parla, tu cambi la sedia*⁹

⁷ Entrambi gli enunciati sono tratti dal nostro corpus di parlato L2, al quale contribuiscono le registrazioni raccolte dagli studenti del Master per i corsi di linguistica acquisizionale e, nell’ambito del tirocinio, di analisi dell’interlingua. In particolare, i due esempi derivano dai lavori di Laura Di Benedetto e Chiara Tiranno (a.a. 2012-2013) con, rispettivamente, un apprendente spontaneo del Gambia, età (presunta) 16 anni, livello principiante, e un apprendente egiziano, stessa età, livello principiante, da cinque mesi in Italia.

⁸ Lusiana Pitrone (a.a. 2012-2013): apprendente bangla, 17 anni, iniziale, contesto spontaneo, in Italia da circa sei mesi. Si trattava di un lavoro richiesto all’apprendente dopo un ascolto: l’apprendente doveva spiegare, con l’aiuto di alcune vignette, che cosa era successo alla donna (la donna aveva parcheggiato la macchina sul marciapiedi, era andata alla posta e, non appena uscita, non aveva trovato più la macchina; così si era rivolta alla “polizia”, che era in realtà un vigile urbano).

⁹ Il riferimento è a una produzione spontanea di commento a un lavoro di coppia svolto in classe. Božica Dimitrijević (a.a. 2012-2013): apprendente senegalese, 17 anni, iniziale, contesto spontaneo, in Italia da circa sei mesi.

Produzioni come quelle appena citate rappresentano sequenze di eventi in modo iconico, ricalcando cioè l'ordine dei fatti nella realtà (rispettivamente, “questa donna ha parcheggiato la macchina sul marciapiedi, poi è arrivata la polizia” e “tu hai parlato con lui, non ti è piaciuto parlare con lui, [quindi] adesso cambia posto”).

Entrambe le soluzioni, quella lessicale e quella iconica, non sono scelte idiosincratiche degli apprendenti intervistati ma strategie altamente condivise che, a prescindere dalle caratteristiche individuali dei parlanti (età, L1, contesto di apprendimento, etc.), caratterizzano ciò che Klein e Perdue (1997) definiscono “varietà basica”. Si tratta di una fase costante del percorso di acquisizione tipicamente priva di distinzioni morfologiche e nella quale le funzioni che la morfologia veicolerebbe in L1 sono espresse attraverso strategie alternative basate su principi organizzativi di ordine semantico o discorsivo (Giacalone Ramat, 2003: 19).

La morfologia del verbo andrà poi costituendosi nel *continuum* delle varietà post-basiche, secondo una precisa sequenza di acquisizione, che ha carattere gerarchico e implicazionale (la comparsa dell'elemento a destra *implica* che quelli a sinistra siano già presenti nell'interlingua): *presente (e infinito)* > *(ausiliare) participio passato* > *imperfetto* > *futuro* > *condizionale* > *congiuntivo* (Banfi e Bernini, 2003: 90).

Il caso dell'acquisizione delle categorie del verbo è particolarmente trasparente ed esplicativo, ma gli esempi si potrebbero moltiplicare.

Ciò che è qui è importante mettere in rilievo è che la riflessione acquisizionale offre una prospettiva di tipo descrittivo, che è preziosa per interpretare correttamente ciò che gli apprendenti sono in grado di fare con la lingua e ciò che è sensato aspettarsi dalle loro produzioni a uno stadio determinato di interlingua. Il che costituisce un presupposto irrinunciabile per la costruzione di interventi didattici coerenti.

3. LE LINGUISTICHE E IL MASTER

Nell'ambito del Master, le ipotesi acquisizionali occupano uno spazio d'analisi e di pratica ampio, che abbraccia tanto l'ambito disciplinare quanto l'esperienza del tirocinio.

Sul piano disciplinare, la prospettiva dell'interlingua trova la propria collocazione naturale nell'insegnamento di linguistica acquisizionale e si interseca con la “grammatica dell'errore”, che tecnicamente è un modulo del corso di linguistica italiana.

L'analisi dell'interlingua e l'analisi dell'errore hanno metodi e obiettivi diversi, ma non sono prospettive in conflitto. Esse piuttosto si complementano e, in un certo senso (e certamente nel senso che attribuiamo loro nel Master), la prima precede metodologicamente la seconda, perché aspira alla comprensione delle ragioni funzionali e cognitive che costringono l'apprendente a realizzare strutture specifiche in momenti specifici del percorso acquisizionale. La seconda è una prospettiva speculare sui medesimi fenomeni, che valuta cioè che cosa l'apprendente *non sa fare ancora* – lo scarto tra l'interlingua e il target – e si interroga sulle forme didattiche (per esempio, strategie correttive coerenti) utili a far procedere l'acquisizione in modo più veloce di quanto non accadrebbe in contesto spontaneo (cfr. Amenta, in questo volume).

La complementarità delle due prospettive si manifesta concretamente nel Master, attraverso l'attiva collaborazione tra i due insegnamenti coinvolti, che prevede sia la strutturazione dei contenuti disciplinari sulla base di una comune progettazione, sia una prova d'esame unica (cfr. n. 5).

La verifica finale delle due *linguistiche* consiste in un lavoro di ricerca condotto dagli studenti su un campione di apprendenti tipicamente (ma non esclusivamente) selezionato nell'ambito dell'esperienza di tirocinio. I campioni di lingua raccolti (secondo i casi, tramite interviste o nell'ambito delle interazioni in classe o al di fuori di essa) sono registrati, trascritti e analizzati sulla base delle competenze maturate durante i corsi; durante le diverse edizioni del Master, dunque, il corpus di parlato L2 si è andato progressivamente arricchendo e complessificando¹⁰, configurandosi anche come uno strumento didattico prezioso che, anno dopo anno, viene riproposto agli studenti delle nuove edizioni come base per l'analisi dell'interlingua.

Un circolo virtuoso, dunque, in cui teoria e didattica si incontrano a più livelli, consentendo agli studenti di ricoprire la doppia funzione di docenti (in formazione) e ricercatori.

Ma a questo livello di complessità si arriva attraverso un altrettanto complesso (a volte persino faticoso) percorso di esperienza della lingua e delle interlingue. Ancora una volta, questo percorso lega discipline e tirocinio.

3.1. *L'esperienza delle discipline*

In ambito disciplinare, l'esperienza della lingua prende avvio dalla riflessione su se stessi.

¹⁰ Anche in virtù della complessificazione dell'esperienza di tirocinio e, quindi, del tipo di apprendenti con cui gli studenti del Master entrano in contatto (cfr. 3.2).

Nella prospettiva che ho chiamato *contesto*, una parte importante della riflessione coinvolge la stesura dell'*autobiografia linguistica* (cfr. Arcuri, Paternostro e Pinello, in questo volume), che si colloca nella dimensione della sociolinguistica.

D'altra parte, in una visione funzionale della lingua come quella descritta nel paragrafo 2, la dimensione sociolinguistica interagisce con quella più strettamente linguistica (riguardante cioè l'analisi delle forme e delle funzioni della lingua) e l'interazione si realizza concretamente nella collaborazione tra i diversi insegnamenti linguistici, che, seppure con obiettivi e metodi diversi, rivolgono la propria attenzione (sul piano delle scelte di contenuto e, più in generale, su quello della progettazione disciplinare) all'*uso* effettivo della lingua.

La riflessione su se stessi in ambito linguistico coinvolge tutti i livelli di analisi della lingua (fonetica/fonologia, morfosintassi, etc.) e si svolge prevalentemente in forma individuale attraverso lavori di auto-osservazione. Le attività prevedono in genere una partecipazione non semplicemente interdisciplinare (cioè tra le diverse *linguistiche*), ma inter-area, che coinvolge cioè anche discipline dell'area didattica (per esempio, l'auto-osservazione fonetica condotta in collaborazione con l'insegnamento di tecnologie didattiche).

La riflessione su di sé occupa in genere la porzione iniziale dei corsi e spiana la strada a un'attitudine riflessiva generalizzata che si estende anche ad altri contesti di osservazione e di analisi.

Il primo contesto di riflessione e analisi è la L1, l'italiano¹¹. Quest'attenzione – che si snoda attraverso più discipline – ha due obiettivi fondamentali, tra loro interagenti:

- osservare l'oggetto lingua dall'osservatorio privilegiato della propria L1;
- sviluppare una competenza complessa della lingua da insegnare.

Come si è già rilevato nell'introduzione al capitolo, infatti, “per essere buoni insegnanti di lingua italiana, non basta ‘conoscere la lingua’ in quanto parlanti madrelingua, ma occorre anche conoscere in modo esperto come essa è fatta” (Andorno, 2008: 124).

In altri termini, ciascuno di noi possiede una *competenza* della propria lingua che consiste nel saperla usare in modo complesso, a più livelli e in contesti vari; a questa competenza non necessariamente corrisponde una *conoscenza esplicita* dei meccanismi che presiedono al funzionamento della

¹¹ Che, in realtà, è L1 per la maggior parte ma non per tutti gli studenti del Master.

lingua (ed è nell'esperienza di ciascuno la difficoltà di spiegare un fenomeno o di esplicitare la regola che sottostà all'uso di una struttura pur comunemente utilizzata).

L'attenzione alla L1, dunque, ha l'obiettivo di fare emergere alla consapevolezza il complesso sistema di conoscenze implicite sotteso all'uso competente della lingua.

Questa necessità giustifica, sul piano della metodologia didattica, il frequente ricorso a tecniche induttive impiegate in contesto laboratoriale, che affiancano i momenti più tradizionali della didattica, cioè le lezioni. Questa modalità si mostra particolarmente efficace, perché permette agli studenti di ricostruire autonomamente regole (cioè regolarità) a partire da situazioni reali di pratica della lingua (per esempio, le regole di formazione delle parole all'interno di un laboratorio sui *nonsense* in cui gli studenti "giocano" con le poesie metasemantiche di Fosco Maraini).

Sul piano dei contenuti, lo studio dell'italiano segue alcune direttrici fondamentali:

- attenzione alle funzioni sottese alle forme;
- attenzione alla variazione intralinguistica;
- attenzione alla variazione interlinguistica.

Del primo tipo di attenzione si è già discusso in 2; basterà qui dire che i temi toccati corrispondono sostanzialmente alle categorie fondamentali della lingua (che cos'è il tempo?, che cos'è l'aspetto?, che cos'è la transitività?, che funzione ricopre la distribuzione degli ausiliari perfettivi? etc.), delle quali vengono poi discusse le diverse manifestazioni formali.

Il tema della variazione intralinguistica attraversa, per sua natura, tutte le discipline dell'area, sebbene sia oggetto di riflessione esplicita soprattutto per la sociolinguistica e la linguistica italiana.

La variazione interlinguistica è, d'altra parte, il tema conduttore del laboratorio di tipologia, che è un modulo dell'insegnamento di grammatica.

L'obiettivo del laboratorio è mostrare, da un lato, la relatività di alcuni fenomeni, centrali in alcune lingue e del tutto periferici o assenti in altre (per esempio, l'articolo o le consonanti occlusive lunghe – le cosiddette "doppie" – o, ancora, i toni etc.). Senza alcuna pretesa di esaustività, questo tipo di attenzione ha il solo, ovvio, obiettivo di sensibilizzare i futuri docenti di italiano al tema della diversità linguistica: ancora una volta in assetto laboratoriale, gli studenti sono posti di fronte a *lingue straniere* (dunque in una posizione simile a quella degli apprendenti, seppure solo parzialmente), che

esprimono determinate funzioni comunicative in modo vistosamente diverso dall'italiano, sia sul piano della selezione sia su quello della forma.

Dall'altro lato, il laboratorio intende mostrare come la pur ampia diversità interlinguistica è comunque circoscritta all'interno di un perimetro possibile di variazione, segnato dalle strutture della cognizione; è questo il tema degli *universali*, per esempio tutte le lingue hanno nome e verbo, se una lingua ha la flessione di genere, allora ha anche la flessione di numero, se una lingua ha una consonante sonora, allora ha anche la corrispondente sorda, etc. Come spiega Tomasello (2003: 18),

Of course there are language universals. It is just that they are not universals of form – that is, not particular kinds of linguistic symbols or grammatical categories or syntactic constructions – but rather they are universals of communication and cognition and human physiology. Because all languages are used by human beings with similar social lives, all peoples have the need to solve in their languages certain kinds of communicative tasks, such as referring to specific entities or predicating things about those entities. All human beings also have the same basic tools for accomplishing those tasks – linguistic symbols, markers on those symbols, ordering of symbols, and prosodic patterns [...] – and certain grammaticalization pathways seem to recur quite often in the service of those tasks. This leads to some language universals, for example, something like nouns and verbs as expressions of reference and predication using linguistic symbols of certain kinds. Such universals are therefore emergent phenomena, based ultimately on universals of human cognition, human communicative needs, and human vocal-auditory processing. But there is very little evidence in the typological literature for the existence of contentful language universals of the type one would normally associate with an innate universal grammar.

Al pari di qualsiasi altra lingua storico-naturale, anche le L2 si inseriscono coerentemente all'interno del panorama tipologico (cfr. Grandi, 2014) o, in altri termini, legano funzioni e forme secondo modalità diverse da quelle esibite dalle lingue target, ma dettate comunque da una precisa logica comunicativa.

Il corso di linguistica acquisizionale parte precisamente da quest'assunzione e dalle esperienze maturate in seno agli studi acquisizionali.

Dal punto di vista della metodologia didattica impiegata, l'intero corso si svolge in modalità laboratoriale (fatte salve, naturalmente, le prime lezioni introduttive di carattere teorico): l'ipotesi di lavoro è che gli studenti abbiano ormai sviluppato, attraverso gli altri corsi di linguistica, un'idea "spessa" di lingua e che, su questa base, siano pronti a leggere adeguatamente le produzioni degli apprendenti.

Una parte importante degli incontri prevede, infatti, una sorta di *osservazione esterna* (e guidata), che si avvale in gran parte del corpus di interlingua del Master (cfr. paragrafo 2): si tratta cioè di campioni di lingua prodotti da apprendenti spontanei, di varia età e varia L1, o di produzioni spontanee di apprendenti guidati in fasi diverse del loro percorso.

Lo scopo appariscente di queste attività è l'analisi dell'interlingua; ma ancora prima che all'interpretazione delle produzioni degli apprendenti, questa *osservazione da laboratorio* – controllata e sostanzialmente orientata al prodotto – aspira a sviluppare negli studenti l'attitudine osservativa in sé, che avrà il suo campo di applicazione privilegiato nell'ambito del tirocinio.

3.2. *L'esperienza del tirocinio.*

Come si vedrà più avanti nel volume (cfr. Arcuri, b), il tirocinio corre parallelamente alle discipline. In particolare, l'osservazione linguistica comincia e si sviluppa insieme al corso di linguistica acquisizionale.

Diversamente da quanto avviene durante le lezioni, l'osservazione si esercita stavolta in un *contesto naturale* e quindi è di tipo *partecipato*. Gli studenti, cioè, sono inseriti nelle classi di tirocinio e, sebbene nelle fasi iniziali siano presenti come semplici osservatori, essi sono tuttavia una componente della classe, che viene dunque osservata da una prospettiva interna.

L'osservazione linguistica si avvale di strumenti dedicati, che sono essenzialmente griglie di osservazione contenenti indicatori linguistici relativi a vari aspetti dell'interlingua.

Un esempio della struttura di questi strumenti, che sono concepiti sulla base dei risultati della ricerca acquisizionale (e didattica¹²), è dato nello schema della pagina che segue (che è uno stralcio della griglia di osservazione sul verbo).

Ciascuna griglia contiene tutti gli aspetti potenzialmente rilevabili rispetto a uno specifico gruppo di fenomeni (i suoni dell'interlingua, il verbo, il nome etc.) e, di conseguenza, è utilizzabile sempre e in tutti i contesti, sebbene a diversi livelli di complessità.

E, in effetti, le griglie sono riusate nel corso delle diverse esperienze di tirocinio, che si fanno man mano più articolate e complesse, sia perché prevedono una sempre più diretta partecipazione alle attività didattiche della classe, sia perché abbracciano tipi di classe molto diversi sul piano del con-

¹² Cfr. ad esempio le sperimentazioni descritte in Andorno (2006) e Pallotti e Ferrari (2008).

Categorie nozionali del verbo	
<i>Espressione della temporalità:</i>	
riferimento temporale inferibile solo dal contesto del discorso (non codificato)	
prevalenza di sequenze narrative iconiche	
prevalenza di strategie lessicali (per es. avverbi temporali o locativi)	
prevalenza di mezzi morfologici	
[...]	
Accordo morfologico	
il paradigma verbale non contiene le marche di persona	
il paradigma verbale contiene le marche di persona	
le marche compaiono solo a volte (specificare i contesti)	
l'accordo di persona si osserva prevalentemente:	
☐ quando il soggetto precede il verbo	
☐ quando il soggetto segue il verbo	
☐ non è possibile una generalizzazione	

Tab. 1 - Indicatori per l'osservazione dello stato di acquisizione del verbo

testo e della composizione: dalle classi della Scuola di Lingua italiana per Stranieri, alle scuole del territorio ad alta presenza migratoria, dai contesti di LS per chi svolge il tirocinio all'estero fino, come nelle ultime edizioni del Master, alle case-famiglia che ospitano *minori stranieri non accompagnati*, per i quali il Master e la Scuola di Lingua italiana per Stranieri hanno anche organizzato corsi specifici e attività di project work gestiti dai docenti-formandi (cfr. Amoruso, in preparazione).

Le griglie possono anche essere riusate per osservare lo stesso apprendente in momenti diversi del suo percorso linguistico; in questo caso, esse diventano strumenti efficaci per osservare il *processo* acquisizionale nel suo farsi.

Un altro aspetto del riuso riguarda il fatto che le griglie (o, meglio, alcune parti di esse) vengono impiegate nel *contesto* per osservare le caratteristiche dell'input, cioè le caratteristiche della lingua cui gli apprendenti sono esposti.

Infine, le griglie sono anche impiegate come strumenti di post-osservazione. In momenti separati dal tirocinio diretto – tipicamente durante gli incontri di supervisione o, altrimenti, come compito assegnato individualmente o a un gruppo – gli studenti rianalizzano il parlato già osservato (e registrato) e lo *rileggono* attraverso un secondo uso delle medesime griglie: un uso, stavolta, controllato, che si avvale della riflessione metalinguistica condotta *a posteriori* e al di fuori della classe.

Questo massiccio lavoro di rilevamento e osservazione dell'interlingua fa sì che la formazione metalinguistica degli studenti del Master non resti confinata al piano della conoscenza teorica – che, in un'ottica che non consideri la formazione come mera fungibilità dei saperi, è comunque anch'essa una parte essenziale della competenza del docente di L2/LS – ma è resa parte attiva del processo di formazione nel suo insieme.

Il lavoro linguistico nelle classi di tirocinio, d'altra parte, si connette direttamente alle attività di progettazione didattica (cfr. Arcuri b, in questo volume), costituendo una premessa per la selezione di contenuti linguistici coerenti.

Più in generale, dunque, le attività di osservazione linguistica rappresentano un'esperienza formativa centrale nel Master, perché contribuiscono a legare concretamente le due grandi anime del corso, quella didattica e quella linguistica, che proprio nelle classi trovano il proprio anello di congiunzione: è nelle classi, infatti, che gli studenti connettono, nella pratica, questioni teoriche e modelli metodologici.

La complessità del modello del tirocinio, che lega effettivamente esperienza della lingua e esperienza della classe, rappresenta una delle più vistose specificità del Master in “Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera”.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso, Marcello, in preparazione. *Da molto lontano, molto vicino. Dai barconi della Libia all'università. Minori a lezione di italiano*. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche).
- Andorno, Cecilia, 2000. *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Andorno, Cecilia, 2006. La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento, in: F. Bosc, C. Marello e S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri*, 96-111. Torino: Loescher.
- Andorno, Cecilia, 2008. Insegnare e imparare l'italiano L2: quale grammatica?, in: R. Grassi, R. Bozzone Costa e C. Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, 123-142. Perugia: Guerra.
- Andorno, Cecilia, 2011. La grammatica per l'apprendente di L2. Apprendenti guidati e spontanei a confronto, in: L. Corrà e W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, 36-48. Milano: Franco Angeli.
- Bagna, Carla, 2004. *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*. Milano: Franco Angeli.

- Banfi, Emanuele e Giuliano Bernini, 2003. Il verbo, in: A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, 70-115. Roma: Carocci.
- Bernini, Giuliano, 2008. Verbi di moto: direzione e percorso nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2, in: G. Bernini, A. Valentini, L. Spreafico (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno-seminario, Bergamo 8-10 giugno 2006*, 161-177. Perugia: Guerra.
- Berruto, Gaetano, 2011. Sociolinguistica, in: *Enciclopedia dell'italiano Treccani online*, in: [http://www.treccani.it/enciclopedia/sociolinguistica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/sociolinguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Bettoni, Camilla, 2001. *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Bybee, Jaon, 2008, *Usage-based grammar and second language acquisition*, in: P. Robinson and N. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 216-236. New York-London: Routledge.
- Celata, Chiara, 2004. *Acquisizione e mutamento di categorie fonologiche: le affricate in italiano*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina, 2010. *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina e Cristina Bosio, 2014. *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- Costamagna, Lidia e Stefania Giannini, 2003. *La fonologia dell'interlingua. Principi e metodi di analisi*. Milano: Franco Angeli.
- D'Agostino, Mari, 2012. *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Ellis, Nick C., 2011. Implicit and explicit SLA and their interface, in: C. Sanz and R. P. Leow (eds.), *Implicit and explicit language learning. Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*, 35-47. Washington DC: Georgetown University Press.
- Ellis, Rod, 2002. Investigating form-focused instruction, in: R. Ellis (ed.), *Form-focused instruction and second language learning*, 1-46. Malden MA: Blackwell.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di), 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Grandi, Nicola, 2014. *Fondamenti di tipologia linguistica*. Roma: Carocci.
- Ježek, Elisabetta e Stefano Rastelli, 2008. Gradiente di inaccusatività e verbi pronominali nell'acquisizione dell'italiano lingua seconda, in G. Bernini, A. Valentini e L. Spreafico (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di*

- lingue seconde. Atti del Convegno-seminario, Bergamo 8-10 giugno 2006*, 95-115. Perugia: Guerra.
- Klein, Wolfgang e Perdue, Clive, 1997. The Basic Variety (or: Could's Natural Languages be Much Simpler?), *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Krashen, Stephen D., 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Langacker, Ronald, 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Long, Michael H., 1983. Does second language instruction make a difference? A review of research, *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Pallotti, Gabriele e Stefania Ferrari, 2008. Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2, *Me.Mo*, in: <http://istruzione.comune.modena.it/memo/Sezione.jsp?idSezione=1718>.
- Pienemann, Manfred, 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis, *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Rastelli, Stefano, 2009. *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Tomasello, Michael, 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vedovelli, Massimo e Andrea Villarini, 2003. Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri, in: Giacalone Ramat 2003, 270-304.

Il tirocinio: l'occasione di Giano

Adriana Arcuri

Le modalità e le finalità del tirocinio nel Master si definiscono a partire dall'idea di formazione professionale che abbiamo descritto nel capitolo introduttivo. Il tirocinio concorre alla realizzazione degli obiettivi formativi del Master in modi diversi e tra loro correlati: costruisce una competenza che coniuga produttivamente conoscenza teorica e abilità didattica, permette l'apprendimento attraverso la riflessione sull'azione didattica, crea infine le condizioni affinché la riflessività diventi un *habitus* professionale permanente.

Nel tirocinio il corsista vive pienamente la sua duplice dimensione: quella di apprendente e quella di insegnante. Questa posizione privilegiata di *Giano bifronte* gli è garantita dal fatto che anche durante il tirocinio continuano le attività di riflessione e di confronto con i colleghi. Tutto questo ha a che fare direttamente con la costruzione dell'identità professionale del corsista:

diventare insegnanti comporta chiarire le proprie posizioni identificatorie, leggere la propria posizione nella relazione con gli alunni, con l'istituzione, con se stessi, per maturare la consapevolezza di sé all'interno del proprio ruolo, per dare senso al proprio agire (Piagentini, 2004: 82).

Il processo di costruzione dell'identità così inteso è un processo eternamente *in fieri*, perché è collegato con la maturazione della persona e delle sue conoscenze. Attraverso il tirocinio è però possibile fornire al professionista alcune coordinate fondamentali per orientarsi in questo processo e mantenerlo vivo. Uno degli aspetti che attraverso il confronto nel gruppo e con il docente viene affrontato riguarda la progettualità, che si può considerare un elemento fondante la dimensione professionale dell'insegnante. Con progettualità intendiamo la capacità di governare la propria azione a diversi livelli, essendo consapevoli della interrelazione fra le finalità ultime – dell'istituzione in cui si lavora ma anche sociali e culturali nel senso più ampio del termine dell'insegnamento – e quelle più minute dell'azione quotidiana. Nel caso dell'insegnamento della lingua, come si è visto in altre parti di questo volume, la dimensione di ampio respiro è particolarmente rilevante

e implica una presa di posizione consapevole da parte di chi insegna. “Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l’espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli” (Scuola di Barbiana, 1976). Se le coordinate di riferimento sono quelle dell’approccio riflessivo alla formazione, il valore del tirocinio consiste dunque nell’offrire la possibilità di sperimentare nella pratica ipotesi di intervento a partire dai saperi affrontati durante le lezioni e i laboratori, e di riflettere su di esse e sul proprio modo di attuarle in un processo a spirale, che porti all’arricchimento reciproco della conoscenza disciplinare da un lato e della competenza didattica dall’altro. Secondo Fabbri (2008: 16-17)

la pratica si muove non in quel terreno stabile, elevato, dove i professionisti potrebbero far uso di quelle teorie e tecniche fondate sulla ricerca, ma per lo più in quella pianura paludosa ove le situazioni sono grovigli fuorvianti che non si prestano a soluzioni tecniche.

Esse vanno affrontate dunque non *applicando* “teorie e tecniche”, ma *usandole come chiavi* di lettura e strumenti per la soluzione dei problemi. Il primo passo per condurre il docente in formazione a prendere confidenza con questo approccio alla sua professione è, nel nostro percorso, il riconoscimento dei propri *schemi di azione*. L’identità professionale di ciascun docente affonda infatti le sue radici nella esperienza di studente che ognuno ha strutturato fin da fasi molto precoci della propria storia; ad essa concorrono poi numerosi altri aspetti della personalità e delle scelte di ciascuno, oltre che le idee più o meno consapevoli, come si è detto, della disciplina e le ipotesi sul funzionamento dell’apprendimento. Si strutturano così quegli schemi di azione sulla base dei quali i docenti in apprendimento orienterebbero spontaneamente il proprio comportamento professionale e che costituiscono un importante oggetto di riflessione metacognitiva nel Master:

Gli schemi d’azione servono da legami tra la persona e il suo ambiente. Da un lato sono i filtri che rendono le situazioni comprensibili (schemi di percezione), dall’altra guidano l’azione (schemi di decisione e di valutazione). Essi permettono alla persona, in interazione con i suoi saperi e il suo repertorio di comportamenti disponibili, di dare un significato alla situazione incontrata e di predisporre azioni adatte al contesto» (Charlier 2006:104).

La riflessione sui propri schemi di azione (in questa fase azione simulata) costituisce il primo passaggio del percorso del tirocinio perché conduce i corsisti ad esplicitare il modello di docente che hanno interiorizzato attraverso la loro esperienza di allievi e le loro conoscenze e a confrontarlo con il modello di docente che emerge dai documenti europei, segnatamente dal Pefil.

Il passaggio successivo consiste nel tracciare le caratteristiche del proprio stile di apprendimento, che costituisce la base sulla quale si costruisce il proprio stile di insegnamento.

Avviato questo abbozzo di identità professionale concentrando l'attenzione sul proprio modo di apprendere e sui propri modelli di docente, inizia il tirocinio in aula. Esso si articola in una serie di passaggi con finalità formative differenti, attraverso le quali il corsista sperimenta un'autonomia progressivamente maggiore. Non entreremo nel merito della differenza dei contesti didattici per la L2 e la LS, perché non è rilevante per argomentare le nostre scelte sul tirocinio. Essa costituisce invece un elemento rilevante di specificità nella realizzazione dei percorsi.

Come si vede dalla tabella 1, nella pagina seguente, ad ogni fase del tirocinio corrispondono strumenti diversi, ciascuno coerente con lo scopo della fase in cui viene utilizzato.

Le griglie impiegate scaturiscono dalla negoziazione fra il docente e i tirocinanti. Lo scopo formativo di questo segmento di lavoro è sia assicurare ai corsisti anche in questo caso la responsabilità del proprio apprendimento, sia consentire loro di adeguare ciascuno strumento di lavoro alle proprie preferenze cognitive e contemporaneamente allo scopo cui deve assolvere. A volte ad esempio i corsisti scelgono se registrare le esperienze utilizzando testi non continui come griglie e tabelle, o testi continui come diari; altre volte invece lo scopo dello strumento ne impone la forma, o almeno spinge a considerarne una più adatta di un'altra. Si pensi a come una tabella, in cui è possibile mettere in sequenza orizzontale gli obiettivi didattici e le attività, sia preferibile per redigere una progettazione a un testo espositivo cui spontaneamente qualcuno ricorrerebbe.

Per la costruzione degli strumenti vengono utilizzate modalità differenti. Per tutto quello che riguarda la gestione della classe e della disciplina si utilizza il Pefil guidando gli studenti ad estrapolare da esso descrittori dei vari aspetti della professione e della lingua. In questa maniera la individuazione dei nodi della professione e la costruzione degli strumenti procedono di pari passo.

Per quanto riguarda invece la progettazione, le griglie si costruiscono attraverso il confronto tra quelle effettivamente utilizzate dai docenti delle classi di tirocinio e quelle ipotizzate nel modulo Tessuto a partire dalle esigenze dei corsisti, che scaturiscono dalle conoscenze acquisite nel Master. Considerare ad esempio i contenuti grammaticali funzionali agli obiettivi comunicativi richiede uno strumento di progettazione che permetta di vedere sinotticamente le fun-

Tipo di tirocinio	Obiettivi	Modalità	Strumenti
Osservativo (Ls/L2)	Farsi un'idea generale del processo di insegnamento/apprendimento e dell'interazione in classe	Osservazione autogestita	<i>Primogriglia di osservazione</i>
Project work (L2/LS)	Osservare modalità di apprendimento secondo ilmetodo del project work	Interazione non strutturata con l'apprendente Osservazione	Diario Criteri di osservazione condivisi
Parzialmente attivo (L2/LS)	Osservare aspetti specifici della disciplina	Osservazione selezionando una / due abilità per volta	<i>Griglia gestione della disciplina</i> <i>Griglia di postosservazione</i>
	Apprendere modalità di programmazione	Ricostruzione di programmazione	<i>Griglia ricostruzione di programmazione</i>
	Selezionare materiali	Ricerca su consegna (coerenza obiettivo/materiale)	Materiali a disposizione della scuola/ banca dati attività
	Progettare interventi (in teoria)	Progettazione di segmenti di intervento d'accordo col supervisore	<i>Griglia di progettazione</i>
	Progettare interventi (in pratica)	Progettazione di un segmento di intervento d'accordo col docente d'aula Supervisione prima di andare in aula	<i>Griglia di progettazione</i>
	Gestire interventi	Autoosservazione Osservazione fra pari Osservazione e discussione col docente d'aula	<i>Seconda griglia di osservazione</i>
Attivo (L2/LS)	Osservare modalità didattiche al di fuori delle aule	Interazione diretta con gli studenti	Diario
	Osservare materiali Didattizzare Creare materiali	Attività individuali / di gruppo	Criteri di osservazione condivisi Procedure per la didattica
	Osservare l'apprendimento Osservare il clima della classe	Compilazione della griglia una volta a settimana Compilazione della griglia a inizio e fine esperienza	<i>Griglia gestione dell'apprendimento</i> <i>Griglia clima della classe</i>
	Sperimentare percorsi completi	Negoziazione dell'intervento col docente d'aula Progettazione, realizzazione e valutazione del proprio intervento	<i>Griglia di progettazione</i> <i>Griglia di autoosservazione</i> Strumenti di verifica e valutazione ad hoc
Attivo (L2 scuola)	Osservare la differenza tra insegnamento ad adulti e a bambini relativamente a: Gestione della disciplina Interazione pedagogica Interazione didattica Contesto istituzionale	Osservazione in aula Visione di interventi videoregistrati e discussione Formulazione di ipotesi didattiche Interventi d'accordo col docente d'aula Analisi di materiali	Griglie di osservazione della classe Griglie di analisi dei materiali <i>Griglia di progettazione</i>

Tab. 1 - Articolazione delle esperienze di tirocinio

zioni comunicative cui punta ciascun segmento di programmazione e i contenuti linguistici (morfologici, sintattici, lessicali) ad esso correlati.

Particolarmente interessante si rivela la griglia (e dunque l'attività) di ricostruzione di programmazione, o *programmazione a ritroso*. Si tratta di un'operazione che consente attraverso l'osservazione di una attività didattica di ricostruirne gli obiettivi comunicativi e relazionali e i contenuti linguistici trattati. Se da un lato tale attività è artificiosa, posto che nella vita professionale di un docente si procede piuttosto in senso inverso, dagli obiettivi alle attività, essa si rivela produttiva perché affina le capacità di analisi delle attività e genera un interessante confronto col docente d'aula che talvolta, attraverso lo sguardo del tirocinante scopre "effetti collaterali" del suo intervento, ricavando quindi a sua volta un effetto formativo dall'attività di tutoring.

Ancora, le griglie di postosservazione vengono compilate a conclusione di ciascun segmento di tirocinio e richiedono al corsista di evidenziare, nell'attività didattica cui partecipa come osservatore o compartecipante, i contenuti delle discipline che il Master gli propone.

Il percorso di tirocinio continua ad essere affiancato non solo dal Modulo Tessuto, ma da altre lezioni e laboratori e dall'interazione con docenti e colleghi in modalità FAD. In questo modo l'osmosi fra saperi e azione didattica viene sperimentata direttamente.

È interessante a questo proposito leggere le riflessioni di alcune corsiste del Master, sugli effetti che questo modello di tirocinio produce:

Le conoscenze teoriche sono senza dubbio fondamentali, però in classe *non c'è mai una mera applicazione di teorie*. Viene fuori sempre qualcosa di nuovo, sia dal punto di vista della gestione della classe che della disciplina, che poi porta a nuove riflessioni. Quindi, l'esperienza pratica per me è uno spazio in cui si prova e riprova tutto quello che si era acquisito prima (teorico e pratico) e in cui si è spinti a riflettere e a scegliere continuamente comportamenti e contenuti da applicare, modificare o scartare (B. D.). Durante la mia esperienza pratica di tirocinio ho avuto gli strumenti iniziali per comprendere il funzionamento delle cose, ma poi quando ho avuto davanti a me degli apprendenti reali *è stato necessario sperimentare anche delle novità* per poter venire incontro alle loro esigenze pratiche. Credo che non si possano scindere i due aspetti, poiché ritengo che siano fortemente funzionali l'uno all'altro. Valutando la mia personale esperienza devo dire che prevalentemente l'apprendimento professionale si è prodotto di prima mano *ma sotto la guida e l'aiuto costante dei tutor, dei professori e dei colleghi* (C. T.).

Durante il tirocinio i corsisti sperimentano dunque il ruolo del docente riflessivo, realizzando entrambe le forme di riflessione che Schön (1993) in-

dividua come costitutive di questa dimensione: la riflessione nel corso dell'azione e la riflessione dopo l'azione. Secondo lo studioso americano esse hanno funzioni e significati diversi. La prima, che si svolge per l'appunto in corso d'opera, guida le azioni del soggetto e gli permette affrontare situazioni caratterizzate da un'elevata quota di incertezza, tipiche delle aule; la seconda fa riferimento all'azione compiuta per analizzarla e trarne apprendimenti. Come precisa Katia Montalbetti (2005: 53), "la diversità non è solo temporale: la prima forma ha come obiettivo la presa di decisioni per autoregolare la propria azione in corso, l'altra è finalizzata alla comprensione del significato di un'esperienza vissuta".

All'interno del Master, cioè in situazione protetta, la riflessione nel corso dell'azione è realizzata per così dire *in vitro*, in quanto i tirocinanti di solito sono in coppia e per buona parte del percorso non hanno l'intera responsabilità dell'aula. Essi possono pertanto osservarsi a vicenda e osservare il docente dell'aula ipotizzando quali decisioni avrebbero preso nelle situazioni che si presentano. La condizione tipica dell'insegnante, cioè di dover interpretare il contesto per prendere decisioni immediate è pertanto per quasi tutto il tirocinio fortemente ridotta.

Essa si realizza pienamente, in modo quasi del tutto analogo a quella di un docente in servizio, nell'ultima parte del tirocinio, quando i corsisti assumono la responsabilità dell'aula. Anche in questa fase tuttavia il percorso è costantemente monitorato e la progettazione concordata col supervisore.

La riflessione dopo l'azione avviene invece nell'ambito del gruppo di corsisti, sia in aula che on line, ed è guidata dal docente che cerca progressivamente di *sparire* dal gruppo per permettere di sfruttare al massimo gli aspetti formativi dell'interazione fra pari e favorire la responsabilizzazione, ma garantisce che non sfuggano all'attenzione alcuni contenuti professionali fondamentali, come il nesso fra azione didattica e contenuti linguistici.

Spesso infatti gli insegnanti, e non soltanto quelli in prima formazione, si concentrano sui loro bisogni di tipo metodologico e relazionale, sottovalutando quanto l'articolazione di ciascuna azione didattica sia finalizzata e tragga senso dai contenuti, linguistici e comunicativi nel nostro caso, che sono stati individuati come obiettivi del lavoro. Per fare solo un esempio imparare a utilizzare in aula lo strumento operativo del *role play*, serve perché permette di insegnare agli alunni a gestire le varietà di registro e non solo perché è una tecnica che favorisce un clima di gruppo gradevole.

Un altro aspetto che il docente supervisore garantisce è che continui la riflessione sugli schemi d'azione iniziata nella prima fase del tirocinio, per

vedere se e come essi si siano modificati attraverso il percorso di apprendimento che si sta svolgendo.

Anche per la competenza professionale si può infatti applicare la metafora dell'iceberg che prendiamo in prestito da Luciano Mariani (2001). La competenza, nelle sue varie articolazioni, è la punta emergente di un iceberg, che nella parte subacquea contiene numerosi aspetti: delle strategie, dei processi di apprendimento, di stili, intelligenze attitudini e infine quello delle convinzioni. Quest'ultimo si trova al livello più profondo e per questo si verifica quella che Philippe Perrenoud (2006) chiama "l'illusione dell'improvvisazione".

Ogni volta che mettiamo in pratica un certo comportamento didattico stiamo in realtà mettendo in movimento delle routine che abbiamo a disposizione nel nostro archivio mentale. La selezione e l'impiego di tali routine avviene attraverso gli schemi d'azione: talvolta, come abbiamo accennato prima, questi schemi sono riproposizioni di quelli applicati dagli insegnanti di cui ciascuno è stato alunno e non sempre risultano i più adeguati al contesto in cui il tirocinante opera. Va precisato che la presenza di schemi di analisi e di decisione riguarda, a nostro avviso, non solo la dimensione relazionale della didattica, ma anche quella squisitamente disciplinare (Arcuri, 2013: 12).

Anche a proposito del significato della disciplina, infatti, gli studenti hanno spesso interiorizzato idee diverse da quelle che il Master propone loro (cfr. il capitolo sulla "idea di lingua" di Mocciaro, in questo volume) e che loro stessi condividono. A volte però emerge che in situazioni di lavoro venga fuori la convinzione più profonda, e cioè che l'insegnamento di una lingua coincida con l'insegnamento della grammatica.

È attraverso il confronto costante fra la dimensione esplicita dell'apprendimento all'interno del Master e le convinzioni profonde di ciascuno, che i corsisti acquisiscono la capacità di riflessione che permette loro la stesura dell'autobiografia di apprendimento.

Non siamo in grado di controllare che, come auspicato all'inizio di questo capitolo, i corsisti acquisiscano l'*habitus* del docente riflessivo, tuttavia alcuni indizi che ci provengono dai diplomati nel Master nel corso delle loro successive esperienze professionali (cfr. il capitolo sulle autobiografie) ci fanno ben sperare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcuri, Adriana, 2013. *Il Modulo Tessuto*, un percorso per la formazione di insegnanti riflessivi, *Idee in form@zione*, 2 (1), 57-66.
- Charlier, Éveline, 2006. Formare gli insegnanti professionisti. Per una formazione con-

- tinua collegata alla pratica, in: L. Paquay, M. Altet, R. Vigo e P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Milano: Armando Editore.
- Fabbri, Loretta, 2008. Nuove narrative professionali. La svolta riflessiva, in: L. Fabbri, M. Striano e C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, 13-68. Milano: Franco Angeli.
- Montalbetti, Katia, 2005. *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mariani, Luciano, 2001. *Documentare e personalizzare il curriculum: verso un portfolio di processi e competenze*, in: <http://www.learningpaths.org/Articoli/competenze-processi.htm>.
- Perrenoud, Philippe, 2006. Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza, in: L. Paquay, M. Altet, R. Vigo e P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Milano: Armando Editore.
- Piagentini, Gino, 2004. La maturazione dell'identità professionale dell'insegnante. Il gioco, il gruppo, la memoria, in: *Progettando tra le scuole. Percorsi didattici delle scuole dell'infanzia comunali*, 81-84. Edizione a cura del Comune di Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- Schön, Donald, 1993. *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Scuola di Barbiana, 1976. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

La valutazione: indicazioni metodologiche e suggerimenti operativi

Maria Rosa Turrisi

1. INTRODUZIONE

In questa sezione affronteremo il tema della valutazione, intesa come momento integrato con la gestione e l'organizzazione della didattica e pertanto rifletteremo sul legame tra attività di insegnamento e apprendimento, scelta delle prove di verifica, osservazione del processo di acquisizione e di sviluppo delle competenze linguistiche.

Proveremo a ragionare in termini generali sull'attività valutativa nella didattica con un'attenzione agli aspetti specifici legati alla valutazione delle competenze linguistiche. L'ottica adottata è quella di tipo procedurale, pertanto l'attenzione è centrata sul processo di insegnamento-apprendimento e sul valore regolativo e formativo della valutazione.

In questa direzione, i soggetti della valutazione sono sia il docente che l'alunno e la valutazione si definisce come un processo complesso. Pertanto è possibile parlare di una *pervasività* della valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento che tiene conto della storia di apprendimento dei soggetti e che ha come obiettivo il miglioramento consapevole dell'apprendente e lo sviluppo professionale del docente.

2. LA VALUTAZIONE NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO—APPRENDIMENTO

La valutazione non è momento isolabile collocato al termine di un percorso, ma uno strumento di controllo che accompagna il processo di insegnamento-apprendimento nel suo sviluppo, per verificare costantemente la validità dei mezzi e delle procedure didattiche impiegati rispetto agli obiettivi di apprendimento. In questo senso si possono indicare più finalità della valutazione: essa infatti può servire per rilevare la situazione di partenza, riconoscere gli obiettivi raggiunti, individuare scarti dalla prestazione richiesta, fare un bilancio consuntivo dell'attività didattica.

È possibile definire più tipi di valutazione:

- *valutazione iniziale*: quella che compiono il docente o il consiglio di classe se si fa riferimento a competenze e abilità di tipo trasversale, all'inizio di un percorso formativo, sia esso l'inizio di un anno scolastico o di un modulo o di una unità di apprendimento. Essa serve a registrare quelli che vengono considerati i prerequisiti o le condizioni irrinunciabili per progettare un percorso di apprendimento;
- *valutazione procedurale*: quella che pone, invece, l'attenzione agli aspetti metodologici adottati in un percorso di insegnamento–apprendimento e serve a indicare possibili aggiustamenti rispetto a strumenti e contenuti proposti; essa dà più rilievo alla riflessività del docente, che guarda al suo lavoro rispetto ai risultati di apprendimento man mano raggiunti dai suoi studenti;
- *valutazione intermedia*: quella che consente di individuare ad un determinato stadio di sviluppo di un percorso didattico gli scarti dalla prestazione richiesta e quindi di programmare attività di recupero o di consolidamento;
- *valutazione finale*: quella che costituisce la raccolta di informazioni sui risultati raggiunti alla fine di un percorso didattico o di un intero anno scolastico e costituisce, in qualche modo, la descrizione dell'insieme di prerequisiti per lo sviluppo di azioni didattiche successive.

Va da sé che questa classificazione viene qui proposta a fini didattici, nella realtà i vari momenti si intrecciano nello sviluppo della pratica didattica, ma è necessario che il docente ne abbia consapevolezza per scegliere in maniera adeguata gli strumenti di valutazione e restituire coerentemente le informazioni valutative ai propri studenti.

In quest'ottica, quindi, l'azione valutativa è strettamente interrelata con:

- la definizione del curriculum
- la flessibilità
- l'insegnamento individualizzato
- le certificazioni
- il sistema di crediti/debiti
- l'autovalutazione dell'insegnamento.

La valutazione si ricollega intrinsecamente alla progettazione del percorso di insegnamento–apprendimento; bisogna cioè che l'insegnante sappia quali sono e quali devono essere le prestazioni che vuole che i suoi studenti raggiungano, quali le attività di apprendimento che è necessario mettere in atto

e quali sono i materiali adeguati per lo sviluppo dell'apprendimento. L'insegnante deve, inoltre, aver chiaro che ci sono delle variabili esterne al processo di apprendimento che interferiscono con esso ma che non possono essere oggetto di valutazione; riconoscerle e averne consapevolezza consente di tenere sotto controllo l'effetto "alone" o l'effetto "Pigmalione"¹.

Quanto fin qui detto delinea l'ottica con cui si guarda alla valutazione, una valutazione di tipo sistemico in cui lo sviluppo dell'insegnamento-apprendimento non è di tipo lineare ma circolare e fra analisi dei bisogni di apprendimento, progettazione dell'intervento, attuazione dell'intervento e valutazione dei risultati, si costruisce un'azione ricorsiva in cui ogni passaggio valutativo è funzionale per un riaggiustamento della pratica didattica.

Nel dibattito sulla valutazione e sul rapporto fra valutazione e azione didattica si possono riconoscere diversi paradigmi teorici di riferimento, che hanno visto una successione cronologica nei sistemi d'istruzione europei, ma che possono coesistere nella pratica didattica degli insegnanti, spesso anche in maniera non del tutto consapevole. Tali paradigmi possono essere classificati in:

- *Il paradigma della decisione*: ha come sfondo di riferimento il comportamentismo, secondo il quale l'apprendimento è una modificazione del comportamento, il comportamento è osservabile e misurabile e la modificazione coincide con la risposta che un soggetto fornisce a uno stimolo. Secondo tale modello, la valutazione si basa sulla necessità di fondare scientificamente la decisione per classificare e per selezionare; in quest'ottica la valutazione equivale a una *misura* con una grande attenzione al prodotto, con la diffusione delle prove oggettive e la pretesa riduzione delle soggettività dell'esaminatore; la misurazione si esprime con l'attribuzione di un *voto* che assume il valore di un giudizio, ma non è una spiegazione del successo o dell'insuccesso nell'apprendimento.
- *Il paradigma dell'informazione*: secondo questo paradigma viene attribuita alla valutazione una valenza *formativa*; essa consente, infatti, una raccolta di informazioni non solo sul prodotto, ma anche sul processo di insegnamento-apprendimento. Ciò comporta il riconoscimento di un legame forte da una parte fra valutazione e programmazione e dall'altra tra valutazione

¹ L'effetto "alone" si verifica quando elementi estranei ad una prestazione influenzano la valutazione, in genere elementi che riguardano la persona; l'effetto "Pigmalione" è quella condizione secondo la quale le aspettative, positive o negative, che gli insegnanti nutrono nei confronti dei propri studenti influenzano i loro risultati scolastici. Cfr. Rosenthal e Jacobson (1972).

- e azione di insegnamento. Il modello pedagogico-didattico di riferimento è il *costruttivismo*. Secondo questo modello, l'apprendimento è il risultato di una costruzione e il soggetto che apprende prende parte attiva a tale costruzione. La costruzione avviene attraverso un processo di autoregolazione continua e l'apprendimento è frutto di assimilazione e adattamento.
- *Il paradigma della valutazione interpretativa*: questo paradigma, ultimo cronologicamente nello sviluppo del dibattito teorico sulla valutazione, ma meno presente nelle nostre classi e nell'azione valutativa degli insegnanti, si fonda sul presupposto che gli apprendimenti conseguiti devono essere *compresi e interpretati*, che ciascun apprendimento ha una *storia* e che la valutazione ha una funzione *riflessiva* e quindi *metacognitiva*. Le metodologie valutative sono pertanto orientate verso attività riflessive, introspettive, conversazionali e autobiografiche. Strumento principe di questo modello è il *portfolio* di cui sono stati proposti e sperimentati vari modelli, sia a livello nazionale che europeo². L'azione pedagogico-didattica è, in questo caso, centrata su una forte attenzione alla riflessività, all'autovalutazione e allo sviluppo consapevole del processo di apprendimento da parte dell'alunno, cui fa da contraltare lo sviluppo professionale del docente attraverso un'azione di controllo della propria professionalità.

La riflessione fin qui proposta induce ad una scelta metodologica che tenga conto dei limiti di ciascun approccio e della sua significatività in relazione ai contesti concreti, della consapevolezza che ciascuna attività valutativa deve essere strettamente interrelata con l'azione di insegnamento-apprendimento e con la sua progettazione, della consapevolezza della differenza fra *verifica* e *valutazione* e del riconoscimento dei vantaggi e dei limiti degli strumenti di verifica di volta in volta adottati. L'analisi disciplinare, a nostro avviso, rappresenta la bussola che deve guidare gli insegnanti nella scelta del modello valutativo di riferimento e, quindi, degli strumenti più idonei da utilizzare. Pertanto è imprescindibile porsi alcune domande critiche:

- quali sono i contenuti irrinunciabili (o nuclei fondanti) della disciplina;
- quali abilità devono essere sviluppate;

² Linee guida per l'elaborazione del portfolio si possono rintracciare nei documenti del Consiglio d'Europa, a partire dal QCER; in Italia una prima elaborazione di portfolio delle lingue è stata sviluppata nell'ambito del progetto "PEL" da gruppi di lavoro degli Uffici Scolastici Regionali del Piemonte, della Lombardia, dell'Umbria e della Sicilia.

- quali competenze devono acquisire gli alunni;
- quali attività di apprendimento devono essere svolte per sviluppare abilità e competenze.

Queste domande vanno poi ricollocate dentro il quadro normativo di riferimento per una determinata attività didattica, sia esso l'ordinamento scolastico o, piuttosto, il QCER come nel caso dell'insegnamento di una lingua straniera in contesto non scolastico.

3. GLI OGGETTI DELLA VALUTAZIONE

Gli oggetti della valutazione sono le conoscenze o saperi disciplinari, le abilità e le competenze. Si utilizza qui la terminologia definita nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del "Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente"*. Secondo tale raccomandazione, con *conoscenze* si indica "il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento; le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relativi a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche". Con *abilità* si indicano "le capacità di applicare conoscenze e di usare metodi e procedure per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)". Infine, con *competenze* si indica "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".

In un contesto di insegnamento plurilingue e quindi anche di insegnamento dell'italiano come lingua seconda, appare utile ricordare, inoltre, che la competenza linguistica si intreccia con la competenza interculturale e che ha anche una valenza trasversale alle altre discipline. Pertanto i riferimenti, secondo il Consiglio d'Europa (2010: 27) sono relativi a:

- competenza linguistica: sapere e saper fare linguistici, sociolinguistici e pragmatici;
- competenza culturale: sapere (conoscenze), saper fare e saper essere pertinenti ai gruppi sociali parlanti una lingua e alla loro cultura;

- competenza interculturale: sapere (conoscenze dei modi in cui le persone interagiscono in un contesto multilingue), saper comprendere (capacità di identificare, confrontare, giustapporre fenomeni e aspetti simili della vita di due o più gruppi sociali e delle loro culture), saper essere (atteggiamento di curiosità verso ogni alterità e accettazione della relatività dei propri riferimenti culturali) e sapersi impegnare (la volontà e la capacità di “leggere” in modo critico e consapevole i valori e i comportamenti propri e degli altri);
- competenza plurilingue: saper apprendere “inter” (costruzione e ampliamento delle risorse anche attraverso una attività di transfer sistematico e controllato), sapere e saper fare “pluri” in relazione a situazioni che implicano l’esercizio simultaneo di più lingue e saper essere (atteggiamenti positivi verso la pluralità delle lingue).

Se ragioniamo in termini di valutazione delle competenze e, quindi, di didattica per competenze, bisogna tenere, inoltre, presente che:

- le competenze sono legate alle situazioni, a compiti complessi, socialmente pertinenti e, dunque, che sono “situate”;
- le competenze sono unità relativamente complesse;
- le competenze fanno appello a (*mobilitano*) differenti risorse interne (generalmente connesse a dei saperi, saper fare e saper essere) ed esterne (dizionari, mediatori, ecc.);
- le risorse interne (così come le risorse esterne, ma non le competenze) possono essere insegnate in situazioni / attività in parte decontestualizzate (Consiglio d’Europa, 2012: 14).

In questa direzione appare utile riprendere la metafora dell’iceberg ben rappresentata dalla seguente figura:



Quello che possiamo osservare di una competenza è ciò che affiora in superficie, ma perché una competenza si strutturi e si manifesti in termini di comportamenti osservabili, si devono mettere in gioco motivazioni personali, strategie metacognitive, riconoscimento del sé e del proprio ruolo sociale, di cui spesso l’apprendente non ha consapevolezza, ma che influenzano profondamente i processi di

Fig. 1 - La metafora dell’iceberg (da Mariani, 2001)

apprendimento e, quindi, anche la prestazione che di tali processi è la risultante.

4. VERIFICA E VALUTAZIONE

Ma cosa succede nella classe e, quindi, cosa fa l'insegnante e, di contro, cosa scatta nella mente degli alunni, quando si valuta?

In primo luogo proviamo a mettere ordine con alcune definizioni, chiarendo la differenza fra *valutazione* e *verifica* e fra *valutazione* e *misurazione*.

La verifica riguarda un'abilità o una conoscenza isolabile e descrivibile in termini di prestazione osservabile. Ad esempio, una verifica dell'*abilità di comprensione* del testo scritto, sia nella lingua di scolarizzazione che nella lingua straniera, può riguardare vari aspetti come:

- comprendere il significato letterale o figurato di parole o espressioni e riconoscere le relazioni fra parole;
- individuare informazioni date esplicitamente nel testo;
- individuare informazioni date implicitamente nel testo;
- fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore;
- cogliere relazioni di coesione e di coerenza testuale;
- ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse (In-ValSI, 2013: 11).

L'abilità di cui si vuole accertare il possesso deve essere declinata, operativizzata e, pertanto, la valutazione deve riguardare un aspetto isolabile e non una generica globalità. La descrizione operativa dell'abilità fornisce all'insegnante, in primo luogo, informazioni precise sulle attività di apprendimento che bisogna mettere in atto per sviluppare tale abilità e, di conseguenza, operare scelte coerenti rispetto alla valutazione. In questa direzione, la definizione del compito, di ciò che l'alunno deve fare per dimostrare il possesso dell'abilità, fornisce informazioni cogenti per l'insegnante e per l'alunno. La valutazione, come espressione di un giudizio, quindi, riguarderà il possesso o meno dell'abilità accertata attraverso una o più prove che afferiscono a un determinato aspetto.

Altra differenza che bisogna assumere è quella fra *valutazione* come procedimento di giudizio che richiede una fase istruttoria di ricerca di informazioni sul possesso di una conoscenza, di una abilità o di una competenza e *misurazione* come attribuzione di un punteggio.

Misurare è una operazione convenzionale, che consiste nell'associare un numero o un simbolo a un oggetto qualitativamente definito o ad una proprietà dell'oggetto, secondo regole determinate, in modo che a quella stessa proprietà si possano attribuire alcune caratteristiche dei numeri che così vengono a rappresentarla, ad esempio attribuire un punteggio su una scala da uno a cinque (uno per l'elaborato considerato del tutto inadeguato; cinque per l'elaborato eccellente; tre per l'elaborato sufficiente). Altra definizione di *misurazione* è quella fornita da Lucisano (1995: 25), secondo cui si tratta di un'operazione che consente di "legare concetti astratti ad indicatori empirici, cioè un processo che comporta un esplicito e organico piano per classificare (e spesso quantificare) una serie di elementi concreti secondo una scala pre-costituita". Dal punto di vista teorico l'attenzione deve essere concentrata sul rapporto fra il *concetto*, nel nostro caso l'abilità che si vuole misurare (produzione, comprensione, etc.) e le risposte prodotte che dovrebbero rappresentarla. Questo comporta che l'insegnante abbia chiaro quali sono le operazioni che sottendono alla misurazione e, successivamente quindi la valutazione, e cioè:

- costruzione di un modello teorico che rappresenti la relazione fra gli elementi indicatori che sono alla base del concetto dell'abilità che si vuole misurare;
- ricerca delle relazioni fra concetti e indicatori;
- misurazione degli indicatori.

Riportiamo qui come esempio la Scheda di valutazione relativa alla produzione scritta utilizzata nell'indagine sulla produzione scritta realizzata dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e declinata nei seguenti indicatori (Lucisano, 1995: 25):

- *Qualità del contenuto*: ciò che lo studente riesce a comunicare rispetto alle istruzioni della prova; in relazione alla prova sarà necessario tener conto dell'ampiezza, ricchezza, profondità e precisione delle idee espresse.
- *Organizzazione e presentazione del contenuto*: organizzazione del testo sia come dimensione testuale che come organizzazione delle singole parti (paragrafi e periodi).

- *Stile e adeguatezza del registro*: uso efficace della lingua in relazione al destinatario, allo scopo e al tipo di testo richiesto.
- *Grammatica*: aspetti testuali, morfologici e sintattici dell'elaborato a due diversi livelli: a) livello della struttura complessiva del testo; b) livello della morfologia e della costruzione della frase e del periodo.
- *Lessico*: errori lessicali in senso stretto (es: impara per insegna).
- *Ortografia*: a) errori dovuti alla mancata corrispondenza fra segno e suono; b) devianze ortografiche dovute a riproduzione della pronuncia (interferenze fra italiano e dialetto); c) non rispetto delle convenzioni ortografiche dell'italiano; d) errata segmentazione delle parole
- *Impaginazione*: uso funzionale dello spazio della pagina in relazione al tipo di testo.

Nell'attribuire il punteggio si terranno presenti i seguenti fattori:

- gravità degli errori (gli errori di struttura sono più gravi di quelli morfologici e sintattici);
- varietà di errori (è meno grave ripetere più volte un solo errore che commettere diversi tipi di errore);
- quantità di errori.

L'uso di una scheda di valutazione così analitica presuppone che la formulazione del compito di scrittura sia ben articolata riguardo al tipo di testo, al destinatario e al contenuto; essa consente nello stesso tempo di attribuire una valutazione, espressa con un punteggio o un giudizio, riferibile ad una prestazione effettivamente osservabile. Va da sé che la valutazione complessiva, in questo caso l'abilità di scrittura, scaturirà da più prove di verifica, coerenti con segmenti di attività didattica e volte ad accertare prestazioni riconducibili a diversi ambiti della produzione scritta. A monte della valutazione della competenza di scrittura ci deve essere un'attività di insegnamento-apprendimento che tenga conto sia del processo cognitivo sotteso alle fasi della scrittura sia della varietà dei testi prodotti. Quanto fin qui detto ci consente di affermare che la procedura valutativa messa in atto dal docente deve contenere i seguenti passaggi:

- progettare il processo di apprendimento in relazione allo sviluppo di una conoscenza, abilità o competenza, individuare le attività di apprendimento, selezionare il materiale per l'apprendimento;
- denominare la *prestazione* relativa a tale conoscenza, abilità o competenza;

- descrivere gli indicatori della prestazione;
- selezionare una o più prove che consentano di osservare la prestazione;
- attribuire un punteggio alle prove;
- valutare, cioè esplicitare il livello di accettabilità in cui si colloca la prestazione osservata, tale da poter affermare che l'alunno possiede quella determinata conoscenza o padroneggia l'abilità.

Inoltre una valutazione risulta efficace se c'è:

- chiarezza e precisione nella descrizione della abilità che si vogliono sviluppare o del contenuto che si vuol fare acquisire;
- selezione e organizzazione delle esperienze di apprendimento;
- coerenza fra le attività di apprendimento e le prestazioni richieste nella prova di verifica.

5. GLI STRUMENTI DI VERIFICA

Non è possibile individuare una relazione univoca fra oggetto della verifica e strumento utilizzato anche perché è evidente che alcuni strumenti di verifica delle prestazioni sono esclusivi per alcune abilità o competenze. Per ciascuna tipologia di strumenti di verifica proveremo a rintracciare vantaggi o svantaggi dal punto di vista didattico e operativo.

Le *prove orali* costituiscono indubbiamente lo strumento esclusivo per la verifica del parlato, presuppongono un particolare *setting* didattico e, nel caso delle lingue straniere, necessitano di situazioni didattiche di piccolo gruppo. Solitamente nelle nostre classi si dedica poco tempo all'insegnamento-apprendimento del parlato rispetto alla lingua di scolarizzazione e ciò pone serie difficoltà per quegli alunni per i quali la lingua di scolarizzazione è una lingua seconda, come nel caso degli alunni stranieri. D'altra parte, il parlato scolastico spesso viene ricondotto all'esposizione di un contenuto disciplinare senza che si sia passati attraverso situazioni di apprendimento del parlato pianificato; nel caso delle lingue straniere la maggiore difficoltà dell'insegnamento-apprendimento del parlato è costituito dalla numerosità del gruppo classe. Le prove orali hanno quindi un'esclusività intrinseca; tuttavia sono proprio quel tipo di prova nel quale l'effetto alone, l'effetto di stereotipia o di contrasto rischiano di incidere in maniera rilevante mentre la formulazione di domande con gradi diversi di difficoltà può mettere in condizioni di diseguaglianza gli alunni. Tali anomalie valutative

possono essere circoscritte e tenute sotto controllo dall'insegnante se circo-scrive le prestazioni da osservare e utilizza semplici liste per la registrazione delle osservazioni stesse in modo da isolare segmenti di parlato o tipologie di parlato stesso.

Le *prove semistrutturate* (questionari con domande aperte, interviste su scaletta, colloqui strutturati, riassunti, prove di comprensione dei testi, ecc.), sono ampiamente utilizzate nelle classi e diffuse nei libri di testo e nelle guide per gli insegnanti. Esse consentono il controllo di apprendimenti di ampia portata e la predefinizione di criteri univoci di misurazione e di valutazione. Una difficoltà nell'uso di questo tipo di prove è rappresentata da imprecisioni o incongruenze nella formulazione dei quesiti, che è opportuno siano ricercati in repertori validati a livello nazionale o internazionale. In questa direzione, repertori di prove ricchi e scientificamente validati per l'area della comprensione del testo e per la competenza grammaticale sono costituiti dalle prove nazionali di valutazione predisposte dall'INValSI o da OCSE-PISA. Una raccomandazione per gli insegnanti che costruiscono o rielaborano prove semistrutturate è quella di definire in maniera preventiva risposte-criterio e di predisporre una scheda analitica di valutazione.

Le *prove strutturate* (questionari con quesiti a risposta vero o falso, a risposta multipla, di completamento, a corrispondenza, a correlazione) hanno avuto un grande successo in riferimento ad un modello di insegnamento-apprendimento fondato sul comportamentismo e su un preteso egualitarismo fondato sull'annullamento della soggettività del valutatore. Esse favoriscono un apprendimento fondato sul pensiero convergente e consentono comunque la verifica di abilità e conoscenze molto delimitate. Il vantaggio di questo tipo di prove è che esse consentono un confronto dei risultati sia in senso sincronico (rispetto a gruppi di alunni dello stesso livello scolastico collocati in territori diversi ma simili) sia in senso diacronico se si vuole tenere sotto controllo lo sviluppo delle abilità di un gruppo di studenti nel tempo. Esse sono ampiamente utilizzate nelle rilevazioni nazionali e internazionali anche perché riducono la discrezionalità di chi corregge le prove. Anche per questo tipo di prove va ricordato quanto detto sopra, e cioè che è opportuno utilizzare repertori scientificamente validati di cui comunque c'è ormai una vasta produzione.

Le *prove non strutturate* (temi, relazioni, colloqui, prove orali su ampie tematiche, prove su argomento libero) consentono di dare più spazio al pensiero divergente, tuttavia per evitare il rischio di una elevata soggettività è necessario che vengano utilizzate griglie di valutazione condivise. In questa

direzione vale quanto detto, ad esempio, rispetto al modello di correzione della prova scritta IEA presentato più sopra.

4. LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE: IL *QUADRO DI RIFERIMENTO* NELL'APPRENDIMENTO NELLA LINGUA DI SCOLARIZZAZIONE

In questa ultima parte esamineremo due documenti europei che rappresentano due punti di riferimento fondamentali per la valutazione delle competenze linguistiche, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione linguistica e interculturale*; entrambi i documenti hanno la caratteristica di fare riferimento alla comparabilità della valutazione e, quindi, dal punto di vista della didattica, alla trasferibilità degli apprendimenti linguistici per lo sviluppo delle competenze.

Nel prendere in esame il tema della valutazione delle prestazioni linguistiche, il QCER considera come presupposti fondamentali tre concetti: la *validità* della procedura valutativa, l'*affidabilità* della prova e l'*accuratezza* delle decisioni prese per definire uno standard. Questi tre elementi consentono di sviluppare procedure valutative ed esiti di valutazione comparabili, mentre la descrizione dei *livelli di prestazione* fornisce punti di riferimento per le scelte didattiche e valutative dei docenti:

Se due diverse organizzazioni o due diverse aree geografiche basano le decisioni relative alla valutazione della stessa abilità su criteri riferibili agli stessi standard, se gli standard stessi sono validi e adatti ai due contesti presi in considerazione e se nelle prove progettate per la valutazione e nell'analisi delle prestazioni, gli standard sono applicati in modo coerente, i risultati ottenuti nei due sistemi dovrebbero essere comparabili (QCER: 218).

Va da sé che il riferimento al *Quadro* rende comparabili anche le valutazioni di docenti diversi rispetto alle prestazioni di uno stesso gruppo di apprendenti o di singoli alunni e, nello stesso tempo, consente di mettere in relazione forme di valutazione differenti.

Nel *Quadro* vengono presi in esame diversi tipi di valutazione, ma un'attenzione particolare viene riservata alla *valutazione della competenza*, intesa come ciò che “un individuo sa fare/conosce con riferimento al mondo reale” (QCER: 223). Ciò comporta un riconoscimento della centralità della dimensione comunicativa nel processo di insegnamento–apprendimento e in fase valutativa.

Poiché non è possibile controllare direttamente le competenze, ciò che diventa oggetto di valutazione sono le prestazioni a partire dalle quali si può inferire quale sia la competenza sottesa. Una descrizione analitica delle prestazioni consente comunque di formulare valutazioni trasparenti per gli apprendenti e condivisibili per i docenti e in questa direzione, il *Quadro* fornisce un vasto repertorio di indicatori delle competenze linguistiche e comunicative.

Se prendiamo in esame la valutazione della comunicazione orale, per la quale si conviene che le strategie dell'interazione costituiscono un fattore qualitativo fondamentale, è possibile ricondurre le prestazioni a quattro criteri di valutazione fondamentali e a relativi esempi di scale in cui la prestazione stessa si può esprimere. Si riportano qui, ad esempio, due griglie di valutazione, una relativa ad una valutazione generale, l'altra relativa all'interazione in piccolo gruppo.

– Valutazione generale (QCER: 237)

Criteri di valutazione	Esempi di scale	Altre categorie
fluenza	fluenza	
correttezza e ampiezza	ampiezza del repertorio ampiezza del lessico correttezza grammaticale padronanza del lessico	
pronuncia	padronanza fonologica	
realizzazione del compito	coerenza appropriatezza sociolinguistica	positiva esecuzione del compito bisogno di essere aiutato dall'interlocutore
comunicazione interattiva	strategia di presa di parola strategia di cooperazione sviluppo tematico	disinvolture nel sostenere la conversazione

– Valutazione dell'interazione in piccolo gruppo (QCER: 238)

Criteri di valutazione	Esempi di scale
ampiezza	ampiezza del repertorio ampiezza del lessico
correttezza	correttezza grammaticale padronanza del lessico appropriatezza sociolinguistica
esposizione	scioltezza padronanza fonologica
interazione	strategie di presa di parola strategie di cooperazione

Queste griglie possono essere utilizzate sia in percorsi di insegnamento all'interno di sistemi scolastici che in corsi di lingua extrascolastici. Il loro uso deve essere accompagnato però da un atteggiamento di ricerca da parte dell'insegnante che deve essere capace, di volta in volta, di riconoscerne anche

i limiti e produrre adattamenti e rielaborazioni rispetto a specifiche situazioni didattiche.

Benché il *Quadro* sia stato elaborato con riferimento all'insegnamento delle lingue straniere, nel caso dell'insegnamento dell'italiano come lingua non materna in un contesto di classe plurilingue, la conoscenza del modello di insegnamento della lingua e delle indicazioni per la valutazione da esso proposti può fornire all'insegnante strumenti e repertori di analisi per riconoscere le difficoltà degli apprendenti, calibrare gli interventi didattici e valutare gli sviluppi dell'apprendimento.

Un'attenzione maggiore verso l'aspetto formativo della valutazione è riservato dalla *Guida*, dal momento che si tratta di descrivere una competenza trasversale che si manifesta nella varietà del repertorio delle lingue e dei modelli culturali profondi sottesi.

La valutazione:

può avvenire sulla base di esercizi organizzati nell'ambito dell'insegnamento di una specifica lingua, ma deve consentire di mettere in evidenza anche competenze di carattere trasversale mediante prove della stessa natura per lingue diverse o mediante la messa in atto della capacità di alternare le lingue in modo appropriato (Consiglio d'Europa, 2010: 64).

L'ottica dell'educazione plurilingue e interculturale necessita, rispetto al problema della valutazione, dell'assunzione di un atteggiamento di cautela ma anche di ricerca dal momento che

nell'ambito dell'educazione interculturale si potrebbero valutare conoscenze o competenze (ad esempio, la capacità di interpretare fatti, eventi non familiari), mentre la valutazione degli atteggiamenti è deontologicamente sospetta quando supera l'ambito della ricerca scientifica o della sperimentazione (Consiglio d'Europa, 2010: 64).

Assumere l'ottica plurilingue e interculturale nell'insegnamento costituisce una sfida per i docenti ma anche per le stesse organizzazioni scolastiche e tale sfida è ancora maggiore quando si affronta il tema della valutazione.

Sicuramente il modello valutativo a cui si può fare riferimento è quello della valutazione interpretativa:

Per questa valutazione ci si può basare:

- su modalità di autovalutazione come quelle proposte dal *Portfolio europeo delle lingue per la competenza plurilingue*;
- su esercizi o prove che vengono progettate per l'insegnamento di una lingua particolare, ma che consentano di mettere in evidenza delle competenze trasversali,

che attivino la mediazione linguistica o che richiedano il ricorso a risorse offerte in altre lingue del repertorio individuale;

- su prove o test della stessa natura per lingue diverse (stesse competenze e stessi criteri di valutazione) con una stima “collettiva” dei risultati effettuata da specialisti delle diverse lingue. Queste verifiche possono riguardare le strategie utilizzate per abilità comunicative globali (ad esempio, comprensione scritta) o metalinguistiche (capacità di comprendere il significato di parole non note dal contesto; capacità di formulare una regolarità linguistica dall’osservazione di un corpus ad hoc) o più limitati elementi condivisi, come l’espressione orale e scritta di operazioni discorsive/cognitive (ad esempio, la capacità di definire, di quantificare, di confrontare, etc.) comuni ai generi discorsivi in questione;
- sulla capacità di alternare l’uso appropriato di lingue che si sono apprese o che si conoscono in attività orali o scritte, improvvisate o già predisposte (“flessibilità”) (Consiglio d’Europa, 2010: 65).

Le sollecitazioni pedagogiche e didattiche della *Guida* costituiscono, a nostro avviso, il nuovo scenario dentro cui rileggere le questioni relative agli apprendimenti linguistici e alla loro valutazione e sviluppare l’attività di ricerca e di sperimentazione nelle classi plurilingui.

Tutto ciò comporta anche una revisione delle competenze metodologiche e didattiche degli insegnanti e una ridefinizione dei percorsi per la formazione iniziale e per sviluppo professionale in servizio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calò, Rosa (a cura di), 2003. *Scrivere per comunicare, inventare, apprendere. Percorsi curriculari per la scuola dell’obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio d’Europa, 2010. *Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricula per un’educazione linguistica e interculturale*. Trad.it. a cura di P. Diadori, *Italiano LinguaDue*, suppl. al n. 1. 2011, in: <http://www.italianolingua2.unimi.it>.
- Consiglio d’Europa, 2012. Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP), *Italiano LinguaDue*, in: <http://www.italianolingua2.unimi.it>.
- Lucisano, Pietro, 1995. Valutazione e misurazione, in: M. Corda Costa e A. Visalberghi (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mariani, Luciano, 2001. Documentare e personalizzare il curriculum: verso un portfolio di processi e di competenze. Relazione tenuta al Convegno *LEND (Lingua e Nuova Didattica)* “Crescere nell’Europa delle lingue”. Università La Sapienza, Roma, 15-17 febbraio 2001.
- Petracca, Carlo, 2004. Cultura della valutazione: competenze e portfolio. *Notizie della scuola*, 13, 39-46.

- Rosenthal, Robert e Leonore Jacobson, 1972. *Pigmalione in classe*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- InValSI, 2013. *Quadro di riferimento delle prove di italiano nell'obbligo d'istruzione*, in: www.invalsi.it.
- USR Piemonte, 2002. *Il mio primo portfolio*, Torino: Teorema libri – Petrini.
- USR Lombardia, 2002. *Portfolio europeo delle lingue per studenti e studentesse dagli 11 ai 15 anni*. Milano: RCS.
- USR Umbria, 2002. *Portfolio Europeo delle lingue – Junior (9-15)*. Milano: Edizioni Lang.
- USR Sicilia, 2004. *Progetto PEL Portfolio Europeo delle lingue. Linee guida per la sperimentazione metodologico-didattica*.

La scrittura autobiografica come strumento di riflessione

Adriana Arcuri, Giuseppe Paternostro e Vincenzo Pinello*

1. IL METODO AUTOBIOGRAFICO

Sono almeno tre gli aspetti per cui nel Master viene riconosciuta e valorizzata la funzione della scrittura. Da una parte essa costituisce uno strumento per le attività di verifica e permette quindi la valutazione da parte dei docenti; d'altra parte il percorso formativo assicura agli studenti uno spazio per esercitare e appropriarsi della scrittura. Essa infatti paradossalmente risulta molto spesso un "buco nero" nella formazione degli insegnanti di lingua, anche se – va da sé – ne costituisce un'area importante sia come strumento della professione che come oggetto di insegnamento.

La dimensione privilegiata della scrittura nel Master è tuttavia quella euristica, della scrittura cioè come attività che costringe chi scrive a dipanare, riconoscere relazioni, mettere in fila, per la linearità insita nel processo stesso, conoscenze simultanee e complesse. Intesa in questo modo la scrittura costituisce uno strumento privilegiato dell'approccio riflessivo. Per questo almeno, come si vedrà, in due momenti cruciali del percorso formativo si richiede agli studenti di scrivere testi autobiografici.

Il metodo autobiografico negli ultimi anni viene applicato in contesti di vario tipo, molti dei quali formativi e che comunque hanno in comune la prospettiva di valorizzare il soggetto che produce i testi e che ne è responsabile, attraverso un percorso che mobilita aspetti cognitivi e aspetti affettivi e in cui la narrazione ha un ruolo centrale. Come afferma Muschitiello (2008), "Il metodo autobiografico, dunque, agevolando la ricostruzione sul che cosa si è appreso, consente di riflettere anche sul come si è appreso per poi progettare, a partire da queste riflessioni, gli apprendimenti futuri".

In contesto formativo l'ipotesi da cui si parte è che valorizzando quella

* Il paragrafo 1 è di Adriana Arcuri; il paragrafo 2.1. è di Vincenzo Pinello; i paragrafi 2.2. e 2.3. sono di Giuseppe Paternostro.

che Duccio Demetrio chiama “intelligenza autobiografica”¹ sia possibile ripercorrere i propri itinerari interpretandoli in modo autonomo.

Nella prima parte del percorso gli studenti del Master scrivono l’auto-biografia linguistica, con lo scopo di esplorare e comunicare la propria personale relazione con le lingue, dal momento del primo rapporto col mondo della comunicazione fino al momento in cui scrivono. Nell’ultima parte redigono invece l’autobiografia di apprendimento, che costituisce l’elaborato finale del Modulo Tessuto e appare dunque la conclusione naturale del percorso formativo.

Il mettere in sequenza lineare, utilizzando quella che Simone (2001) chiama “visione alfabetica”, permette infatti di analizzare meglio e fare proprio l’insieme delle conoscenze e delle abilità di cui ciascuno è “portatore” e quelle con cui si è confrontato nel Master, rinforzando il processo che porta a trasformare tali conoscenze e abilità in vere e proprie competenze.

Per fare questo è necessario che il processo di scrittura che si attiva sia un processo maturo nel quale gli studenti non si limitino a “dire ciò che sanno”, ma si impegnino grazie a un processo di pianificazione approfondito del testo, a “trasformare ciò che sanno”². Appare infatti chiaro che la raccolta e la selezione delle informazioni relative alla competenza plurilingue di ciascuno, che costituiscono il contenuto dell’autobiografia linguistica da una parte, o al percorso formativo sperimentato, che costituisce il contenuto dell’autobiografia di apprendimento dall’altra, si potrebbero ottenere rispondendo a un questionario o producendo una relazione. In questo caso però verrebbe trascurata la connotazione individuale che nell’approccio formativo che abbiamo scelto è particolarmente significativa.

Come vedremo nei paragrafi che seguono, infatti, “Fare autobiografia è formarsi; anzi, è formarsi due volte. È rileggere la propria formazione e mettere in moto un altro processo di formazione. Tale pratica, inoltre, appare centrale, irrinunciabile nella formazione dei formatori” (Cambi, 2005).

¹ Per la ricca bibliografia di e su Duccio Demetrio si veda il sito della Libera Università dell’Autobiografia da lui fondata insieme a Saverio Tutino nel 1998 all’indirizzo <http://www.lua.it>.

² La distinzione fra “dire ciò che si sa” e “trasformare ciò che si sa” si deve a Bereiter e Scardamalia (1995). Essi identificano due modalità di produzione scritta attribuibili rispettivamente a scrittori inesperti, che del compito di scrittura identificano soltanto l’obiettivo di fornire informazioni, e a scrittori esperti che tengono conto dell’area delle informazioni e delle modalità di organizzazione del testo scritto. Lo sforzo di pianificazione che serve a mediare efficacemente rispetto al destinatario fra queste due esigenze costringe lo scrittore esperto a riconsiderare le informazioni da usare per il proprio testo, scoprendone nuovi aspetti. Attraverso queste operazioni egli “trasforma ciò che sa” facendolo proprio.

1.1. L'autobiografia di apprendimento

Anche se il percorso formativo di un insegnante per sua natura non si esaurisce mai, la conclusione del Master rappresenta comunque una tappa importante, il passaggio dalla formazione iniziale all'apprendimento per tutto l'arco della vita che il Master mira a innescare.

Nel momento in cui sta per abbandonare il ruolo di apprendente per assumere quello di insegnante il corsista scrive dunque la sua autobiografia; essa renderà conto di questa trasformazione e delle acquisizioni professionali maturate fino ad allora.

L'autobiografia di apprendimento non ha solo lo scopo formativo di far ripercorrere il proprio itinerario di apprendimento per riconoscere e interpretare il prodotto di tale itinerario, cioè l'apprendimento professionale, ma ha anche uno scopo istituzionale, in quanto è un elemento di valutazione importante.

Il corsista deve perciò tenere conto di entrambi questi scopi nel momento in cui progetta e redige il suo testo: deve fare un'analisi del proprio processo di cambiamento dall'inizio alla fine del Master, per delineare un quadro il più completo possibile di come egli sia mutato e di quali siano stati gli apprendimenti conseguiti, quali quelli ancora da consolidare, quali quelli solo intravisti, e deve preoccuparsi di renderli trasparenti e comunicabili al docente, destinatario al pari del corsista stesso dell'autobiografia.

L'applicazione del metodo autobiografico nel Master consente di riflettere sulle proprie modalità di apprendimento, ma anche di approfondire il processo di ricerca dei propri "schemi di azione" di cui parliamo a proposito del tirocinio (cfr. Arcuri b, in questo volume): "L'autobiografia può spezzare il cerchio magico di una coazione a ripetere e portare luce (o, almeno, più luce) là dove stili, modelli, principi operano in modo quasi inconscio e condizionano l'agire formativo" (Cambi, 2005).

In sintesi, l'autobiografia è soltanto l'ultimo dei prodotti di scrittura che viene richiesto agli studenti. Gli studenti del Master devono produrre schede di osservazione, report, relazioni e saggi brevi, diari di bordo. Anche il diario è un testo con caratteristiche autobiografiche, esso però è scritto "a caldo" e se permette di registrare quindi con più chiarezza gli aspetti emotivi dell'apprendimento, non consente per definizione di prenderne le distanze; il diario e l'autobiografia, pertanto, hanno un senso complementare e il primo fornisce spesso materiale per la seconda.

La dimensione narrativa costituisce una peculiarità del testo autobiografico; essa però, come si è detto nel paragrafo precedente, non può essere

Livelli di riflessività	Esempi
<u>Raccontare.</u> La situazione costituisce un blocco compatto; nessuna implicazione personale, nessuna riflessività.	<i>Una strategia di cui tutti gli insegnanti a Palermo si sono serviti è sempre stata la correzione fra pari, così da evitare che i ragazzi si sentissero troppo sotto pressione durante le ore trascorse insieme. Gli enunciati forse troppo difficili sono sempre stati riformulati laddove ci si è resi conto del loro significato un po' troppo ermetico e la parola "ok?" è sempre stata molto usata per verificare se gli alunni avessero compreso il senso di ciò di cui si stava parlando.</i>
<u>Discernere, distinguere.</u> Il momento vissuto prende un po' di rilievo; l'opacità iniziale lascia trasparire alcune figure sullo sfondo. Alcuni aspetti salienti della situazione sono rilevati.	<i>Durante le attività di laboratorio abbiamo "sperimentato" sia in qualità di studenti sia in qualità di insegnanti, cosa significasse utilizzare e studiare con un metodo comunicativo, inoltre abbiamo avuto la possibilità di didattizzare materiali e creare molte attività privilegiando di volta in volta l'una o l'altra abilità.</i>
<u>Nominare e identificare, classificare e categorizzare.</u> I punti che emergono sono avvicinati ad altri elementi dello stesso tipo; sono messi in relazione con altri elementi, idee ricordi; in altre parole sono identificate nella loro appartenenza ad una categoria pedagogica.	<i>La prima regola didattica che ho appreso in questo mio percorso di formazione è stata la necessità di una idea di lingua e di apprendimento che soggiace consapevolmente o inconsapevolmente dietro ogni attività d'insegnamento. Il compito insolito ma profondamente costruttivo che mi è stato affidato è stato quello di scoprire tali idee attraverso una partecipazione attiva alle varie e variegate situazioni di apprendimento. Le lezioni per così dire teoriche non erano strutturate in modo trasmissivo ma in termini comunicativi e secondo una metodologia induttiva. Di conseguenza mentre acquisivo conoscenze teoriche in pratica, partecipavo "esplicitamente" e consapevolmente a una metodologia d'insegnamento-apprendimento di tipo costruttivista.</i>
<u>Interrogarsi, dubitare, cercare.</u>	<i>Durante il tirocinio alla Winter School ho capito che ognuna delle fasi descritte sopra è importante, e saltarne anche una può significare compromettere la comprensione dell'attività. Ricordo, per esempio, che nell'ultima lezione, non ho cominciato con un vero e proprio Warm Up, ma ho semplicemente suggerito agli studenti di fare riferimento a una lezione precedente in cui avevamo parlato dell'esperienza di un viaggio, per scrivere un elaborato. In quella occasione, uno studente ha detto: "Non ho capito". Ciò mi ha fatto pensare che se avessi cominciato la lezione con un brain storming sul tema del "viaggio", gli studenti avrebbero avuto un approccio migliore con questa attività.</i>
<u>Costruire una risposta adattata, ravvisare una modificazione dell'azione personale.</u>	<i>Notevole è stata l'influenza esercitata sul mio percorso formativo, oltre che dalla sopracitata teoria costruttivista, anche da altri concetti cardine dell'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda:</i> • il concetto di interlingua e la ri-valutazione dell'"errore"; • la teoria del filtro affettivo e dell'input comprensibile (i+1) di S. Krashen. <i>Il primo punto rappresenta indubbiamente una vera e propria "rivoluzione di comprensione" dal mio punto di vista. Non ho mai amato molto il trattamento "severo" dell'errore, prediligendo comunque un approccio cooperativo di "analisi" dell'errore. Il tirocinio svolto presso l'Istituto Tecnico per il Turismo "Marco Polo" in qualità di conduttore di un laboratorio di lingua italiana in piccolo gruppo e in qualità di mediatore linguistico affiancato ad alcuni studenti durante le lezioni in aula, e le letture di approfondimento riguardanti gli studi di linguistica acquisizionale hanno contribuito notevolmente sia ad incrementare le mie conoscenze, sia ad avviare una più profonda riflessione sul trattamento dell'errore. In definitiva, ho capito che imparo davvero non quando "conosco" la lezioncina, ma quando la so utilizzare per uno scopo, cioè ho imparato a riconoscere la spendibilità dei saperi. Non si tratta più soltanto di contenuti legati a una disciplina. Mi sembra, piuttosto, che i vari saperi si intreccino tra di loro, creando delle interconnessioni alle quali non avevo mai pensato prima (lo mostrerò soprattutto nel capitolo "Progettare"). Prima, il mio apprendimento era a camere stagnate: una materia, con i suoi contenuti, mai collegati ad altre discipline, o, in casi eccezionali, con brevi punti di contatto. Adesso, mi sembra che tutto sia collegato.</i>
<u>Generalizzare, trasferire, stabilizzare saperi e saper fare.</u>	<i>L'idea di lingua che ho elaborato grazie alle diverse attività di riflessione svolte è collegata a quella di una competenza comunicativa, che quindi non è solo la conoscenza e l'applicazione delle regole grammaticali, [...]. Le conseguenze glotodidattiche di questa idea sono varie: innanzitutto ritengo utile che vi sia una separazione tra il "momento comunicativo" e il "momento della riflessione linguistica"; poi credo che sia importante che l'insegnante selezioni gli argomenti grammaticali da trattare rispettando le sequenze acquisizionali e ponendo attenzione alla lingua d'uso. [...] è necessario che l'insegnante sia "eclettico", disposto ad alternare le metodologie e gli approcci a seconda del momento e del tipo di apprendente.</i>

Tab.1 - Scala di riflessività dei testi

disgiunta dalla dimensione interpretativa, senza la quale l'autobiografia si trasformerebbe in mero resoconto di un'esperienza. L'autobiografia ha tanto più valore formativo se include dunque un alto livello di riflessività.

Per meglio spiegare questa affermazione ci serviamo di una "scala di riflessività dei testi" elaborata da M. Ramos (2004) e da noi tradotta e adattata. Nella tabella 1 si trovano a sinistra i diversi livelli di riflessività e a destra degli esempi tratti da autobiografie prodotte nei Master. Come si vede, nella scala proposta il gradiente di riflessività coincide con la dimensione interpretativa e con l'estrapolazione di criteri che permettono di attribuire significato generale a esperienze contingenti.

Tanto più lo studente saprà rileggere il proprio processo di apprendimento in termini di trasformazione dei suoi schemi di azione, tanto più sarà riuscito ad accedere ad un livello alto di riflessività. Il livello di riflessività del testo prodotto costituisce pertanto uno dei criteri di valutazione dell'autobiografia; anche se trattandosi di un testo abbastanza lungo e complesso non è possibile né necessario che tutte le parti abbiano lo stesso livello di riflessività, un testo banalmente descrittivo esulerebbe comunque dalla logica dell'autobiografia sia nel suo aspetto formativo che come strumento di verifica.

1.1.1. L'autobiografia come feedback sul percorso formativo

Questo paragrafo mostra come nei testi prodotti dai corsisti traspaiano gli effetti formativi del Master e il valore della stessa autobiografia. Quello che segue è il commento di un frammento del testo di una corsista, per mettere in evidenza e sintetizzare i contenuti più rilevanti del progetto del Master descritti e argomentati in varie parti di questo volume:

L'intero percorso dei miei studi è stato, fino a questo momento, un semplice **accumularsi** di conoscenze teoriche, e nell'unico periodo in cui ho svolto un percorso di tirocinio, questo si è presentato come un momento **slegato** da tutto il resto. Durante la frequenza del Master ho avuto, invece, l'opportunità di poter **coniugare la teoria alla pratica**: perché alla base di ogni pratica didattica c'è o, per meglio dire, ci sono diverse teorie a cui si fa riferimento **sia consapevolmente che inconsapevolmente**. Il merito di riuscire a integrare le due grandi aree dell'insegnamento è da attribuire a una speciale supervisione, che durante tutto il percorso formativo ha avuto il compito di spronare l'intero gruppo di corsiste **a riflettere su sé stesse (...)** e sui **cambiamenti** che tutto il sapere pratico-teorico ha apportato non solo a livello formativo ma anche sul modo in cui esso stia plasmando delle figure professionali qualificate.

Le parole *slegato* ed *accumularsi* indicano per differenza un modello di formazione implicitamente definito come negativo e opposto a quello cui il Master si ispira. Le esperienze di studio precedenti sono cioè descritte come fonti di informazione e di conoscenza che non hanno generato competenze professionali, se assumiamo la definizione di competenza come capacità di spendere in contesti operativi le conoscenze e le abilità acquisite. Né le conoscenze teoriche, né il tirocinio avevano permesso fino ad allora alla studentessa di impadronirsi di saperi in primo luogo controllabili da lei stessa e che, per questo motivo, si erano rivelati non spendibili. L'espressione *coniugare la teoria alla pratica* mette invece in luce come nell'ambito del Master si riconosca la necessità di quella che Schön (1993) chiama la "conoscenza in azione", vale a dire l'acquisizione di apprendimenti di prima mano che scaturiscono dall'attività metacognitiva degli apprendenti. Non si tratta per i formatori di adottare *escamotage* metodologici che consentano ai corsisti un più efficace e duraturo apprendimento di concetti e modelli elaborati da altri, ma di un approccio che guida a produrre elaborazioni originali da parte del soggetto che apprende. È evidente che non ci riferiamo necessariamente a costrutti originali, mai teorizzati in precedenza; gli apprendimenti elaborati dai discenti sono però originali per i discenti stessi che li costruiscono nel contesto della propria esperienza formativa e che per questo sono almeno in parte unici e suscettibili di continui aggiustamenti (cfr. Arcuri, 2013: 2). Gli avverbi *consapevolmente* e *inconsapevolmente* fanno riferimento a una dimensione formativa importante, vale a dire il fatto che ciascuna azione didattica è improntata a una teoria dell'apprendimento e della disciplina che si sta insegnando, anche se queste teorie appaiono opache a chi insegna e che i presupposti che sostanziano le azioni didattiche vengono considerati "naturali". Basti pensare a come in passato (solo in passato?) qualunque situazione formativa coincidesse con l'erogazione di sapere da parte di un docente a favore di discenti che, si perdoni la trita metafora, come vasi vuoti attendevano di essere riempiti e che in fase di valutazione avrebbero restituito al docente quanto ricevuto, nella forma più simile possibile al modello erogato. Questa modalità didattica, nota come lezione frontale, che è apparsa naturale a generazioni di docenti, discendeva invece direttamente dall'ipotesi che le discipline fossero degli oggetti statici, posseduti una volta per tutte da chi ne era esperto, e che l'apprendimento fosse l'esito di una ricezione passiva. Nei casi in cui il processo andasse a buon fine i discenti possiederebbero nello stesso modo (fra loro e nel migliore dei casi rispetto al maestro) il sapere dispensato. Per un docente in formazione appare quindi un passaggio importante riconoscere che, lo si sappia o meno, alle spalle di qual-

siasi scelta didattica ci sono delle elaborazioni teoriche; se rinuncerà a identificarle in prima persona affiderà ad altri la mediazione fra tali ipotesi e le esigenze di apprendimento dei suoi allievi, trasformandosi in un mero esecutore. Tratteremo insieme le parole *riflettere su di sé* e *trasformazioni*. Esse vanno al cuore del modello su cui si fonda il Master, per l'appunto l'approccio riflessivo alla formazione. L'approccio riflessivo, come si è visto, disegna percorsi formativi nei quali l'apprendente è portato a interrogarsi e a compiere una lettura metacognitiva dell'apprendimento stesso in itinere e dopo. La riflessività nella formazione non coincide però con l'inevitabile riflessione sul proprio operato, che ciascuno studente ai livelli più alti della formazione, come quelli dei Master, attiva spontaneamente. Si tratta invece di un'azione intenzionale e sistematica, condotta secondo strategie preordinate e attraverso strumenti *ad hoc* che pure si giovano della disposizione alla riflessione insita nell'atteggiamento dell'apprendente adulto.

L'approccio riflessivo ha lo scopo di fare emergere gli *schemi* di comportamento professionale interiorizzati dai discenti, in modo da confrontarli con quelli proposti dall'esperienza formativa (cfr. l'intervento di Arcuri sul tirocinio, in questo volume), e permette secondo Mezirow (2003) vari livelli di apprendimento, che vanno dal semplice ampliamento degli schemi stessi attraverso l'incorporamento di nuove informazioni, fino alla radicale ristrutturazione di essi. Tale ristrutturazione genera a sua volta una radicale ristrutturazione della lettura delle situazioni, che egli chiama "apprendimento trasformativo".

1.2. *L'autobiografia di insegnamento*

Il paragrafo che segue è dedicato a un testo analogo all'autobiografia di apprendimento, l'autobiografia di insegnamento. Nell'anno 2011, alla fine della *Winter School*, è stato proposto ai docenti – alcuni dei quali diplomati del Master – della Scuola di Italiano per stranieri dell'Università di Palermo, con cui il Master opera di concerto, un percorso di riflessione sull'esperienza appena conclusa. Abbiamo proposto uno strumento che si componeva di due parti, un questionario articolato, in cui si toccavano tutti gli aspetti della professione docente, e una autobiografia di insegnamento, dove i neodocenti erano liberi di selezionare le informazioni.

Lo scopo dell'autobiografia di insegnamento, che condivide con quella di apprendimento l'impianto teorico e formativo, era per la direzione del Master quello di ricavare per via indiretta alcuni feedback sull'azione del percorso

formativo: se effettivamente avesse generato l'habitus del docente riflessivo, innescando nei corsisti il processo di apprendimento permanente. I testi scritti dai neodocenti sembrano dare indicazioni rassicuranti in questo senso:

Cominciare un nuovo lavoro è sempre come fare un salto nel buio. Le lezioni del Master e i tirocini che durante l'anno ho svolto presso la scuola, hanno funzionato come un'imbragatura che mi impedisse di cadere rovinosamente, ma il salto e il buio ci sono stati lo stesso. L'esperienza della Summer School è stata profondamente istruttiva e formativa. [...] Molto è ancora da affinare, molto da capire e da imparare, ma penso di aver intrapreso la strada giusta e di non avere più soltanto delle semplici imbragature, ma un vero e proprio ascensore che mi farà scendere nel prossimo corso in tutta comodità (S. A.).

Ripercorrendo il Pefil, strumento ai miei occhi sempre più trasparente e utile, ho evidenziato alcuni aspetti su cui voglio soffermarmi in questa sede. [...] L'autobiografia d'apprendimento è stata un momento preziosissimo per rielaborare tutto il percorso del Master. Sentivo l'esigenza di rielaborare anche l'esperienza di docente della Summer school a mente fredda e ne sto avendo l'occasione. La scuola sta affrontando un cambio di rotta verso livelli sempre più alti e i docenti devono seguire questa "onda", un po' come i surfisti, senza esserne travolti. Sono molto felice di essere sopravvissuta all'onda e sono consapevole che è solo l'inizio del mio percorso (M. B.).

Le metafore scelte dalle corsiste, l'imbragatura e la tavola da surf, rendono bene l'idea di come il Master abbia fornito quello che un percorso di formazione iniziale si prefigge: un punto di appoggio su cui potere contare per affrontare la tempesta della vita professionale. La riflessione dei docenti, inoltre, non si limita agli aspetti del proprio vissuto di insegnante ma entra nel merito dell'insegnamento della lingua, evitando una deriva psicologista. Anche questo costituisce per noi un'importante conferma, dato che una delle finalità del Master è proprio quella di tenere insieme i contenuti disciplinari, l'aspetto relazionale e la metodologia:

Penso che invece sia stata più stimolante la didattizzazione della canzone *Il baccalà* di Nino Ferrer, utilizzata soprattutto per testare l'uso degli articoli determinativi e verificare il lessico appreso relativo all'area semantica degli alimenti. Solo dopo la quarta lezione mi sono quindi sentita di ritornare agli ascolti autentici [...]: ho dunque ripreso il brano proposto durante la prima lezione, utilizzandone solo un breve estratto per un puzzle linguistico (M. L.).

Il punto debole dell'attività è stato il non aver proposto precedentemente un modello di intervista simile a quello che gli studenti avrebbero poi costruito: andava,

dunque, approfondito e gestito diversamente il lavoro sulla testualità e anche sulle strutture morfosintattiche da usare nelle domande (M. B., questionario).

Per concludere, vogliamo citare i testi dei docenti provenienti da altri percorsi formativi che condividono l'atteggiamento riflessivo e che riconoscono il valore del Master e dei suoi strumenti e dimostrano come il Master e la Scuola di italiano per Stranieri condividano l'orizzonte di senso.

Mi sono anche accorta, però, che l'esperienza di questi anni [...] mi ha insegnato a "fare praticamente". Adesso vorrei compiere un percorso a ritroso: studiare nuovamente per valutare meglio il mio metodo di insegnamento e avere l'occasione non soltanto di modificarlo e correggerlo dove necessario, ma anche e soprattutto di variarlo e arricchirlo. E credo che il Master sia un ottimo inizio per intraprendere un processo di questo genere (C. L. R.).

Non avendo frequentato il Master non ho mai usato l'autobiografia come strumento di riflessione, né linguistica né professionale, spero quindi di farne un uso appropriato nella forma, ma soprattutto nello scopo [...]. Mi piacerebbe quindi utilizzare queste pagine di autobiografia per soffermarmi sull'aspetto umano e relazionale del mestiere di insegnante e sul modo in cui questa relazionalità ha preso forma all'interno dei corsi estivi (M. R.).

2. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

2.1. *Autobiografia linguistica e autobiografia di apprendimento*

Abbiamo diffusamente visto nei paragrafi precedenti la modalità narrativa che focalizza la ricostruzione e la riflessione autobiografica linguistica all'interno di un contesto di apprendimento. Ci occuperemo adesso dell'autobiografia linguistica, pratica narrativa ormai largamente impiegata come strumento didattico e di ricerca (cfr. D'Agostino, 2012 e 2013). La differenza tra le due modalità non è del genere dell'inclusione. Non sarebbe, infatti, corretto dire che l'autobiografia linguistica includa quella di apprendimento, in quanto quest'ultima consisterebbe in definitiva in un frammento di un particolare spazio sociale e di un definito segmento temporale (rispettivamente il Master in quanto luogo di trasmissione, condivisione e riflessione sugli apprendimenti e il periodo di tempo in cui si è svolto il processo di apprendimento). Inoltre, l'autobiografia di apprendimento non esclude la lingua dalle dimensioni cognitive e affettive, non fosse altro per il fatto che oggetto del processo di apprendimento è la lingua in quanto og-

getto di insegnamento-apprendimento. Queste due modalità di racconto autobiografico rappresentano, dunque, due diverse focalizzazioni sui vissuti degli individui niente affatto in contrasto fra di loro, dal momento che entrambe vengono impiegate nel percorso di formazione del Master.

Sono due i motivi della invasività della dimensione linguistica nelle diverse forme e modalità della narrazione autobiografica. Il primo è contingente, relativo cioè al settore di applicazione della modalità autobiografica. Nel caso che ci riguarda, è essa uno degli strumenti nel percorso di formazione per insegnanti di italiano L2/LS, alle prese in ogni momento con problemi e fatti linguistici, sulla loro decifrazione formale e stilistica e sui modi della trasmissione agli apprendenti, accidentalmente nelle attività di tirocinio, in prospettiva nella funzione di docenti specializzati. L'altro motivo è iscritto nella teoria e nella pratica di questo particolare metodo. Il suo autore mediante l'atto dello scrivere restituisce trasfigurato nella forma linguistica quanto sta raccontando sulla lingua; nel senso che il vissuto linguistico, dal quale l'esperienza della scrittura non è e non può essere stata esclusa, è iscritto nelle forme testuali e stilistiche che egli ostenta. Questo determina una particolare condizione di alta criticità emotiva e cognitiva, tanto più interessante quanto più inconsapevole, nella quale la distanza tra mezzo del racconto e contenuto del racconto è del tutto annullata. Probabilmente una perimetrazione teorica dei campi precipuamente propri alle due modalità di racconto autobiografico, certo non inutile, va allora ricercata in dimensioni esterne alle forme e ai contenuti dei metodi, e all'interno dell'habitat socioculturale abitato dai "narratori". Riferendoci quindi al noto binomio di Krashen, possiamo sostenere che l'autobiografia di apprendimento motiva i soggetti in quanto parte attiva del processo di "apprendimento" per l'appunto, benché a termine pre-stabilito; e l'autobiografia linguistica raccoglie i vissuti storici dei soggetti in quanto immersi nella pratica duratura, inconsapevole ed automatica dell'"acquisizione".

2.2. Imparare a conoscersi per insegnare a conoscere

In questo paragrafo ci occuperemo, più nello specifico, dell'autobiografia linguistica intesa come pratica del narrare in prima persona imperniata sulle più ampie relazioni tra lingue, parlanti e società³.

³ Pur non intendendo entrare nel merito di questioni strettamente terminologiche (per nulla interessanti, specie ai fini del nostro discorso), precisiamo che le forme di scrittura autobiografica di cui ci occupiamo rientrano nel più vasto campo dello studio della narrazione. All'interno di questo campo, gli studiosi sono soliti distinguere, sul versante della scrittura, tra "autobiografie" e "memorie". Le prime sarebbero

Da un punto di vista teorico-metodologico, l'autobiografia linguistica (scritta), così come è stata sviluppata nell'esperienza del Master, si inserisce nel solco della tradizione inaugurata in Italia una ventina di anni fa da Tullio Telmon e Sabina Canobbio (cfr. Telmon, 2011; Canobbio, 2009). I due studiosi hanno iniziato a raccogliere sistematicamente le autobiografie linguistiche degli studenti dei loro corsi di dialettologia, sociolinguistica e linguistica italiana, tenuti nell'Università di Torino e in quella del Piemonte Orientale. L'esperienza piemontese è stata proficuamente seguita anche in altre realtà italiane, in particolare nel Veneto (cfr. Marcato, 2007a) e in Sicilia (cfr. Castiglione, 2009). Queste esperienze costituiscono il retroterra teorico-metodologico (e didattico) della pratica di scrittura dell'autobiografia linguistica impiegata nel Master come strumento di formazione del docente (di lingua) riflessivo.

Il metodo autobiografico viene da qualche anno utilizzato anche come strumento didattico nell'insegnamento dell'italiano come L2. Non possiamo, per ragioni di spazio, entrare nel merito di queste esperienze (sulle quali rimandiamo a D'Agostino, 2013). Ci limitiamo soltanto ad osservare che l'utilità di conoscere la storia linguistica degli allievi rimanda a una duplice necessità: da un lato quella di conoscere il retroterra linguistico-culturale degli apprendenti, dall'altro quella di condurre questi ultimi a dotarsi di risorse per lo sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale⁴.

Nella triplice relazione che abbiamo individuato (lingue-parlanti-società), anche "parlanti" è declinato al plurale. L'uso del plurale è qui da intendersi in più sensi. In primo luogo, il plurale include non soltanto il soggetto autore dell'autobiografia, ma anche i soggetti "altri" che nel suo vissuto sono stati e sono portatori di esperienze (nel nostro caso linguistiche) significative. Ma soggetti "altri" sono, in fondo, anche i fruitori stessi dell'autobiografia. Come scrive Ivan Tassi,

l'autobiografia non costituisce soltanto uno spazio in cui qualcuno, con malcelato compiacimento, si sofferma a rimirare le fattezze del proprio autoritratto: è uno

"self-written life stories, intended for a wider audience, written with the intention of publishing"; le seconde vengono, invece, considerate "as written accounts of memorable events of the writer's life, emphasizing the subjective and selective nature of the text" (Schüpbach, 2004: 50).

⁴ Tali urgenze didattiche sono sottolineate con sempre maggior frequenza da documenti e progetti stilati in ambito europeo negli ultimi anni. Tra di essi spicca l'esperienza del CARAP (<<http://carap.ecml.at/>>), fra i cui descrittori troviamo, fra l'altro, il richiamo alla diversità dei rapporti che ciascuno intrattiene con le lingue e le culture; la disponibilità a osservare il proprio rapporto con le diverse lingue e culture attraverso la propria storia; la conoscenza del ruolo rivestito dalle diverse lingue del proprio ambiente; il riconoscere la complessità della propria identità linguistica in relazione con la storia personale, familiare, nazionale.

specchio anche per il lettore, il quale, in realtà, ammirando l'immagine dell'altro, non fa che andare alla disperata ricerca del proprio riflesso (Tassi, 2007: 126).

Inoltre, la focalizzazione sulle vicende (linguistiche) personali è ben lungi dall'essere una riduzione del singolo a una monade sociolinguistica. Al contrario (e come vedremo fra poco analizzando brevemente stralci delle autobiografie linguistiche prodotte dagli studenti del nostro Master), la pratica autobiografica propone una prospettiva soggettiva che ricollega le vicende individuali a un contesto più ampio (storico, geografico, sociale, culturale, linguistico, didattico, ecc.).

La storia linguistica individuale diviene, dunque, storia linguistica di tutta quanta una comunità⁵, o, meglio, rappresenta un angolo visuale attraverso il quale ci si può rendere conto di come le forze sociolinguistiche non agiscano in maniera deterministica sui vissuti dei singoli parlanti, ma siano semmai prodotte e ricreate all'interno delle vicende da essi raccontate. Nell'autobiografia linguistica, la relazione lingue-parlanti-società viene composta nei termini di un confronto fra questi tre aspetti e le molteplici identità che prendono forma nel e attraverso il racconto. In questo processo di ricostruzione identitaria, la lingua è lo strumento a disposizione dei parlanti per agire contro i vincoli (apparentemente rigidi) imposti dalle strutture sociali, dalle convenzioni culturali e dalle appartenenze etniche. Lo dimostrano due esperienze italiane di narrazione autobiografica di carattere "letterario", per molti versi assai diverse fra loro, a partire dalla distanza temporale che le separa: quasi mezzo secolo in cui il volto dell'Italia linguistica è profondamente mutato. Ci riferiamo a *Libera nos a Malo* di Luigi Meneghello e a *La mia casa è dove sono* di Igiaba Scego. Al di là del loro diverso valore letterario, la "differenza che accomuna" (ci si passi l'ossimoro) i due autori risiede nella funzione che essi assegnano alla lingua, anzi, alle lingue che hanno contrassegnato la loro storia di parlanti "contesi" da più identità. Il primo, nato nel 1922 a Malo, un paesino del Veneto esclusivamente e fieramente dialettofono, è testimone di un mondo in cui si scriveva in una lingua che non si parlava (l'italiano) e si parlava una lingua che non si scriveva (il dialetto), che egli considerava la sola lingua che conoscesse bene (lui, che insegnava letteratura italiana in Inghilterra), l'idioma appreso ancora prima che im-

⁵ "Comunità" è qui da intendersi in un senso assai largo e, ancora una volta, plurale. Comunità è per noi qualunque agglomerato sociale al quale il parlante dichiara di appartenere, da quello ad esso più prossimo (la famiglia) a quelli con i quali riconosce di intrattenere un qualche tipo di legame (linguistico e non solo).

parasse a ragionare, che ha resistito alle “ferite superficiali” delle lingue imparate in seguito:

C'è un nocciolo indistruttibile di materia *apprehended*, presa coi tralci prensili dei sensi; la parola del dialetto è sempre incavocchiata alla realtà, per la ragione che è la cosa stessa, appercepita prima che imparassimo a ragionare, e non più sfumata in seguito dato che ci hanno insegnato a ragionare in un'altra lingua. Questo vale soprattutto per i nomi delle cose (da L. Meneghello, *Libera nos a Malo*, 1963).

La seconda, nata a Roma nel 1974 da genitori somali, grazie alla lingua è riuscita a salvarsi e a superare il trauma adolescenziale di non sentirsi né somala né italiana, privata delle proprie radici e rifiutata dal gruppo dei pari, che di lei vedeva solo il colore della pelle. Se non poteva cancellare la sua pelle nera, poteva, per farsi accettare, provare a eliminare dalla sua carta di identità linguistica l'idioma che al colore della pelle era associato:

Avevo constatato che la pelle nera non si poteva cancellare, quella me la dovevo tenere. Ma almeno sulla lingua potevo lavorarci [...] decisi di non parlare più il somalo. Non parlare la mia lingua madre divenne il mio modo bislacco di dire «amatemi». Invece non mi amava nessuno (da I. Scego, *La mia casa è dove sono*, 2010).

Il “lavoro” sulla lingua ha però condotto la scrittrice, superata la fase adolescenziale, a far pace con la sua doppia identità, che adesso non cerca più di nascondere (come già aveva appurato di non poter nascondere il colore della pelle), ma che ha deciso di accogliere: “ora posso dire di avere due lingue madri che mi amano in egual misura. Grazie alla parola ora sono quella che sono”.

Far pace con la propria identità (almeno, e sarebbe già tanto, quella linguistica) è una meta a cui aspirano tutti i parlanti, compresi, come abbiamo appena visto, gli scrittori e financo coloro i quali non solo usano la lingua, ma la studiano (e in certi casi la inventano). Non pochi sono, infatti, i linguisti che hanno cercato di fare ordine (tentazione invero illusoria, sempre in agguato in chi si occupa di fatti di lingua, anche dal versante didattico) nella loro vicenda linguistica⁶. Nelle loro autobiografie, la doppia identità poco sopra richiamata a proposito del caso di Igiaba Scego vive di un di più di tensione, che scatta quando questi parlanti (i linguisti sono prima di tutto parlanti, ma spesso se ne dimenticano e forse per questo sentono il bisogno

⁶ Le autobiografie linguistiche di linguisti hanno raggiunto un numero ormai ragguardevole. Tra quelle a nostra conoscenza (con riferimento quasi esclusivo a quelle di linguisti italiani o europei) possiamo ricordare: Nencioni (1983); Francescato (1985); Martinet (1993); Renzi (2002); De Mauro (2007); Marcato (2007b); Ruffino (2006; 2011).

di riflettere su questa loro condizione), abituati a osservare come parlano gli altri, rivolgono su se stessi lo stesso sguardo indagatore che essi normalmente rivolgono agli altri. Forse questo loro interesse è dovuto anche all'esigenza di sanare ferite mai del tutto rimarginate, come ammette Giovanni Ruffino nella premessa "autobiografica" a un suo lavoro sul pregiudizio linguistico nei bambini.

Ho cominciato a balbettare qualcosa in dialetto che ero già al ginnasio. Negli anni infantili e nella prima adolescenza, più che scoraggiato ero stato impedito: in famiglia, a scuola, in collegio dove rimasi sino ai tredici anni e dove mi guadagnai un castigo crudele per un bisbiglio dialettale, appreso dai compagni e captato dal vigile orecchio del «prefetto di camerata». Così si chiamava l'arcigno custode della disciplina che a tutto sovrintendeva: al sonno e alla veglia, allo studio e alla ricreazione, alla conversazione con i compagni e financo con il padreterno (ma le preghiere erano il più delle volte in latino). Forse per questo volli fare il dialettologo: pur continuando a parlar poco e male in dialetto a causa di quel peccato originale (Ruffino, 2006: 15).

2.3. *La lingua raccontata*

In questo paragrafo faremo parlare le autobiografie linguistiche che gli studenti del Master redigono nel primo segmento del loro percorso di formazione. Questi testi traggono, paradossalmente, il loro principale motivo di interesse dal loro limite principale, costituito dal fatto che gli autori di queste autobiografie sono utenti che possono essere considerati "esperti" della lingua, giacché inseriti in un percorso di formazione post-universitaria, con tutto ciò che ne consegue in termini di capacità di contestualizzare le tappe che hanno contraddistinto la loro storia di parlanti entro un quadro concettuale che si giova dell'apparato di conoscenze acquisite con lo studio delle discipline linguistiche (e delle lingue straniere) all'Università. Il brano che segue ci dà la cifra dell'influenza di quello che potremmo definire il "filtro educativo" sul processo di rilettura del percorso di formazione linguistica dei nostri studenti.

In quegli anni di elementari, un'innata predisposizione allo studio e una certa curiosità per il sapere avevano contribuito a condire il mio quadretto italofono e a fare di me, presso amici e parenti, la rappresentante ufficiale di una norma linguistica, interpellata sull'opportunità o meno di un congiuntivo, sugli accenti, l'ortografia e partecipi passati o passato prossimo di verbi irregolarissimi. Capisco ora, grazie anche agli studi universitari, che esistevano più italiani (A. V.).

L'influenza degli studi linguistici non si è limitata, in A. V., a guidare la sistematizzazione dei ricordi, ma l'ha aiutata a migliorare la sua competenza di parlante "evanescente" del dialetto⁷:

In quegli anni di timore a pronunciare il dialetto, lo avevo relegato, messo da parte per me sola. Volevo ora socializzarlo. È cominciata così la mia avventura linguistica, che porto avanti da anni su più fronti. Da una parte, ci sta il dialetto: grazie alle lezioni di fonetica, ho cominciato a riconoscerne i suoni e a riprodurli; mi esercito continuamente nella loro produzione e mi cimento apertamente, anche se tutti mi dicono che è strano sentirmi parlare "così" (A. V.).

Al di là di questo *caveat*, le autobiografie dei nostri studenti presentano, sul piano dei contenuti, molte somiglianze con quelle realizzate dagli studenti di linguistica italiana dell'Università di Palermo, raccolte (almeno le più significative) in un volumetto pubblicato dal Dipartimento di Scienze Filologiche e Linguistiche nel 2008 e commentate da Castiglione (2009). Anche i nostri testi, come già quelli dello studio appena citato, confermano quanto emerso nelle ricerche sui mutamenti sociolinguistici che hanno interessato l'Italia negli ultimi decenni. Le vicende raccontate in questi testi hanno come protagonisti i nostri studenti, le loro famiglie, le comunità (piccoli paesi o grandi città) in cui sono nati e quelle in cui hanno vissuto. In queste vicende vediamo, tuttavia, riflessa una storia nella quale possono riconoscersi altri individui, altre famiglie, altre comunità piccole e grandi. La storia di F. D. V. della sua famiglia, ad esempio, è quella del sogno (infranto) dello sviluppo industriale della Sicilia, che aveva spinto negli anni '60 interi nuclei familiari a trasferirsi dalle campagne verso i neonati poli industriali:

Mio padre, originario di Butera, piccolo paese a circa venticinque minuti di macchina da Gela, da semplice contadino si era trasferito a Gela dove era stato assunto come impiegato all'ENI. I suoi studi si sono conclusi bruscamente in III media obbligato da un padre-padrone ad aiutarlo nel lavoro dei campi, in quanto primogenito (F. D. M.).

Nella maggior parte dei testi prodotti dai nostri studenti si insiste sulle conseguenze delle scelte dei genitori in materia di educazione linguistica durante la socializzazione primaria. Mettendo a confronto gli scritti, scopriamo una costante e una differenza. La costante è rappresentata dalla scelta dei ge-

⁷ Bruno Moretti (1999) definisce "evanescenti" quei parlanti che, pur non avendo avuto il dialetto come codice della comunicazione primaria, in determinate circostanze possono parlarlo, mostrando una competenza dialettale parziale e imperfetta.

nitori di usare l'italiano per rivolgersi ai propri figli, mantenendo però il dialetto nelle interazioni fra i coniugi o con il padre e la madre. La differenza risiede nel grado di censura anti-dialettale implicata in tale scelta. Da un lato abbiamo casi in cui l'italiano è una scelta naturale, che peraltro risponde alle aspettative del resto della comunità (i figli della maestra non possono non parlare italiano).

«'Nni voi gidi?» mi chiese la nonna di Tiziana non appena entrammo nella sua cucina odorosa ed avvolgente come quella di tutte le nonne. Ma, in quella breve frazione di secondo che passa tra una domanda e la sua celere risposta, mentre io già accennavo un sorriso di assenso, subito e visibilmente mortificata per l'accaduto, la mamma della mia amica corse a ripetere la frase in italiano, aggiungendo «Tu non lo capisci il dialetto, vero? Lo sai che cosa sono i gidi?». Ecco che ancora una volta si presumeva la mia estraneità al dialetto sulla base di un ruolo, che mi stava stretto per tanti motivi: quello di figlia di maestra. A Marineo, piccolo paesino della provincia di Palermo, ci si conosce tutti e tutti sanno tutto di tutti, se poi si ricopre un incarico istituzionale, pubblico, la tua vita è sottoposta al vaglio della comunità e diventi, tuo malgrado, un modello (oppure oggetto di scandalo, a seconda dei casi); e così, a Marineo, nei primi anni '80, quando nella scuola dominava l'italiano-centrismo, essere figli di maestra significava incarnare il modello di migliore riuscita dell'insegnamento e cioè, oltre a conoscere la risposta a tutte le domande relative a tutti i campi di sapere (insegnati dal tuo genitore), parlare solo e soltanto l'italiano più puro e più standard che esista! Senza l'ombra impura e scura di nessun dialetto. Al di là del fattore condizionante di cui sopra, in effetti io mi esprimevo solo in italiano, scelta linguistica compiuta dai genitori per noi figli, ed anche dai nonni materni verso tutti i nipoti e da quelli paterni solo nei confronti miei e di mia sorella. Non c'era stato in famiglia un esplicito divieto a parlare il dialetto, anzi ricordo bene che i miei genitori, perfettamente bilingui, alternavano (ed alternano) le due lingue a seconda dei contesti e degli usi. *Era solo successo che tutti, si rivolgessero a noi piccoli utilizzando solo l'italiano, mentre tra di loro si divertivano col dialetto* (A. V.).

Per genitori che erano da poco approdati all'italiano, dopo “aver navigato nelle acque del dialetto” (metafora non casualmente utilizzata nell'autobiografia di G. M. L., proveniente da una famiglia di marinai e armatori di Mazara del Vallo), era necessario consolidare questa recente acquisizione escludendo il dialetto dall'interazione con i figli.

Mio padre insegnava educazione tecnica alle scuole medie, proveniva da una famiglia di marinai poi divenuti armatori, aveva studiato all'Avviamento, poi aveva frequentato l'Istituto tecnico industriale a Palermo, con professori che, a detta sua, gli hanno insegnato cosa significa lo studio. Dunque mio padre aveva sempre navigato

nelle acque del dialetto e la sua raggiunta professione, il piacere giovanile dato dalla scoperta di un certo numero di libri (le traduzioni di Hemingway, di Kafka, certi racconti di Buzzati), l'idea o il piccolo sogno di un certo, seppur minimo, prestigio sociale, avevano via via radicato e consolidato in lui la convinzione che fosse una buona conoscenza della lingua italiana uno degli obiettivi primari dell'educazione dei propri figli. Così, a casa mia il dialetto era bandito e per un certo numero di anni, i miei genitori cercavano di non parlarlo neanche tra di loro in nostra presenza; qualcosa si carpiva di sguincio, come guardare un mondo – presentato come ormai vecchio – da dietro un sipario. Questi propositi di mio padre, erano condivisi o accettati dalla mamma, casalinga, anch'essa figlia di un marinaio (capitano, precisamente), cresciuta nel linguaggio antico e popolare del suo quartiere vicino alla marina, sedotta forse da alcune espressioni – fissatesi a lungo nella sua memoria – di certe signore “perbene”, che operavano o, di volta in volta capitavano, nella sartoria da lei frequentata dopo la scuola dell'obbligo (G. M. L.).

Nel racconto di A. G., l'obbligo di parlare in italiano in casa trasforma il dialetto in una “lingua proibita” (l'unica, peraltro, con la quale potesse interagire con la nonna), ma, proprio per questo, ricca di un fascino esoterico per una bambina che i genitori avevano relegato dentro una campana di vetro linguistica:

Malgrado mia madre e mio padre fossero bilingui con competenza attiva tanto dell'italiano quanto del dialetto trapanese, soltanto l'italiano venne eletto la lingua della comunicazione in mia presenza. L'italiano era l'unica lingua parlata ed ascoltata in casa, dacché i miei genitori con accortezza badavano affinché nessuno della gente intorno si rivolgesse a me in siciliano. Ma al di là della campana di vetro sotto la quale i miei genitori mi assicuravano la protezione linguistica, le mie orecchie attente riuscivano ad individuare tra gli innumerevoli suoni proprio quelli a me non familiari. [...] Mi chiedevo perché quella lingua proibita, che pure risuonava intorno a me ed era l'unico codice espressivo per mezzo di cui poter interagire con la madre di mia madre – la nonna Pia –, fosse il “male” (A. G.).

Le conseguenze dell'educazione linguistica familiare si fanno sentire anche a scuola, dove vengono a cristallizzarsi le esperienze vissute durante la socializzazione primaria. Il possesso dell'italiano diviene strumento per misurare le differenze sociali all'interno della classe. Se l'italiano è l'unica lingua ammessa nella relazione didattica, nel gruppo dei pari la situazione però si inverte e il non sapere parlare bene il dialetto è fonte di potenziale disagio.

Alle scuole elementari del dialetto non se ne parlava neanche, la corsa era al parlar bene e la presenza di bambini in parte dialettofoni generava automaticamente il senso della differenza (sociale).

Ho frequentato le scuole medie in un quartiere un po' decentrato, frequentato anche da molti dialettofoni, ma io e i miei fratelli eravamo "li figghi di lu professuri" e parlavamo in italiano. Io non avvertivo alcun disagio, anzi; i miei fratelli, invece, avevano qualcosa da dimostrare agli altri adolescenti di strada, forse anche la padronanza di qualche voce dialettale, insieme ad una posticcia sicurezza di sé (G. M. L.).

La forte censura antidialettale subita in famiglia e a scuola ha contribuito, nel caso di F. D. M., a creare un'autentica inibizione nei confronti del dialetto, testimoniata dai diversi episodi imbarazzanti che egli riporta nel suo testo.

I rimproveri di mia madre avevano un non so che di comico. Cominciavano in italiano per poi "ibridarsi" fino a diventare dialetto siciliano. Con i parenti di mia madre ero io che diventavo un numero da circo. Quando i miei zii mi facevano domande in siciliano diventavo paonazzo in volto, avrei voluto rispondere in siciliano ma alla fine mi riducevo all'italiano facendo sfoggio inconsapevolmente di espressioni che creavano in loro una chiara difficoltà di comprensione. L'imbarazzo si sarebbe esteso di fronte ad un pubblico più vasto durante uno spettacolo in dialetto allestito l'ultimo anno di scuola media. Mentre tutti i miei compagni avevano ricevuto una parte con alcune battute in siciliano, dopo le prime prove per l'assegnazione dei ruoli il professore capì che con me non avrebbe cavato un ragno dal buco e mi relegò ad unica controfigura muta (F. D. M.).

Imbarazzo ed esclusione sono anche i sentimenti di coloro che, come G. L., sono arrivati a scuola da dialettofoni e si sono trovati inseriti in un ambiente italofono.

Il dialetto non fu mai censurato a casa, anche se tutti si sforzavano di parlare con me e con i miei tre fratelli in italiano. Così sin da piccola, le conversazioni avvenivano in un italiano ricco di termini e costrutti dialettali, ma nei momenti di lite o di ira si usava esclusivamente il dialetto. Di solito con i miei nonni alternavo dialetto a italiano, dunque avevo una competenza attiva sia dell'italiano che del dialetto.

Crescendo e frequentando la scuola elementare e poi quella media, mi sono allontanata sempre di più dal dialetto, del quale molto spesso mi vergognavo, dato che i miei coetanei erano tutti italofofoni. (G. L.).

In un quadro di generale consonanza con le tematiche sviluppate dalle biografie linguistiche degli universitari piemontesi o siciliani, troviamo anche alcune peculiarità, probabilmente legate al taglio che gli autori hanno inteso dare al loro racconto in ossequio, per così dire, alle esigenze della committenza, che come è stato ricordato nelle pagine precedenti, è quella di chi è impegnato in un progetto di formazione di insegnanti di italiano

come L2. Questa particolare situazione comunicativa porta a casi di commistione fra autobiografia linguistica e autobiografia di apprendimento, come nel frammento che segue, in cui l'autrice ricorda l'esperienza del soggiorno in Germania con il progetto Erasmus, che individua come un momento chiave sia del suo processo di apprendimento del tedesco sia della scoperta dell'importanza dell'interazione come promotrice dell'acquisizione linguistica:

La frequenza dell'Università di Mannheim nell'ambito del programma di scambio internazionale Socrates/Erasmus è stata l'occasione di sperimentare in prima persona la differenza tra apprendimento ed acquisizione di una lingua straniera, benché io avessi già cognizione dei meccanismi regolativi dell'idioma tedesco. Ma diversamente dalla rigida distanza che impedisce gli scambi tra la lingua materna ed una qualsivoglia lingua straniera appresa sterilmente dai libri il processo di formazione della competenza in una lingua non materna attraverso l'interazione con parlanti nativi di quella lingua è del tutto spontaneo ed ammorbidisce i confini che delimitano i due idiomi[...]. (A. G.).

Scrivere la propria autobiografia è un modo per fare i conti con se stessi e con la propria identità. Scrivere la propria autobiografia linguistica lo è in modo particolare, giacché la lingua è lo strumento per raccontarsi ma è anche l'oggetto del racconto. Ci piace, allora, chiudere con le parole di P. M., il quale già prima che gli venisse chiesto di scrivere la sua autobiografia per il Master aveva iniziato a fare i conti con questa parte fondamentale della narrazione identitaria di ciascuno:

Nel corso della vita un siciliano bilingue, prima o poi, farà i conti con la lingua materna, vuoi per necessità relazionali vuoi per sentimento di appartenenza identitaria ad una cultura, vuoi per un semplice fatto affettivo, emozionale o intellettuale. A me è capitato da adulto, dopo aver appreso una terza lingua (il francese) ed una quarta (lo spagnolo). Mentre vivevo fuori dall'Italia ho sentito il bisogno di scrivere una storia teatrale sulla famiglia e segnatamente sulla famiglia siciliana, non senza qualche spunto di autobiografismo. Desideravo, inconsciamente credo, fare i conti con le mie radici, "ritornare" sentimentalmente alle origini, alla mia lingua materna, alla Madre/lingua. Non a caso fra i tre personaggi della *piece* è la madre a parlare in siciliano mentre i figli [...] sono bilingui: con la madre parlano in dialetto, tranne quando vogliono adottare delle strategie di allontanamento/distanziamento sentimentale ed emotivo da lei. Tra loro di regola usano l'italiano, ma tra i due fratelli la relazione è filtrata dalla cultura e non sempre corre buon sangue. Sarà questa la metafora di un ritorno alle origini, all'utero della nostra Madreterra o Terra Madre? Chissà! (P. M.).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcuri, Adriana, 2013. L'approccio riflessivo nella formazione degli insegnanti, in: M. R. Turrise (a cura di), *Insegnare Italiano nella classe plurilingue*, 141-154. Palermo: Scuola di Lingua Italiana per Stranieri Università di Palermo.
- Bereiter, Carl e Marlene Scardamalia, 1995. *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, Franco, 2005. L'autobiografia: uno strumento di formazione, *M@gm@* 3(3), in: http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_04.htm.
- Canobbio, Sabina, 2009. Autorappresentazioni di giovani parlanti fra identità e competenze, in: L. Amenta e G. Paternostro (a cura di), *I parlanti e le loro storie. Competenze linguistiche, strategie comunicative, livelli di analisi*, 293-304. Palermo: CSFLS.
- Castiglione, Marina 2009. Storie linguistiche personali e familiari. Prima ricognizione su un corpus di biografie di studenti palermitani, in: L. Amenta e G. Paternostro (a cura di), *I parlanti e le loro storie. Competenze linguistiche, strategie comunicative, livelli di analisi*, 305-314. Palermo: CSFLS.
- D'Agostino, Mari, 2012. *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- D'Agostino, Mari, 2013. Multilinguismo e plurilinguismo fra didattica, ricerca e modelli istituzionali, in: M. R. Turrise (a cura di), *Insegnare italiano nella classe plurilingue*, 15-37. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- De Mauro, Tullio, 2007. *Parole di giorni lontani*. Bologna: Il Mulino.
- Francescato, Giuseppe, 1985. Cenni di autobiografia sociolinguistica, in: AA.VV., *Miscellanea G. B. Pellegrini*, vol I, 237-250. Pisa: Pacini.
- Marcato, Gianna, 2007a. *La forza del dialetto. Autobiografie linguistiche nel Veneto d'oggi*. Verona: Cierre edizioni.
- Marcato, Gianna, 2007b. Viaggio a ritroso nella mia lingua, in: Marcatto 2007a, 343-354.
- Martinet, André, 1993. *Mémoires d'un linguiste. Vivre les langues*. Paris: Quai Voltaire.
- Meneghello, Luigi, 1963. *Libera nos a Malo*. Milano: Mondadori.
- Mezirow, Jack, 2003. *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moretti, Bruno, 1999. *Ai margini del dialetto*. Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Muschitiello, Angela, 2008. Il metodo autobiografico nella scuola per la formazione di insegnanti e alunni, *LLL - Focus on Lifelong lifewide Learning*, 3 (12), numero monografico, in: http://rivista.edaforum.it/numero12/monografico_Muschitiello.html.
- Nencioni, Giovanni, 1983. Autodiacronia linguistica: un caso personale, *Quaderni dell'Atlante Lessicale Toscano*, 1, 1-25.
- Ramos, Michel, 2004. *Doc sur la réflexivité*, in: <http://probo.free.fr>.

- Renzi, Lorenzo, 2002. L'autobiografia linguistica in generale, e quella dell'autore in particolare, con un saggio di quest'ultima, in: M. Cini e R. Regis (a cura di), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi di dialettologia percezionale all'alba del nuovo millennio*, 329-339. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Ruffino, Giovanni, 2006. *L'indialetto ha la faccia scura. Giudizi e pregiudizi linguistici dei bambini italiani*. Palermo: Sellerio.
- Ruffino, Giovanni, 2011. *Un dialettologo fra i banchi*. Palermo: CSFLS.
- Scego, Igiaba, 2010. *La mia casa è dove sono*. Milano: Rizzoli.
- Schön, Donald, 1993. *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schüpbach, Doris, 2004. *Shared Languages, Shared Identities, Shared Stories*. Bern: Peter Lang.
- Simone, Raffaele, 2001. *La terza fase*. Bari: Laterza.
- Tassi, Ivan, 2007. *Storie dell'io. Aspetti e teorie dell'autobiografia*. Roma-Bari: Laterza.
- Telmon, Tullio, 2011. Autobiografie sociolinguistiche. Qualche istruzione per l'elaborazione, in: AA.VV., *Per i linguisti del nuovo millennio. Scritti in onore di Giovanni Ruffino*, 118-123. Palermo: Sellerio.

Il PEFIL nel Master: per una formazione iniziale in prospettiva europea

Adriana Arcuri

1. CHE COS'È IL PEFIL*

Il Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL) viene pubblicato nel 2006 nell'ambito di un progetto promosso dall'ECML (*European Centre for Modern Languages*), che lo aveva affidato nel 2004 a un gruppo di formatori coordinati da David Newby, per contribuire all'armonizzazione della formazione dei docenti in Europa; si presenta come uno "strumento di riflessione", che ha come scopi:

1. incoraggiare i soggetti in formazione a riflettere sulle competenze che un docente mira a raggiungere e sulle conoscenze sottostanti che alimentano queste competenze;
2. aiutare a preparare i soggetti in formazione per la futura professione in una serie di contesti;
3. promuovere la discussione sia fra i docenti in formazione, sia fra loro e i loro docenti, formatori e mentor;
4. facilitare l'autovalutazione delle competenze dei docenti in formazione;
5. fornire uno strumento che aiuti a realizzare un diagramma dei progressi (Consiglio d'Europa, 2006: 5).

Il nucleo del PEFIL è costituito da centonovantatré descrittori per l'autovalutazione distribuiti su sette categorie e da un modello per organizzare un dossier dei prodotti di ciascun soggetto in formazione. Inoltre, dopo un'introduzione che ne definisce le caratteristiche e le finalità, sono presenti una sezione dedicata alle riflessioni personali, un glossario, un riepilogo dei termini usati nei descrittori e una guida per l'uso.

La coerenza fra l'approccio linguistico-didattico del Master e le scelte di

* Dell'impiego del PEFIL come strumento di formazione nel Master si parla ampiamente in: Arcuri (2012) e Arcuri (2013) ai quali si rimanda.

fondo del documento europeo ci ha confermato sull'opportunità delle nostre scelte e ha fatto sì che lo strumento si rivelasse particolarmente spendibile. Infatti come spiega Newby (2007: 26),

a reading of the descriptors will reveal the authors' commitment to a generally "communicative" approach to language learning and teaching, an advocacy of certain principles of autonomous learning, an acceptance of the interdependence of language and culture.

Queste, come si ricorderà, sono le coordinate di riferimento del nostro percorso.

Anche il QCER, del resto, pur dichiarando che esso

non può schierarsi da una parte o dall'altra nelle attuali dispute teoriche sulla natura dell'acquisizione del linguaggio e sui relativi rapporti con l'apprendimento; né può abbracciare un determinato metodo di insegnamento, escludendo tutti gli altri (Consiglio d'Europa, 2002: 23),

rivela comunque di riconoscere gli approcci comunicativi (al plurale) come sfondo di riferimento didattico e la centralità degli apprendenti come prospettiva pedagogica (cfr. Mariani, in questo volume).

Il PEFIL si iscrive nella produzione europea di documenti dedicati all'insegnamento-apprendimento delle lingue, e in particolare riconosce come antecedenti il QCER, il *Profilo europeo dell'insegnante di lingua* e il *Portfolio europeo delle lingue* (PEL).

Della complementarità tra il QCER e il PEFIL, che traspare anche dall'uso, da parte degli autori, delle medesime parole per descrivere le finalità di ciascuno dei documenti, abbiamo già parlato nel corso di questo volume, nel capitolo sull'idea di didattica. Dall'ELP, invece il PEFIL riconosce di aver mutuato l'attenzione all'approccio riflessivo e all'autovalutazione.

L'impostazione dei descrittori in prospettiva positiva, "can-do descriptors", infine è condivisa in tutti e tre i documenti, anche se nel QCER l'uso della prima persona è limitato alla griglia di autovalutazione, mentre tutte le altre griglie sono declinate alla terza persona.

Per la prospettiva e le finalità che si propone, il QCER, infatti, pur sottolineandone l'importanza, non mette al centro del suo ragionamento l'aspetto dell'autovalutazione che invece costituisce la ragion d'essere dei portfolii.

È interessante notare che mentre il QCER e l'ELP prevedono l'arti-

colazione in livelli, che è la parte più conosciuta e usata dei due documenti per la sua spendibilità in ambito didattico, gli estensori del PEFIL hanno deciso di non articolare in livelli la competenza dei docenti. Racconta David Newby che l'ipotesi era stata presa in considerazione, soprattutto perché la presenza dei livelli avrebbe reso ancora più riconoscibile l'analogia con il QCER e l'ELP. Il gruppo di ricerca ha però convenuto che

there are essential differences between the nature of *language* descriptors and *didactic* descriptors. Didactic descriptors proved extremely difficult to scale and to assess in a quantitative fashion [...]. In general, the project group felt that didactic competences do not develop in a linear fashion and are difficult to quantify. Moreover, to some extent at least, it is the process of competence development which is important in teacher education rather than the product of this education (Newby, 2007: 25).

Questa posizione, che meriterebbe un approfondimento a parte sotto l'aspetto della valutazione, è coerente con una delle finalità principali del Master, che è, come si è più volte detto, quella di innescare nei corsisti l'*habitus* del ricercatore per tutto l'arco della vita, avviando appunto il processo di sviluppo delle competenze.

Molti sono infine i punti di contatto fra il PEFIL e il *Profilo degli insegnanti di lingue*. Quest'ultimo è un repertorio di quaranta descrittori sulla base dei quali progettare percorsi formativi, pertanto, come spiegano Kelly e Grenfell (2002; citati da Newby, 2007: 24),

It could be used as a checklist for institutions with longstanding strengths in language teacher education, and as a reference document providing guidance to institutions with plans to develop their language teacher education programmes.

Come spiega ancora David Newby,

the *Profile* targets teacher educators in general and teacher training curriculum developers in particular. It thus takes a top-down view of teacher education, which includes not only specific competences but structural aspects of teacher education programmes. The *EPOSTL*, on the other hand, takes a bottom-up view, targeting student teachers and focusing on specific didactic competences which trainee teachers need to develop (Newby, 2007: 24).

È proprio questa prospettiva *bottom up* e l'attenzione che essa permette al punto di vista dei docenti in formazione che ci ha convinti a usare il PEFIL nel nostro percorso. La scelta si è rivelata produttiva perché il lavoro sul PEFIL è stato in tutte le edizioni del Master fertile e costruttivo.

2. IMPIEGO DEL PEFIL

Il PEFIL viene utilizzato in tutte le fasi dell'itinerario formativo. La linea di lavoro che proponiamo, nella quale il PEFIL viene impiegato come strumento euristico e non solo autovalutativo, passa per una lettura del documento finalizzata alla risistemazione dei descrittori dalle categorie di partenza, che sono: *il contesto*; *la metodologia*; *le risorse*; *la progettazione didattica*; *la realizzazione didattica*; *l'apprendimento autonomo*; *la valutazione dell'apprendimento*, in nuove categorie: riflettere su di sé; progettare; gestire la classe e l'apprendimento; gestire la disciplina; valutare; gestire materiali e strumenti.

Questa scelta, sicuramente arbitraria, ha lo scopo di ridurre il numero delle categorie e di mettere in evidenza alcuni aspetti del nostro percorso, soprattutto in prospettiva della principale esperienza di tirocinio prevista dall'offerta formativa, quella presso la Scuola di Italiano per stranieri dell'Università di Palermo, fornendo agli studenti già nelle categorie un'idea della professione coerente con essa. Se si confrontano le due liste di categorie si nota, ad esempio, che la categoria *il contesto* è stata espunta dalla nostra classificazione. Nel PEFIL infatti questa categoria comprende descrittori pertinenti alla relazione con la normativa che regola l'insegnamento e il rapporto con i programmi ufficiali (ad esempio, "sono capace di capire le esigenze dei curricula nazionali e locali", pag.15); tali descrittori non riguardano l'esperienza dei tirocinanti neanche in fase di osservazione.

Inoltre la scelta di identificare come categoria autonoma "riflettere su di sé" consente di mettere a tema da subito un aspetto irrinunciabile della proposta formativa.

Per collocare poi i descrittori nelle nuove categorie, i corsisti trasformano la formulazione dei descrittori, che come abbiamo detto rispettano il modello "can-do descriptors", in proposizioni col verbo all'infinito. Questa riformulazione rende trasparente il passaggio dalla dimensione autovalutativa a quella conoscitiva.

All'inizio del percorso l'analisi della mappa delle categorie dei descrittori e il confronto con gli *schemi d'azione* dei corsisti (cfr. Arcuri b, in questo volume) permettono di identificare le tappe del processo didattico, dalla progettazione alla valutazione. È poi la lettura dei descrittori che lo configura come un processo a spirale, sostenuto dalla continua riflessione su se stessi, ad esempio:

sono capace di usare il processo e i risultati della valutazione per dare forma al mio insegnamento e programmare l'apprendimento per i singoli o per gruppi di studenti (pag. 31); sono capace di valutare criticamente il mio insegnamento in relazione ai principi teorici; sono capace di valutare criticamente il mio insegnamento sulla base dell'esperienza, del feedback degli allievi e dei risultati dell'apprendimento, portando i necessari adattamenti (pag.15).

I corsisti eseguono poi un lavoro di tipo *artigianale*, smontando e rimontando la classificazione dei descrittori per risalire ai contenuti fondamentali della professione docente, l'idea di lingua e di didattica.

Le quattro abilità in relazione con i testi, la grammatica, il lessico e la cultura emergono dalla lettura minuziosa dei descrittori come gli oggetti dell'insegnamento; gli studenti comprendono così, in modo naturale, in che cosa consista effettivamente l'approccio comunicativo: i descrittori che fanno riferimento all'uso della lingua in situazioni reali di comunicazione e con testi autentici sono assai più numerosi dei descrittori dedicati alla grammatica e al lessico.

Un altro contenuto rilevante che emerge dalla manipolazione dei descrittori è che i descrittori del tipo "creare un ponte con le altre abilità" sono citati nell'ambito della lettura e dell'ascolto ma non nell'ambito della scrittura e del parlato; inoltre per ciascun apprendimento si parla di "riconoscere e usare", "individuare e usare", ecc.. Appare chiaro come il percorso delineato dai descrittori coincida col modello che proponiamo agli studenti e ci confermi sulla validità dell'ipotesi che per favorire la competenza comunicativa è efficace connettere strettamente l'apprendimento delle abilità produttive a quello delle abilità ricettive.

La compilazione della categoria relativa alla gestione della classe e alla relazione con gli allievi contribuisce a dare concretezza al principio della centralità dello studente e della sua responsabilità nel processo formativo. Dal PEFIL si ricavano chiare indicazioni relative al ruolo che rivestono la consapevolezza e l'autonomia nella gestione del processo di apprendimento:

(Sono capace di) valutare e selezionare una serie di attività che aiutano gli apprendenti a riflettere sulle proprie attuali conoscenze e competenze; valutare e selezionare una serie di attività che aiutano gli apprendenti a identificare e riflettere sui processi e gli stili individuali di apprendimento; guidare e assistere gli apprendenti nel mettere a fuoco i propri obiettivi e nel programmare il proprio apprendimento (pag. 27).

In questo caso, inoltre, gli studenti riconoscono come in un interessante gioco di specchi la proposta didattica cui loro stessi partecipano come discenti.

Con i descrittori gli studenti costruiscono le griglie di osservazione con le quali affronteranno le diverse fasi del tirocinio (cfr. Arcuri, b, in questo volume); il lavoro avviene in gruppo e con la supervisione del docente. Sono strumenti che useranno per tutto il percorso e che costituiscono il fulcro attorno a cui gira l'esperienza di apprendimento secondo l'approccio riflessivo.

Tali griglie rispondono a diverse esigenze di analisi: riconoscere all'interno di situazioni complesse – quali sono le classi reali – variabili che altrimenti sfuggirebbero; cercare esempi dei descrittori fino ad allora conosciuti soltanto sulla carta; tenere memoria dell'esperienza e consentirne così la documentazione e la ricostruzione in termini formativi.

Le griglie vengono impiegate per l'osservazione dei docenti delle classi dove i corsisti realizzano il tirocinio, e nella fase successiva per l'osservazione dei colleghi che intervengono, e infine per l'autoosservazione.

Per mantenere chiaro il nesso tra esperienza didattica e input disciplinari, le griglie di osservazione dei docenti prevedono una colonna detta di *postosservazione*, nella quale, in sede di riflessione fuori dall'aula i corsisti annotano i riferimenti alle discipline che rintracciano nelle attività didattiche che osservano.

Un altro degli strumenti utilizzati per permettere di porre attenzione all'interazione fra saperi e azione didattica è la “scheda di tessitura”, una semplice tabella nella quale gli studenti sono invitati a classificare i contenuti formativi affrontati in ciascun segmento didattico, a seconda se siano utilizzabili direttamente in aula o che servano all'insegnante per progettare o per identificare problemi.

Quello che segue è un esempio tratto dalla griglia di osservazione “Gestione della disciplina”. Come si vede, il descrittore tratto dal PEFIL è stato privato della forma “can-do descriptors” e riformulato per individuare un comportamento osservabile dal tirocinante nel docente d'aula, mentre l'esempio fa riferimento a un'attività effettivamente svolta in aula. In sede di postosservazione il corsista ha rintracciato in uno dei contenuti appresi durante le lezioni la motivazione della scelta del docente d'aula nell'attività osservata:

Descrittore	Esempio	Postosservazione
Valutare e selezionare una serie di attività che aiutino l'apprendente ad apprendere il lessico	Il docente fornisce i suffissi per derivare un sostantivo da un altro sostantivo	Grammatica italiana: il meccanismo della derivazione

Tab.1 - Griglia di osservazione “Gestione della disciplina”

Va detto infine che le griglie così costruite subiscono poi degli adattamenti e delle integrazioni per essere usate nel contesto di osservazione della L2, nelle scuole in cui l'italiano è la lingua di scolarizzazione. La logica del processo e la base dei descrittori restano tuttavia le medesime.

Infine le griglie di osservazione costituiscono una buona parte del materiale in base a cui verrà costruita l'autobiografia di apprendimento (cfr. Arcuri, Paternostro e Pinello, in questo volume).

Nell'ultima parte del percorso, il PEFIL riacquista invece la sua funzione preminente, cioè quella di strumento autovalutativo: in base ai descrittori coerenti col percorso di cui hanno fatto esperienza i corsisti tracciano un proprio profilo valutativo.

3. SVILUPPI FUTURI

Per compilare le griglie i corsisti devono associare a ciascun indicatore, che identifica in questo caso un aspetto della professione da osservare, esempi di comportamento didattico e consegne operative. In questo modo le griglie sortiscono la realizzazione di repertori di pratiche, che alla luce della riflessione successiva possono essere valutate in relazione alla loro efficacia, selezionando quelle che maggiormente si rivelano stimolanti.

Questa direzione sembra promettere sviluppi convincenti, perché potrebbe permettere la costruzione di una banca dati di buone pratiche e si pone su una delle linee di lavoro previste dalle fasi successive del progetto PEFIL¹.

In collaborazione con l'*American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), infatti, il gruppo di progetto del PEFIL ha lanciato una iniziativa che va proprio in questa direzione (*Actostl Project*). In molti paesi d'Europa e d'America si è appena conclusa una ricerca sulle buone pratiche, a partire dalla compilazione di griglie molto simili a quelle realizzate nel Master, basate sul PEFIL e sul suo corrispettivo americano, il *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*.

In particolare la ricerca si concentra su ventiquattro competenze professionali identificate sulla base dei due documenti e adattate da quelle declinate nel PEFIL; esse riguardano gli ambiti della progettazione, della

¹ L'articolazione degli sviluppi del progetto gestito dall'ECML riguarda numerosi ambiti e impieghi del PEFIL, che nel frattempo si è diffuso in molte parti del mondo. Una documentazione ampia sulle attività di ricerca e di applicazione è disponibile all'indirizzo:

<http://epostl2.ecml.at/EPOSTL/tabid/2324/language/en-GB/Default.aspx>

realizzazione didattica, degli aspetti interculturali e della valutazione. Un confronto tra i risultati della ricerca e le osservazioni ricavate dagli studenti ci permetteranno un ulteriore affinamento delle procedure, in vista di una sempre maggiore efficacia formativa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcuri, Adriana, 2012. Il portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti (PEFIL) come strumento di insegnamento/apprendimento, *Italiano LinguaDue*, 2, 328-335.
- Arcuri, Adriana, 2013. Il *Modulo Tessuto*, un percorso per la formazione di insegnanti riflessivi, *Idee in form@zione*, 2 (1), 57-66.
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- Consiglio d'Europa, 2006. *Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL). Uno strumento di riflessione* (trad. it. a cura di P. Diadori di *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, Graz 2007), in: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.asp>.
- Kelly, Michael e Michael Grenfell, 2002. *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton.
- Newby, David, 2007. The European Portfolio for Student Teachers of Languages, *Babylonia*, 3, 23-26, in: <http://babylonia.ch/it/archivio/2007/numero-3-07/the-european-portfolio-for-student-teachers-of-languages/>.

Il *Quadro comune europeo di riferimento* e la sua valenza formativa

Luciano Mariani

1. INTRODUZIONE

Dal 2001, anno di pubblicazione ufficiale del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*¹ (d'ora in poi: il *Quadro*, o QCER), questo documento è diventato una base di consultazione fondamentale per il mondo dell'apprendimento, dell'insegnamento e della valutazione degli apprendimenti linguistici, non solo in Europa. Preceduto da una lunga serie di studi e ricerche promosse dal Consiglio d'Europa sin dagli anni settanta del secolo scorso, il *Quadro* si propone di dare attuazione, in campo linguistico, ai principi fondanti del Consiglio d'Europa, fornendo una cornice generale entro la quale inquadrare le politiche linguistiche europee attraverso l'adozione di un linguaggio comune, che permetta una sempre maggiore coesione e trasparenza nei curricula, nelle metodologie, nella didattica linguistica.

La trasparenza e la condivisione di finalità e obiettivi sono state favorite, in particolare, dalla presenza, all'interno del *Quadro*, di una gamma complessa di *livelli comuni di riferimento*, che descrivono le competenze attese a ciascun livello e permettono quindi, a livello di curricula, e poi di esami e certificazioni, di stabilire equipollenze più precise tra le qualifiche fornite da istituzioni in paesi diversi e con tradizioni e politiche scolastiche differenti. Data l'importanza di questo fattore di trasparenza e coerenza per la mobilità dei cittadini europei, per l'esercizio del loro effettivo diritto di cittadinanza oltre i confini nazionali e, soprattutto, per l'organizzazione di sistemi di certificazione, non a caso la parte più utilizzata del *Quadro* è sempre stata la struttura dei livelli di riferimento, mentre altri aspetti importanti del

¹ La pubblicazione originale (*Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*) è scaricabile all'indirizzo http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf; la traduzione italiana è pubblicata da La Nuova Italia/Oxford University Press (2002). A quest'ultima faremo riferimento nel corso di questo contributo.

documento sono stati spesso sottovalutati, pur costituendo, come vedremo, strumenti utilissimi anche, e forse soprattutto, per gli insegnanti.

2. FINALITÀ, UTILIZZI E CARATTERI DISTINTIVI DEL *QUADRO*

Come si è detto, il *Quadro* è ormai diventato un punto di riferimento imprescindibile per una gamma molto estesa di tipi e livelli di fruitori: dai responsabili delle politiche scolastiche nazionali agli enti certificatori, dagli autori di materiali didattici ai formatori e ricercatori, dagli insegnanti agli studenti, con i quali gli insegnanti più avvertiti hanno percepito la necessità di condividere concetti e termini, ovviamente con gli opportuni adattamenti, e soprattutto per il tramite dello strumento di autovalutazione “naturalmente” incardinato nel *Quadro*, cioè il *Portfolio Europeo delle Lingue*, che riprende lo schema dei livelli di competenza adattandolo per i pubblici più disparati (dai bambini della scuola primaria agli studenti di corsi professionali, dai lavoratori migranti agli studenti del programma Erasmus).

Prima di utilizzare il *Quadro* è però indispensabile chiarirne alcuni aspetti particolari, poiché si tratta di un documento complesso, la cui fruizione potrebbe portare facilmente a manipolazioni e fraintendimenti. Occorre avere ben chiaro sin dall’inizio ciò che i suoi Autori intendevano realizzare con questa pubblicazione, che ai loro occhi doveva

- costituire un repertorio di riferimento descrittivo, non prescrittivo: il *Quadro*, in altre parole, non opera scelte (anche se, come vedremo tra poco, non è in sé uno strumento vago e neutro rispetto ad alcuni principi fondamentali) e non obbliga nessuno a fare scelte. Non si pone come curriculum da adottare, né come manuale metodologico, né come fonte di strumenti pronti all’uso;
- porre domande più che fornire risposte, offrendo però nel contempo una serie ragionata, spesso esaustiva, varia ma coerente, di possibili alternative e di esempi su cui un lettore critico e consapevole viene invitato a riflettere, confrontando le proprie scelte con modelli descrittivi più generali e giungendo in tal modo a confermarle o modificarle in modo motivato. In altre parole, non si dice *cosa* fare o *come* farlo, ma si forniscono gli strumenti per giudicare e, volendo, cambiare ciò che si è fatto, si sta facendo o si intende fare.

Queste caratteristiche del *Quadro*, che in un primo momento possono sembrare perfino “spiazzanti”, sono evidenti sin dall’impostazione grafica del

testo: spesso, infatti, dopo la presentazione di un argomento, per il quale vengono di solito forniti esempi di più approcci possibili, compare un riquadro che invita il lettore a riflettere e a fare delle scelte rispetto al proprio contesto e alle esigenze dei suoi studenti. Ad esempio, per quanto riguarda la competenza grammaticale, troviamo (QCER: 140):

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:
- su quale teoria grammaticale basano il loro lavoro
- quali sono gli elementi grammaticali, le categorie, le classi, le strutture, i processi e le reciproche relazioni che gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati a/saranno invitati a manipolare.

Si è detto che il *Quadro*, tuttavia, non è “neutrale” rispetto ai principi-base a cui si ispira. Dal punto di vista linguistico teorico, ad esempio, sono chiare le fonti a cui si ispira in fatto di teorie dell’apprendimento. Sono chiaramente riconoscibili gli approcci teorici dominanti nella seconda metà del ‘900 (in particolare, l’approccio cognitivo, con la sua insistenza sul carattere attivo e rielaborativo della mente che apprende, e l’approccio socio-culturale, con la sua sottolineatura del contesto culturale come variabile fondamentale per spiegare la variabilità linguistica e la natura socialmente condizionata dei relativi comportamenti). In modo simile, sono riconoscibili alcuni tra i modelli della competenza comunicativa interculturale più influenti, come quelli sviluppati da Canale e Swain (1980), Bachman (1990), Celce-Murcia *et al.* (1995) e Byram (1997). Ed anche nelle scelte metodologiche è chiara la presa di posizione per metodologie centrate sul discente (come l’approccio basato sui compiti, il ruolo dell’errore come fonte di apprendimento e la valutazione formativa), e per principi pedagogici di ampia portata come l’autonomia nell’apprendimento e la conseguente scelta dell’autovalutazione.

Possiamo allora riassumere le caratteristiche fondamentali del *Quadro* con le parole stesse con cui viene definito dai suoi autori: uno strumento *multifunzionale, flessibile, aperto, dinamico, amichevole* e *non dogmatico* (QCER: 9).

3. LA VALENZA FORMATIVA DEL *QUADRO* (1): MATURARE UNA VISIONE PLURILINGUE E PLURICULTURALE

In questa sede ci preme sottolineare i benefici che la *formazione degli insegnanti* in particolare può trarre da una conoscenza non superficiale di questo documento. Il *Quadro* invita infatti a

- sviluppare una più acuta consapevolezza dei fenomeni “lingua”, “comunicazione” e “cultura” e dei fattori sottesi al concetto di competenza comunicativa interculturale;
- rivedere in modo critico e creativo le proprie convinzioni e atteggiamenti nei confronti dei processi di apprendimento-insegnamento e le proprie pratiche didattiche alla luce di criteri chiaramente esplicitati;
- operare scelte più consapevoli riguardo ai curricoli, alle progettazioni, agli obiettivi e ai contenuti del proprio insegnamento (che ancora troppo spesso si limitano a quanto veicolato, in modo più o meno consapevole, dai libri di testo), ripensando in particolare alla valutazione come strumento di apprendimento e sviluppo e non solo di controllo e certificazione.

Il Quadro invita innanzitutto gli insegnanti a riconsiderare la cornice complessiva generale entro la quale essi svolgono la loro attività alla luce del concetto-chiave di *competenza di azione comunicativa interculturale*. Ognuno dei termini di cui si compone questa formulazione è carico di significati, ma proviamo a farne una sintesi essenziale:

- *competenza*: l'apprendimento e l'uso di una lingua sono visti come l'applicazione in contesti sempre nuovi di un insieme di risorse che integrano strettamente *saperi* (conoscenze), *saper fare* (abilità e strategie) e *saper essere* (caratteristiche della personalità) – con il corollario che gli apprendimenti linguistici non sono solo finalizzati ad imparare una o più lingue, ma anche (e forse soprattutto) ad imparare come si imparano le lingue (*saper apprendere*²);
- *azione*: l'individuo che apprende e usa una lingua è visto come soggetto attivo, non solo del suo apprendimento, ma anche dell'uso personale e sociale che farà di ciò che ha appreso, in quanto strumento per la realizzazione del suo ruolo di cittadino attivo;
- *comunicativa*: il ruolo centrale della comunicazione, verbale e non verbale, è visto non come semplice trasmissione/ricezione di messaggi, ma come negoziazione di significati e intenzioni, dunque come la creazione, in contesti sempre nuovi, di rapporti significativi tra persone, di spazi condivisi di produzione e fruizione di contenuti;
- *interculturale*: l'incontro/scontro tra individui di lingue ed etnie diverse, sullo sfondo di fenomeni pervasivi come le migrazioni e la globalizza-

² Si veda in proposito Mariani (2004) ed il sito dell'Autore www.learningpaths.org (in italiano e in inglese).

zione, genera la necessità di condividere e mediare, anche attraverso le lingue, valori e tradizioni, in modo da creare, oltre un primo stadio di tolleranza reciproca, un reale “terzo spazio” dove trovare elementi di condivisione pur non rinunciando alla propria identità.

Lo sviluppo di questa competenza ricca e complessa deve avvenire in una cornice di *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*. Plurilinguismo e pluriculturalismo vengono difesi e promossi dal *Quadro* non solo come principi ispiratori di politiche linguistiche aperte a più lingue, ma anche come principi fondanti di ogni apprendimento linguistico. Le implicazioni di una scelta del genere sono molteplici:

- cade il mito del *parlante nativo ideale* a cui ispirarsi come modello e verso cui tendere come obiettivo ultimo di apprendimento: anche chi sta apprendendo una seconda lingua è “bilingue” nel senso che il bilinguismo non è mai perfetto e i livelli di competenza delle varie lingue “possedute” può variare secondo molti criteri;
- cade il mito della *competenza assoluta indifferenziata*: apprendere più lingue significa diventare diversamente competenti in ognuna, con livelli differenti e competenze parziali che corrispondono alle esigenze e ai contesti di ogni discente;
- si valorizzano i *repertori linguistici individuali*: ogni discente è portatore di un patrimonio di lingue, possedute a livelli diversi ed utilizzate per scopi diversi, che comprende la lingua materna, la lingua o le lingue di istruzione, le lingue regionali, minoritarie o proprie dei migranti, le lingue straniere moderne e le lingue classiche oggetto di insegnamento esplicito;
- chi apprende una seconda lingua non aggiunge semplicemente una competenza in una L2 alla competenza nella sua lingua materna. Ogni nuovo apprendimento modifica profondamente le strutture cognitive ed affettive dell’individuo, che in tal modo non sviluppa tante competenze separate, ma una *competenza sottostante comune*, che influenza sia quanto già appreso (la L1) sia i futuri apprendimenti (L3, L4...Ln);
- questa competenza plurilingue si applica contemporaneamente alle *culture* con cui si entra in contatto: ogni nuovo incontro culturale arricchisce non soltanto la conoscenza della nuova cultura, ma anche e soprattutto la capacità più generale di affrontare il nuovo, di rispettare e tollerare il diverso, di gestire i conflitti e di costruire “ponti” tra visioni differenti del mondo: “Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità” (QCER: 55).

Maturare una visione di questo tipo ha implicazioni molto impegnative, sia per il lavoro del singolo insegnante, sia, e soprattutto, per il curriculum: significa rinunciare a concepire gli apprendimenti linguistici come “compartimenti stagni” o semplici discipline scolastiche distinte (e che tali appaiono spesso nella mente degli studenti, dei genitori, e a volte anche degli insegnanti), e rilanciare invece il concetto di un’*educazione linguistica integrata e trasversale* al curriculum. E questo diventa ancora più rilevante e urgente in tempi, come i nostri, in cui si riducono le risorse, umane e materiali, gli spazi e i tempi a disposizione per i singoli apprendimenti, e si afferma con forza l’esigenza di un’economia curriculare, che integri gli apprendimenti/insegnamenti, senza ovviamente dimenticare le specificità disciplinari, ma puntando molto di più su approcci didattici che esplicitamente e sistematicamente puntino sull’integrazione e sullo sfruttamento di ciò che unisce più che di ciò che divide³.

4. LA VALENZA FORMATIVA DEL *QUADRO* (2): RIVISITARE LA PROPRIA CONSAPEVOLEZZA DELLA COMUNICAZIONE LINGUISTICA

4.1. *L’approccio adottato*

Il *Quadro* stesso fornisce i concetti fondamentali dell’approccio adottato in un solo paragrafo, che ha il pregio di sintetizzare ed integrare questi principi in una visione complessiva, ma che richiede poi un’analisi più approfondita, come quella che ci apprestiamo a fare:

*L’uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di **competenze** sia **generali**, sia, nello specifico, **linguistico-comunicative**. Gli individui utilizzano le proprie competenze in **contesti** e **condizioni** differenti e con **vincoli** diversi per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste implicano i **processi linguistici** di produrre e/o ricevere **testi** su determinati **temi** in **domini** specifici, con l’attivazione delle **strategie** che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i **compiti** previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e modificare le loro competenze (QCER: 12; le parole in neretto sono nell’originale).*

³ Il Consiglio d’Europa ha promosso un complesso progetto finalizzato all’integrazione di tutti gli apprendimenti linguistici a scuola (*Languages in Education, Languages for Education*), che ha già realizzato un *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)*, scaricabile all’indirizzo: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1532/1744> e una piattaforma digitale interattiva: <http://www.coe.int/lang-platform>.

Per apprezzare pienamente questa descrizione così meticolosa dei fattori coinvolti nell'apprendimento e nell'uso di una lingua può essere utile partire da un esempio concreto, apparentemente banale, e risalire da questo alla spiegazione dei concetti generali rappresentati nel testo dalle parole in neretto. Il lettore è dunque invitato a svolgere il Compito 1 qui sotto.

Compito 1

Immagina di essere a Londra e di voler ordinare una birra in *pub*. Che cosa devi *sapere*, che cosa devi *saper fare* e come ti devi "*porre*" per raggiungere il tuo obiettivo? Se puoi, confronta le tue opinioni con un collega. Poi confronta il tuo lavoro con le considerazioni che seguono.

Partiamo dall'ultimo concetto in neretto nella citazione dal *Quadro*: la comunicazione, verbale e non-verbale, è spesso chiamata in causa per eseguire dei *compiti*, cioè delle azioni che servono a risolvere un problema o a raggiungere un obiettivo (nel nostro caso, soddisfare la sete bevendo una birra: si tratta nel caso specifico di una transazione per ottenere un bene). Questa finalizzazione all'*azione* in un compito è già stata da noi citata, sia come elemento cruciale della competenza comunicativa, sia come principio ispiratore di un approccio didattico basato proprio su compiti, il più possibile reali e autentici.

Ogni compito si svolge nel vivo di un *contesto* specifico e in *condizioni* particolari: i fattori situazionali che condizionano le azioni da svolgere. Nel nostro caso, ad esempio, ci troviamo a Londra e vogliamo andare in un *pub*, ma, volendo, dovremmo specificare meglio altri fattori situazionali, sia interni (ad esempio, siamo stanchi? In che stato d'animo ci troviamo? È la prima volta che entriamo in un *pub*?) che esterne (ad esempio, siamo da soli? Che ore sono? Si tratta di un ambiente molto affollato e rumoroso? Che tipo di accento avrà il barista?). Questi fattori potrebbero anche costituire dei *vincoli* alla nostra possibilità di comprendere e di scegliere cosa dire e come dirlo.

Più generalmente, il compito che ci siamo proposti si svolge entro i limiti di un dominio specifico, cioè in un settore particolare della vita sociale, che nel nostro caso è un dominio *privato* (ma potremmo invece dover svolgere dei compiti in altri domini: professionale, pubblico, educativo come a scuola). E il compito riguarda un *tema*, cioè un argomento, particolare, il settore del consumo di cibi e bevande (così come potrebbe riguardare la salute, i mezzi di trasporto, gli acquisti, e così via).

Per realizzare questo compito dobbiamo svolgere delle *attività lingui-*

stiche (tradizionalmente conosciute dagli insegnanti come *abilità*): nel nostro caso, dovremo *interagire oralmente* con il barista (un'interazione in cui si parla e si ascolta in tempo reale e finalizzata, come si è detto, all'ottenimento di beni o servizi) e magari anche *leggere* un menu o una lista (cioè ricorrere alla ricezione della lingua scritta allo scopo di trovare informazioni). Queste attività comunicative sono rese possibili da *processi linguistici* largamente inconsci, che rimandano a dinamiche neurologiche-cognitive non del tutto chiarite dalla ricerca scientifica, ma che sono basate su operazioni mentali complesse, come ad esempio l'*associazione* con elementi già noti e l'*inferenza* di significati a partire dal contesto in cui compaiono degli indizi o dei segnali. Queste operazioni devono essere programmate, monitorate durante il loro svolgimento, e valutate alla fine (ma si tratta, lo ripetiamo, di processi inconsci, anche se passibili di verbalizzazione e quindi di analisi).

I processi sono finalizzati a produrre e ricevere *testi* (nell'accezione più ampia del termine, quindi sequenze di discorso sia scritto che orale): nel nostro caso, si tratterà di enunciati orali che dovremo produrre e comprendere, ma in altri contesti potrebbe trattarsi di una conversazione, di una e-mail, di un discorso ufficiale o di una annuncio pubblicitario.

Un concetto che compare come penultimo nel testo tratto dal *Quadro* (le *strategie*) merita un'attenzione particolare. Si tratta di linee di azione organizzate, finalizzate e controllate, attivate in modo per lo più consapevole, con cui si cerca di affrontare un problema che non è possibile risolvere in modo automatico e con cui si cerca anche di far fronte all'imprevedibile e al "nuovo". Ad esempio, nel nostro caso, ci tornerebbero molto utili *strategie di compensazione e di riparazione*: chiedere di ripetere, dire che non si è capito, ripetere quanto detto dal nostro interlocutore per avere conferma di aver capito bene, e così via. Nel caso di testi scritti, utilizzare la formazione delle parole e il contesto del discorso per dedurre il significato di parole sconosciute o stendere una scaletta di parole-chiave potrebbero risultare *strategie cognitive* molto utili.

Arriviamo così al cuore del nostro discorso, alla nostra effettiva capacità di affrontare e portare a buon fine il compito che ci siamo proposti, cioè alle nostre effettive *competenze*. Il *Quadro* distingue nettamente tra competenze *generali*, cioè non specificamente linguistiche, e competenze *linguistico-comunicative*. Le *competenze generali* si articolano, come abbiamo già accennato, in

- *sapere* (conoscenze, ad esempio la “conoscenza del mondo” in termini generali, le conoscenze socioculturali e la consapevolezza della diversità: nel nostro caso, la differenza tra un “bar” italiano e un *pub* inglese, gli orari di apertura e le eventuali restrizioni all’accesso, la differenza tra l’euro e la sterlina, le differenze tra i vari tipi di birra, e così via);
- *saper fare* (abilità, sia di tipo pratico, cioè le abilità sociali, tecnico-professionali e del tempo libero, sia di tipo interculturale, ad esempio, la capacità di confrontare due culture diverse e le strategie per entrare in contatto con persone di altre culture);
- *saper essere* (le dimensioni personali come le convinzioni, gli atteggiamenti, i valori, le motivazioni, gli stili di apprendimento e di comunicazione, e in modo ancor più generale, i fattori della personalità: il fatto di essere più o meno introversi ed estroversi, riflessivi o impulsivi, disinvolti o timidi, ecc.). Sappiamo quanto incidano questi tipi di fattori sull’apprendimento e sulle effettive prestazioni comunicative; sappiamo anche come questi fattori siano raramente oggetto di esplorazione a scuola, pur essendo parte integrante del quarto “sapere”, e cioè il
- *saper apprendere*, che il Quadro articola nella sensibilità alla lingua e alla comunicazione, nelle abilità fonetiche generali e, soprattutto, nelle abilità di studio e nelle abilità euristiche, cioè nella disposizione ad affrontare nuove esperienze, anche identificando e sapendo utilizzare fonti di informazione.

Rimangono da esaminare, sempre con riferimento al nostro esempio concreto, le competenze specifiche a cui è dedicata gran parte del *Quadro*, e cioè le competenze *linguistico-comunicative*.

4.2. Le competenze *linguistico-comunicative*

Non c’è dubbio che per raggiungere il nostro scopo nel compito che ci siamo prefissi abbiamo bisogno di possedere almeno una base di conoscenze *linguistiche* che sappiamo utilizzare in contesto: si tratta di *competenze grammaticali* (saper costruire una domanda del tipo: *Mi dà una birra per favore?*, se non vogliamo proprio limitarci a *Una birra!*), di *competenze lessicali* (che comprendono anche un aspetto socioculturale: conosciamo i termini per indicare i vari tipi di birra? Sappiamo ordinare, oltre che una certa qualità di birra, anche la quantità che vogliamo, ad esempio una pinta o una mezza pinta?), di *competenze semantiche* (strettamente legate alle loro manifestazioni lessicali, e che riguardano essenzialmente i rapporti tra le parole e il

contesto generale e tra le parole tra loro: fenomeni come la connotazione, la collocazione, la sinonimia: ad esempio, sapere fino a che punto posso usare un termine generico come “birra” in un contesto di un *pub* inglese), e di *competenze fonologiche* (saper gestire in modo comprensibile pronuncia, accento, intonazione).

Oltre alle competenze strettamente linguistiche, che riguardano la conoscenza e la capacità d’uso della lingua come sistema formale e strutturato, la comunicazione richiede un’adeguata *competenza sociolinguistica*, cioè la capacità di tenere debito conto della dimensione sociale dell’uso linguistico – e in questo senso questa dimensione è strettamente collegata con le *conoscenze socioculturali* di cui abbiamo già parlato. Nel nostro caso, ad esempio, dovremo tener conto degli elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali (ad esempio, come salutare, come rivolgersi al barista), di che regole di cortesia rispettare, che registro scegliere nella gamma tra formale e informale.

I nostri sforzi di comunicare, fin qui descritti nei loro diversi aspetti, convergono tutti verso la competenza complessiva di saper comprendere e articolare un messaggio in modo non soltanto chiaro e corretto, ma anche adeguato al contesto e che sappia realmente esprimere i significati e realizzare le nostre intenzioni comunicative: in altre parole, raggiungere lo scopo che ci siamo prefissi, ma entro i vincoli del contesto e della situazione in cui ci troviamo. Il *Quadro* parla a questo proposito al plurale, indica cioè queste capacità con il termine di *competenze pragmatiche*, distinguendo tra due “sotto-competenze”:

- la *competenza discorsiva*, cioè la capacità di concepire, strutturare e organizzare un discorso, sia scritto che orale, tenendo conto di aspetti quali coerenza e coesione, organizzazione logica, efficacia retorica, gestione dei turni di parola nella conversazione. Il nostro caso è ad un livello molto semplice, ma richiede comunque la capacità di gestire un minimo di interazione secondo regole adeguate al contesto;
- la *competenza funzionale*, cioè la capacità di realizzare, tramite i nostri enunciati, delle funzioni comunicative, sia a livello “macro” (ad esempio, saper descrivere, narrare, spiegare, argomentare, persuadere, ecc.), sia a livello “micro”, di usi più specifici, che spesso si limitano ad un singolo enunciato (ad esempio, nel nostro caso, salutare e rispondere al saluto, attirare l’attenzione del barista, chiedere/ordinare, ringraziare, ecc.).

La competenza funzionale comprende anche la capacità di gestire sequenze di atti linguistici codificati, che, in una determinata cultura, costituiscono modelli di scambio verbale codificati in quelli che vengono spesso chiamati “schemi interazionali” o “copioni”: ad esempio, domanda/risposta, invito/accettazione o rifiuto, asserzione/accordo o disaccordo, ma anche sequenze più lunghe e articolate, ad esempio, un colloquio medico-paziente o un acquisto in un negozio. Il nostro caso è emblematico in questo senso: ordinare una birra in un *pub* inglese comporta una serie di azioni, verbali e non-verbali, codificate dalla cultura. Se applicassimo al nostro caso il tipico “copione da bar italiano” (entro, mi siedo a un tavolino, aspetto che il cameriere venga da me, ordino, consumo quello che mi viene portato, poi pago al cameriere o passo alla cassa) probabilmente non riusciremmo a raggiungere il nostro scopo pragmatico. Entrano in gioco le presupposizioni culturali, per cui, se mi sedessi ad un tavolino in un *pub*, potrei anche aspettare per ore. Il copione “classico” (che in parte ormai si sta modificando sotto la spinta di modelli culturali più globali e standardizzati) prevederebbe infatti di andare al banco, ordinare, pagare subito e poi, eventualmente, sedersi ad un tavolino portando la propria bevanda.

Si capisce allora come le competenze pragmatiche svolgano un ruolo cruciale nella comunicazione, poiché segnalano il momento in cui si “saldano”, per così dire, tutte le altre competenze. Inoltre, occupano una posizione critica nella comunicazione interculturale, poiché si situano nel punto in cui si incontrano con maggiore chiarezza e incisività *lingua* e *cultura*. Sono probabilmente l’aspetto comunicativo in cui possono manifestarsi con più frequenza malintesi e interruzioni comunicative, con conseguenze molto più gravi di un errore grammaticale o di una confusione lessicale. Sono anche le competenze certamente più difficili da apprendere e da insegnare, al punto che spesso vengono “dimenticate” o come minimo sottovalutate nei curricoli, nei libri di testo e in genere nella didattica quotidiana⁴. È anche merito del *Quadro* aver riportato in primo piano queste competenze ed aver cominciato ad articularle in descrittori che aiutino gli insegnanti ad includerle in modo esplicito e sistematico nella loro progettazione.

Per rivedere e consolidare quanto sin qui descritto, il lettore è ora invitato a svolgere, possibilmente con un collega, i due compiti seguenti.

⁴ Si veda in proposito il contributo di Paternostro e Pellitteri a, in questo volume.

Compito 2

Abbiamo visto che il *Quadro* concepisce la competenza comunicativa come *competenza di azione*, soggetta all'influenza di numerosi fattori. A quali fattori, da noi descritti nelle pagine precedenti, si riferiscono le parole sottolineate nella situazione seguente? Se si desidera un aiuto per svolgere questo compito, la nota⁵ elenca i fattori coinvolti in ordine sparso. Infine, la nota⁶ fornisce delle possibili risposte.

Penelope vuole rispondere ad un annuncio di lavoro scrivendo il suo curriculum e poi usando l'e-mail per spedirlo. Ha già scritto curriculum in passato, ma è la prima volta in italiano. Vuole essere precisa e accurata, e, per capire se ci sono differenze rispetto a come lo scriverebbe nella sua lingua materna, decide di fare una rapida ricerca su Internet di modelli di curriculum a cui possa magari ispirarsi. Vorrebbe poi farlo leggere ad una sua amica italiana.

Compito 3

A quale/quali componenti della competenza linguistico-comunicativa, così come sopra descritta, fanno riferimento i seguenti esempi? La nota⁷ fornisce le risposte.

1. Sono in grado di produrre l'accento e l'intonazione appropriati.
2. Sono in grado di esprimere la cortesia (es. "Grazie", "Scusi").
3. Sono in grado di capire le connotazioni di una parola (es. "zitella", "scapolo").
4. Sono in grado di avviare, sostenere e terminare una conversazione.
5. Sono in grado di costruire frasi coordinate e frasi subordinate.
6. Sono in grado di capire e utilizzare prefissi e suffissi che formano parole (es. "flessibile, inflessibile, flessibilmente").
7. Sono in grado di scegliere le forme di saluto opportune (es. "Ciao!", "Buongiorno!", "Signor Rossi", "Amore!").
8. Sono in grado di articolare i fonemi di una lingua (es. "gnocchi", "sciogliere").
9. Sono in grado di interagire per acquistare un prodotto in un negozio.
10. Sono in grado di utilizzare sinonimi e contrari (es. "grande/grosso", "alto/basso").
11. Sono in grado di strutturare e impaginare una lettera formale.
12. Sono in grado di usare forme irregolari delle parole (es. "uovo/uova").
13. Sono in grado di adeguarmi al registro opportuno (es. "Silenzio, entra la Corte!", "La seduta è aperta", "Possiamo iniziare?", "Dai, allora, cominciamo?")

5. LA VALENZA FORMATIVA DEL *QUADRO* (3): FAMILIARIZZARSI CON I DESCRITTORI DEI LIVELLI di riferimento

Dato che il *Quadro* concepisce la competenza comunicativa come competenza di *azione*, individuale e sociale, non stupisce che un grande spa-

⁵ Strategie (x2), fattori di personalità (competenza esistenziale), compito, testo (e competenza discorsiva), vincoli, attività linguistiche, dominio, competenze generali.

⁶ Rispondere ad un annuncio (compito); scrivendo (attività linguistiche); curriculum (testo e competenza discorsiva); usando l'e-mail (competenze generali – tecniche); è la prima volta in italiano (vincoli); precisa e accurata (fattori di personalità e competenza esistenziale); fare una rapida ricerca (strategie); farlo leggere ad una sua amica italiana (strategie).

⁷ 1. fonologica; 2. sociolinguistica; 3. semantica/sociolinguistica; 4. pragmatica (discorsiva); 5. grammaticale; 6. lessicale/grammaticale; 7. sociolinguistica; 8. fonologica; 9. pragmatica (funzionale); 10. lessicale/semantica; 11. pragmatica (discorsiva); 12. grammaticale; 13. sociolinguistica.

zio sia riservato proprio alle *attività linguistiche*, ossia alle azioni (linguistiche ed extra-linguistiche) che la persona intraprende per portare a termine i compiti attraverso i quali vuole raggiungere i suoi scopi comunicativi. E proprio nel contesto delle azioni comunicative compaiono la maggior parte delle tabelle di *descrittori*, che specificano che cosa deve sapere fare quella persona che intende svolgere quel compito a un determinato livello di competenza.

Il *Quadro* prevede sei livelli comuni di riferimento (Tabella 1), dei quali viene fornita innanzitutto una *scala globale*, cioè una descrizione sintetica (QCER: 32) e una *griglia di autovalutazione* (QCER: 34-35), che specifica in modo più articolato *che cosa* deve saper fare un individuo ad un certo livello relativamente alla comprensione (ascolto e lettura), al parlato (interazione e produzione orale) e allo scritto (produzione scritta). Infine, un'ulteriore griglia (QCER: 36-37) specifica gli *aspetti qualitativi* dell'uso della lingua parlata (estensione, correttezza, fluenza, interazione e coerenza), o, in altre parole, *come* quell'individuo sa fare ciò che viene descritto al livello considerato.

A – Livello elementare		B – Livello intermedio		C – Livello avanzato	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Contatto	Sopravvivenza	Soglia	Progresso	Efficacia	Padronanza

Tab.1 - I sei livelli di riferimento

Le scale (o tabelle di descrittori) più specifiche e concrete sono però fornite, come si è appena detto, in relazione alle singole attività comunicative⁸ e alle relative strategie⁹. Ad esempio, tra le attività di ricezione orale (ascolto)

⁸ Così, ad esempio, per la produzione orale si prendono in esame, tra le altre, attività come il monologo articolato e i discorsi rivolti ad un pubblico; per la produzione scritta, la scrittura creativa e le relazioni e saggi; per la ricezione orale l'ascolto come componente di un pubblico e l'ascolto di mezzi di comunicazione audio; per la ricezione scritta la lettura della corrispondenza, per orientarsi, per informarsi ed argomentare; per l'interazione orale, la conversazione, la discussione informale e formale, lo scambio di informazioni (si veda l'elenco completo nel Capitolo 4 del *Quadro*).

⁹ Per alcune attività linguistiche (Cap. 4) e nella descrizione di alcune competenze (Cap. 5) il *Quadro* fornisce anche scale di descrittori relativi alle *strategie* che possono aiutare il discente a svolgere più agevolmente una certa attività o a padroneggiare meglio una certa competenza: ad esempio, per le strategie di ricezione vengono proposte scale per individuare indizi e fare inferenze; per l'interazione orale strategie per prendere la parola, cooperare e chiedere chiarimenti. Ma, come il *Quadro* stesso in parte riconosce, si è ancora lontani dal chiarire il ruolo effettivo delle strategie e dal fornirne una descrizione, specialmente se articolata per livelli di riferimento.

troviamo la scala relativa al “Comprendere una conversazione tra parlanti nativi” (Tab. 2, da QCER: 84), su cui invitiamo il lettore a riflettere con il compito seguente.

Compito 4

Si analizzi attentamente questa scala e si cerchi di determinare quali criteri sono stati utilizzati per distinguere i vari livelli: in altre parole, che cosa permette di distinguere la prestazione ad un certo livello rispetto a quella del livello precedente e successivo? Poi si confrontino le proprie risposte con le considerazioni che seguono.

<i>Comprendere una conversazione tra parlanti nativi</i>	
C2	Come per C1
C1	È in grado di seguire con facilità interazioni complesse nell'ambito di discussioni di gruppo e dibattiti a cui non prende direttamente parte, anche nel caso in cui essi affrontino argomenti astratti, complessi e non familiari.
B2	È in grado di seguire un'animata conversazione tra parlanti nativi. Con qualche sforzo è in grado di afferrare molto di ciò che si dice in sua presenza, ma può trovare difficile contribuire efficacemente a una discussione con parlanti nativi che non modifichino affatto il loro linguaggio.
B1	È generalmente in grado di seguire i punti salienti di una lunga discussione che si svolga in sua presenza, purché si parli in lingua standard e con pronuncia chiara.
A2	È generalmente in grado di identificare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, se si parla lentamente e con chiarezza.
A1	Nessun descrittore

Tab. 2 - Esempio di scala di descrittori

Notiamo innanzitutto che i descrittori sono sempre formulati *in positivo* (“È in grado di...”), mettendo così in evidenza ciò che la persona *sa comunque fare* piuttosto che i suoi limiti e le sue lacune. Inoltre, non sempre vengono forniti descrittori per tutti i livelli, a volte perché la competenza richiesta non è compatibile con il livello considerato (come in questo caso al Livello A1), a volte perché non si è ancora giunti a descrivere determinati aspetti delle competenze (ricordiamo che il *Quadro* è uno strumento aperto e in via di progressiva elaborazione). Allo stesso modo, possono esserci casi in cui il descrittore per un certo livello è già il massimo che ci si possa attendere da un discente, per cui il livello superiore non cambia (come in questo caso i livelli C1-C2). Si noti inoltre che certi livelli prevedono una specie di “sottolivelli”, come nel nostro caso il Livello B2, definito “Livello di progresso”, che è un livello critico, “di passaggio”, per il quale si è ritenuto necessario specificare uno standard inferiore e uno superiore (che comunque non raggiunge ancora il Livello C1).

Alcuni dei criteri più importanti da considerare per distinguere in modo sufficientemente chiaro un livello da quello precedente o da quello successivo sono i seguenti:

- il grado di *facilità/difficoltà* con cui il discente esegue il compito (ad esempio, al Livello B2(1) è richiesto “qualche sforzo”, mentre al Livello C1 si parla esplicitamente di “facilità”);
- il grado di *semplicità/complessità* della discussione e degli argomenti (ad esempio, è al Livello B1 che la discussione può anche essere “lunga”; è solo a Livello C1 che si possono affrontare con facilità “interazioni complesse [...] discussioni di gruppo e dibattiti” su argomenti astratti, complessi e non familiari);
- il grado di *dipendenza/indipendenza* da altri e dai vincoli del contesto (ad esempio, ai Livelli A2, B1 e B2(1) il discente ha bisogno che la discussione si svolga in sua presenza; ai livelli A2 e B1 che si parli lentamente, o in lingua standard, e con chiarezza; al Livello B2(1) si possono avere difficoltà “con parlanti nativi che non modifichino affatto il loro linguaggio”; al Livello “B2(2) la conversazione può anche essere “animata”);
- il grado di *superficialità/approfondimento* a cui è possibile affrontare un argomento (ad esempio, al Livello A2 ci si limita a “identificare l’argomento”, al livello B1 si possono “seguire i punti salienti”, al Livello B2(1) si è in grado di “afferrare molto di ciò che si dice”);
- il grado di *coinvolgimento attivo/partecipazione passiva* nella conversazione (ad esempio, al Livello B2(1) può essere difficile “contribuire efficacemente” alla discussione).

Come abbiamo già fatto notare, questa complesse scale di descrittori sono messe a disposizione di una gamma variegata di possibili utilizzatori: responsabili delle politiche linguistiche, estensori di criteri per le certificazioni, autori di libri di testo e, naturalmente, anche insegnanti e studenti, con l’intento di fornire una banca-dati di partenza, da cui trarre spunto per elaborare versioni adatte a contesti e “pubblici” molto diversificati. Dal momento della pubblicazione del *Quadro* sono così proliferate una miriade di scale di descrittori, che ritroviamo nei programmi ufficiali di insegnamento, nei requisiti attesi per le certificazioni, nei corsi di lingua, e, con particolare riferimento agli studenti, nelle numerose versioni del *Portfolio Europeo delle Lingue*, che fornisce scale adatte ai vari livelli di età, di scolarizzazione, di contesti di istruzione. L’utilizzo da parte degli *insegnanti* dei livelli di riferimento si è finora realizzato in due fondamentali direzioni:

- da una parte, l’analisi dei livelli e dei descrittori proposti dai libri di testo (che sempre più dichiarano di “allinearsi” in modo coerente ai livelli del *Quadro*) e dei criteri richiesti agli studenti per l’accesso agli esami di cer-

- tificazione: in questo caso, l'approccio è, per così dire, "dal *Quadro* ai compiti", cioè il controllo della corrispondenza tra quanto descritto come prestazione ad un certo livello e i materiali e le attività che quotidianamente vengono utilizzati in classe;
- da un'altra parte, l'esame critico dei materiali e delle attività didattiche per accertarsi, non solo a quale livello globalmente si riferiscono, ma per analizzare le componenti effettive dei compiti proposti agli studenti nei termini proposti dal *Quadro*: le attività linguistiche (abilità) messe in moto, le strategie richiamate, i temi affrontati, i tipi di testi utilizzati, i contesti e i vincoli coinvolti, per giungere alle competenze (generali, ma soprattutto linguistico-comunicative) che i compiti stessi richiedono e, nel contempo, sviluppano. Potremmo chiamare questo approccio "dai compiti al *Quadro*", cioè il controllo di ciò che effettivamente viene chiamato in causa da un compito, da un'attività, da un progetto, per giudicare in quali modi ed entro quali limiti contribuisca a sviluppare quali tipi di competenze, all'interno di una progettazione complessiva che può coprire un quadrimestre, un anno scolastico, un ciclo di studi.

Quest'ultimo tipo di lavoro, in particolare, richiede, innanzitutto, una formulazione di obiettivi a breve e medio termine in termini di "descrittori operativi" dei singoli compiti proposti, che siano comprensibili anche agli studenti nella prospettiva di un'autovalutazione. Ad esempio, nei confronti di un compito come il seguente:

Osserva il menu del *fast food* e le relative figure.

- Quanti tipi di hamburger ci sono nel menu?
- Qual è la bevanda che costa meno?
- Quali piatti sono a base di formaggio?
- Hai solo 2,50 euro. Che cosa potresti ordinare?

L'obiettivo didattico potrebbe essere formulato così (e/o confrontato con l'eventuale formulazione già presente nel libro di testo): "Sono in grado di trovare dettagli specifici in un testo di vita quotidiana", che potrebbe poi essere riferito, insieme ad altri compiti simili e relativi descrittori di obiettivi, ad un descrittore di competenza più "ufficiale" e generale, proposto per esempio dal *Quadro* per l'attività "Leggere per informarsi ed argomentare" al livello A1: "È in grado di farsi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e facili, specialmente se hanno il supporto delle immagini". Invece del descrittore fornito dal *Quadro*, si potrebbe

fare riferimento al relativo descrittore fornito da un Portfolio¹⁰ in uso nella scuola, o ad una progettazione condivisa a livello di scuola – purché tutti questi descrittori possano coerentemente essere riferiti al livello di competenza A1, così come definito dal *Quadro*.

Un insegnante, particolarmente un insegnante attento ai contenuti linguistici della sua didattica, potrà chiedersi a questo punto che spazio occupano, in questa progettazione “per descrittori”, gli elementi grammaticali, lessicali, fonologici, di cui il *Quadro* non fornisce elenchi, ma solo alcune scale di descrittori (per l’ampiezza e padronanza del lessico, per la correttezza grammaticale, per la padronanza fonologica e ortografica). Ci si potrebbe ragionevolmente chiedere, ad esempio, quali strutture e quali vocaboli ci si aspetti che un discente sappia padroneggiare ad un certo livello di competenza. Come si è detto, il *Quadro* non fornisce anche dati di contenuti linguistici, ma l’esigenza di fornire agli insegnanti (e a tutti gli altri utilizzatori del documento) strumenti per tenere sotto controllo anche queste importanti dimensioni del curriculum sta portando allo sviluppo dei cosiddetti *profili linguistici*¹¹. Si tratta di piattaforme interattive che permettono di creare percorsi personalizzati relativi ad un intero corso piuttosto che a del materiale didattico destinato ad un pubblico preciso di studenti. In tal modo è possibile, ad esempio, selezionare tra l’altro le funzioni linguistiche, gli elementi grammaticali e lessicali e i generi/tipi di testi orali e scritti che possono risultare adatti a svolgere una particolare attività linguistica ad un determinato livello.

6. CONCLUSIONE

L’esplorazione che abbiamo fatto di alcuni dei temi fondamentali trattati dal *Quadro* non esaurisce certo le possibilità che questo documento offre agli insegnanti come ausilio per la loro formazione iniziale o in servizio. Il *Quadro* fornisce importanti elementi di riflessione e di presa di coscienza in aree decisive per l’apprendimento-insegnamento linguistico e in tematiche og-

¹⁰ Un portfolio, in particolare le versioni del portfolio validate dal Consiglio d’Europa, appare come la naturale trasposizione, a livello di studenti, dei principi ispiratori del *Quadro*, in particolare perché fornisce descrittori comprensibili agli alunni e li prepara in tal modo gradualmente all’impegnativo processo di *autovalutazione*. Si veda in proposito Mariani e Tomai (2004) e il sito ufficiale del Consiglio d’Europa sul portfolio <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

¹¹ Per l’italiano L2 si veda il sito http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/index.html; per l’inglese, <http://www.englishprofile.org/>.

getto di continua ricerca e discussione, come, ad esempio, le opzioni metodologiche (tra cui in primo luogo la didattica basata sui compiti), la diversificazione dei curricoli (dai livelli nazionali alle progettazioni curricolari di una singola scuola), i processi e gli strumenti per una valutazione e un'autovalutazione che, proprio grazie al meticoloso lavoro descrittivo fornito dal *Quadro*, possono essere programmate e realizzate in modo sempre più trasparente, coerente, valido e affidabile per tutti i partecipanti al progetto formativo (dagli studenti ai genitori agli insegnanti). Non mancano pubblicazioni cartacee¹² e, soprattutto, una gamma estesa di siti Internet¹³ che possono aiutare a comprendere ed utilizzare sempre meglio il *Quadro*. L'auspicio è che, al di là degli aspetti prettamente "tecnici" del documento, non vada persa la sua missione e la sua "visione" di un'Europa (e di un mondo) sempre più uniti nella diversità linguistica e culturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bachman, Lyle F., 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, Michael, 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, Michael e Merrill Swain, 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne, Zoltán Dornyei e Sarah Thurrell, 1995. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specification, *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Mariani, Luciano, 2004. Learning to learn with the CEF, in: K. Morrow, *Insights from the Common European Framework*, 32-42. Oxford: Oxford University Press.
- Mariani, Luciano e Paola Tomai, 2004. *Il Portfolio delle Lingue. Metodologie, proposte, esperienze*. Roma: Carocci Faber.
- Mezzadri, Marco (a cura di), 2006. *Integrazione linguistica europea. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*. Torino: UTET.
- QCER = Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).

¹² Citiamo ad esempio Mezzadri (2006).

¹³ Si può partire dal sito ufficiale del Consiglio d'Europa dedicato al *Quadro*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp.

PARTE TERZA
STRUMENTI E PROSPETTIVE

Norma/e ed errore in italiano L2

Luisa Amenta

1. INTRODUZIONE

Nel percorso di formazione sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, proposto all'interno del Master, una parte delle lezioni ha avuto come obiettivo lo sviluppo di una riflessione metalinguistica sull'italiano contemporaneo che da una parte facesse emergere la sua complessa architettura, alla luce delle dimensioni di variazione, e dall'altra permettesse un approfondimento sulle strutture morfosintattiche della lingua in relazione a tale architettura variazionale.

Il primo di questi due aspetti è, infatti, imprescindibile per poter avere le chiavi di lettura necessarie per affrontare con una consapevolezza critica il concetto di norma e i modelli di grammatica che si sono susseguiti per l'italiano e per poter avere gli strumenti diagnostici necessari nel considerare l'errore nelle produzioni degli apprendenti.

Nello specifico, questo segmento del percorso ha permesso, infatti, agli studenti del Master di riflettere sui propri usi linguistici e sulle modificazioni che l'italiano ha subito anche nel corso degli ultimi cinquant'anni. Tali considerazioni hanno consentito di porre le basi per un approfondimento che, in prospettiva acquisizionale, ha fatto emergere le analogie e le differenze sostanziali tra l'insegnamento dell'italiano come lingua materna, come lingua seconda e come lingua straniera.

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda in Italia, infatti, ha una storia molto più recente rispetto all'insegnamento delle lingue straniere, dato che il fenomeno migratorio diretto verso la nostra penisola ha avuto origine soltanto negli ultimi decenni del Novecento.

Al fine di ripercorrere le principali tappe che si sono seguite con gli studenti del Master, in questo capitolo ci soffermeremo: sulla situazione linguistica dell'Italia contemporanea (§ 2); sui modelli di grammatiche dell'italiano (§ 3), sull'errore in relazione al concetto di norma (§ 4) e metteremo a fuoco cosa e come correggere gli errori in italiano L2 (§ 5).

2. LE VARIETÀ DELL'ITALIANO

Nella prima parte del percorso formativo si sono affrontate alcune questioni relative alla situazione linguistica dell'Italia contemporanea. Si è riflettuto su come l'italiano, quale codice della comunicazione quotidiana, sia una lingua particolarmente giovane. In merito, basti pensare che ancora nel secondo dopoguerra per “oltre quattro quinti della popolazione italiana il dialetto era ancora abituale e per quasi due terzi (63, 5% pari a 26.864.000 persone) era l'idioma di uso normale nel parlare in ogni circostanza” (De Mauro, [1963] 1993: 131). Ciò ha fatto sì che anche la riflessione sull'insegnamento dell'italiano come lingua materna si sia dovuta adeguare man mano che mutavano le condizioni dell'italofonia in Italia.

In proposito, le ampie indagini quantitative di tipo autovalutativo, ossia in cui l'informatore dichiara i suoi usi linguistici, della Doxa e dell'Istat fanno emergere, ad esempio, come la percentuale di coloro che affermano di parlare esclusivamente italiano sia ancora nel 2006 pari al 45%, ossia a quasi metà della popolazione, e che il 93% ma non la totalità dei parlanti asserisce di avere una competenza attiva dell'italiano, pur mantenendo l'impiego dei dialetti nei domini intrafamiliari e amicali (cfr. D'Agostino, 2012).

Ciò permette di osservare come l'uso del dialetto sia a tutto oggi estremamente vitale o in quanto l'unico codice posseduto dai parlanti – prevalentemente coloro i quali sono privi di un titolo di studio – o in quanto il suo uso si alterna a quello dell'italiano a seconda dei contesti comunicativi, con importanti ricadute sul tipo di input che viene offerto agli apprendenti in contesto spontaneo.

Naturalmente, il livello di istruzione e il luogo in cui si vive (Nord Est – in particolare Veneto – e Italia meridionale, piccoli centri e aree insediative con un basso numero di abitanti, etc.) comportano differenze considerevoli negli usi linguistici per cui la maggiore vitalità del dialetto si registra nei parlanti con istruzione bassa che vivono nell'Italia Nord-orientale o nelle isole e in piccoli paesi.

La particolarità del contesto italiano, dato dalla forte persistenza dei dialetti e il conseguente plurilinguismo del repertorio dei parlanti della nostra penisola, ha comportato che la riflessione glottodidattica abbia dovuto adeguarsi alla complessità dell'oggetto da insegnare e che, pertanto, ad oggi, differentemente dal recente passato, non sia possibile affermare la persistenza di un unico modello di grammatica dell'italiano.

In questa prospettiva il concetto stesso di italiano, inteso come lingua mo-

nolitica e unitaria, è stato messo in crisi e, a partire dalla riflessione della metà degli anni Ottanta, si è distinto tra una forma *standard* dell'italiano, ossia quella varietà linguistica che costituisce il modello di lingua proposto dalle grammatiche e insegnato nelle scuole, che viene riconosciuto come corretto dalla comunità dei parlanti e si fonda sull'uso linguistico delle persone colte nel parlato formale e soprattutto nello scritto (cfr. D'Achille, 2003: 27), e una serie di varietà non standard.

In merito, è utile richiamare quanto affermato da Galli de' Paratesi (1984: 42): "la definizione di una lingua standard è di natura extralinguistica e si riferisce al suo ruolo o funzione all'interno della comunità linguistica. Una lingua standard in questo senso è quella varietà di lingua che in una comunità linguistica viene presa come lingua franca per la comunicazione tra parlanti di regioni o gruppi diversi." Sulla stessa linea, Berruto (1993: 84) sottolinea come "un primo possibile valore della nozione di standard equivale a quello di "neutro", non marcato su nessuna delle dimensioni di variazione; un secondo valore è quello normativo, codificato dai manuali e dalla tradizione scolastica, accettato come corretto e 'buona lingua'; un ulteriore possibile valore, semplificando molto, è quello di normale (per i parlanti colti), statisticamente più diffuso [...]. Spesso questi valori si trovano intersecati nell'impiego che si fa, anche in contesti tecnici, della nozione di standard".

Nei fatti, la stessa etichetta di "italiano standard" pone non pochi problemi definitori e non è univocamente accettata da tutti gli studiosi, dal momento che risulta difficile o quantomeno problematica una identificazione omogenea del modo di parlare delle classi colte (cfr. D'Agostino, 2012: 130). Inoltre, mantenere un riferimento alla lingua proposta nelle grammatiche e alla codificazione normativa implica il non prendere nella giusta considerazione i continui riassetamenti del sistema, che sono in atto nell'italiano da quando questo è divenuto il codice della comunicazione primaria per la maggior parte della popolazione, e che pongono gli apprendenti di fronte ad usi linguistici che divergono considerevolmente dalla norma.

Pertanto, sempre a partire dalla metà degli anni Ottanta, alcuni studiosi hanno introdotto i concetti di "neostandard" (Berruto, 1987) e di "italiano dell'uso medio" (Sabatini, 1985) per definire la varietà di lingua che, pur discostandosi dal modello codificato nelle grammatiche, accoglie una serie di fenomeni che non solo sono largamente attestati ma anche accettati sia nel parlato che nello scritto di media formalità. In particolare, usi che derivano dal parlato e dalle caratteristiche di esso legate soprattutto ad una minore

pianificazione (ad esempio tendenza alla paratassi e a un periodare più frammentario) hanno finito per infiltrarsi anche nello scritto, comportandone una ridefinizione in funzione della pressione del parlato.

In questa prospettiva, i tratti di ristandardizzazione (ad esempio, le frasi con ordine marcato dei costituenti, la semplificazione del sistema verbale e pronominale, etc.) sono particolarmente significativi sia perché mettono in luce le tendenze evolutive dell'italiano sia perché offrono un modello di lingua alternativo rispetto a quello che trova – o che trovava – spazio nelle grammatiche ma da cui non si può prescindere se si vuole delineare un quadro effettivo del sistema dell'italiano contemporaneo. In proposito Sabatini (1985: 175) relativamente all'“italiano dell'uso medio” conclude che: “la varietà in questione in quanto nazionale e rispondente ad esigenze fortemente sentite dalla società presente, si candida ad occupare, dopo secoli di ostracismo, il baricentro dell'intero sistema linguistico italiano o perlomeno condividere con lo *standard* ufficiale il crisma della norma”. A distanza di trent'anni è stato interessante verificare con gli studenti del Master quanto si sia realizzata questa previsione e quali tratti dell'italiano dell'uso medio sono stati accolti come varianti possibili della norma¹.

A ciò si aggiunga anche che i parlanti di istruzione alta e più consapevoli rispetto la lingua *standard* usano comunque una varietà regionale di italiano, che si manifesta in primo luogo nella pronuncia e poi in una serie di tratti lessicali e morfosintattici che risentono più o meno direttamente del sostrato dialettale. Questi tratti sono usati ed accettati e rappresentano parimenti “norme endogene concorrenti alla norma dell'italiano standard” (D'Ago-stino, 2012: 139).

Nel tracciare questo panorama relativo alla ristandardizzazione dell'italiano contemporaneo, non possiamo poi non tener conto di quell'insieme di fenomeni che vengono definiti come *substandard*, ossia legati agli usi di parlanti dialettofoni con un basso livello di istruzione, che in alcune circostanze, per precise ragioni comunicative, si trovano ad usare l'italiano imperfetta-

¹ Si pensi ad esempio a *lui, lei* in posizione di soggetto; l'uso generalizzato della forma dativale *gli* al posto di *loro/le*; il partitivo preceduto da preposizione (es. *con degli amici*); le dislocazioni a sinistra e a destra (es. *il caffè come lo vuoi?/lo vuoi il caffè*); il tipo sintattico pleonastico *a me mi*; il *che* polivalente soprattutto con valore temporale, finale, consecutivo (es. *dal giorno che ti ho visto*); *e, ma, o, allora, comunque* in posizione iniziale di frase; l'indicativo al posto del congiuntivo in alcune subordinate e nelle ipotetiche (es. *credo che hai torto*; *se venivi era meglio*); la concordanza *ad sensum* (es. *sono venuti a trovarmi una decina di amici*); i verbi pronominali (es. *mi sono bevuto un caffè*); la frase scissa (es. *è lui che mi ha fatto cadere*); il *ci* attualizzante (es. *non ci ho tempo, non ci capisco niente*); ecc.

mente acquisito. Riteniamo, infatti, che questi usi, che appartengono alla varietà di italiano che viene definita “popolare” (cfr. De Mauro, 1970; Cortelazzo, 1972), benché siano ancora ritenuti agrammaticali dai parlanti con un livello di istruzione alto e sicuramente rimangono esclusi dalla codificazione delle grammatiche, sono assai significativi per una adeguata descrizione dell’italiano contemporaneo. Alcuni di questi tratti sono in risalita in alcuni contesti, ad esempio il caso del cosiddetto *che polivalente* in espressioni del tipo “sbrigati che è tardi!”, e non possano essere considerati alla stessa stregua di altri tratti dell’italiano *neostandard*, la cui accettabilità e diffusione presso tutte le tipologie di parlanti è sicuramente più attestata (ad esempio la costruzione del periodo ipotetico con il doppio imperfetto indicativo, del tipo *se me lo dicevi, venivo*, o l’espressione della posteriorità nel passato attraverso l’imperfetto indicativo al posto del condizionale composto, es. *ha detto che veniva entro ora di cena*). Naturalmente, benché i tratti dell’italiano popolare non rientrino nelle descrizioni grammaticali, in quanto considerati aberranti rispetto ad un sistema normativo, pur che tenga conto di una pluralità di usi, rappresentano comunque un’interessante prospettiva da cui osservare l’italiano contemporaneo, in quanto possono essere considerati sia anticipazioni di direzioni a cui potrà tendere il sistema grammaticale dell’italiano sia come utili termini di confronto, a partire dai quali poter interpretare gli errori di un apprendente che non abbia l’italiano come L1, in quanto derivano dalle stesse strategie di semplificazione e regolarizzazione del sistema linguistico. In questa prospettiva, infatti, molti studiosi ritengono che anche per l’italiano popolare, considerato come varietà tendenziale, sia possibile parlare di “interlingua” in quanto siamo di fronte ad una varietà di apprendimento in cui il dialetto interferisce sulla lingua di arrivo al pari di una qualsiasi L1 (cfr. D’Agostino 2012). Tuttavia vi è al contempo una notevole differenza, dal momento che l’interlingua è per sua natura dinamica, flessibile e in continua evoluzione, mentre l’italiano popolare rappresenta una varietà di lingua fossilizzata, poiché per i dialettofoni che lo usano l’italiano popolare rappresenta la varietà più alta del loro repertorio non più soggetta ad evoluzione.

Ciononostante la riflessione sulle tipologie di errori commessi dagli apprendenti dialettofoni e le relative cause e strategie che li originano hanno indubbiamente costituito una buona base di confronto per poter poi analizzare gli errori degli apprendenti L2, affinando con gli studenti del Master la capacità di “leggere” gli errori al di là del loro aspetto superficiale.

Tutto ciò ci ha soprattutto permesso di osservare come la complessa ar-

chitettura dell'italiano contemporaneo e le linee evolutive concorrenti rispetto alla norma standard pongano definitivamente in discussione la possibilità di affermare un modello univoco e normativo di grammatica.

3. DALLA GRAMMATICA ALLE GRAMMATICHE DELL'ITALIANO

Il termine “grammatica” non ha una sola accezione dal momento che indica sia le convenzioni e le regole che governano le produzioni di una comunità di parlanti in un dato tempo e in un dato spazio, sia la descrizione dei sistemi che connotano la lingua nei suoi diversi piani di analisi (fonetico, fonologico, morfologico, sintattico, testuale e lessicale).

La grammatica di una lingua non è qualcosa di immediatamente percepibile ma deve essere ricostruita cogliendone le regolarità del funzionamento e avanzando una descrizione del sistema che sia il più vicino possibile al suo effettivo funzionamento (cfr. Simone, 1990).

Benché, dunque, la lingua sia governata da regole, il parlante non è consapevole di tali regole ed è compito di una riflessione grammaticale efficace condurre il parlante da una conoscenza non analizzata delle regole ad una piena consapevolezza, indispensabile ad esempio per un insegnante di italiano L1/L2.

A partire da queste premesse, nel corso della storia della grammatica, le trattazioni grammaticali si sono intese ora come descrizione della lingua, e dunque come lo studio delle capacità necessarie per usare un sistema linguistico particolare e la descrizione scientifica di questo sistema, ora come prescrizione dell'uso della lingua e dunque come insieme di norme che andrebbero seguite per parlare correttamente una lingua.

Tradizionalmente, nelle impostazioni grammaticali è prevalsa questa seconda accezione e alla base delle varie trattazioni grammaticali si è avuta l'esistenza di un modello fondato sulla produzione di un numero ristretto di persone colte o di autori classici continuamente riproposti quali modelli prestigiosi da cui ricavare un “canone” ideale fissato una volta e per sempre. Basti pensare all'origine della trattazione grammaticale italiana del Cinquecento il peso avuto dalle “tre corone fiorentine” che hanno determinato quali usi potessero assurgere a norma della lingua.

Da una simile impostazione di tipo normativo deriva come l'obiettivo precipuo dell'insegnamento della grammatica sia la trasmissione di un “modello” di lingua. In una tale impostazione la produzione orale ha un'impor-

tanza assolutamente marginale mentre la produzione scritta coincide *tout court* con la lingua da proporre in quanto tale. A partire dalla serie di regole proposte dalla grammatica normativa, gli errori sono facilmente individuabili in quanto deviazioni da queste norme. Una tale dicotomia norma/errore fa sì che le dimensioni di variazioni e le relative varietà di una lingua non possano godere di nessun diritto di cittadinanza, in quanto il riferimento normativo prevede una identificazione chiara ed esclusiva di quale sia il modello di lingua da seguire. Ne va da sé che in termini glottodidattici, soprattutto per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, ossia in quei contesti in cui non è lingua d'uso e l'apprendente non si può confrontare, se non attraverso la mediazione dei supporti e dei materiali, con gli usi linguistici effettivi dei parlanti, la grammatica normativa può presentare vantaggi nell'insegnamento, in quanto risponde pienamente a quella esigenza di insegnanti e apprendenti di conoscere "le regole" e di sapere come e quando usare le forme di una lingua. La grammatica normativa, insomma, offre quei paletti di cui ha bisogno soprattutto chi non apprende la lingua attraverso un approccio comunicativo.

Di contro, una impostazione della grammatica come descrizione si pone come obiettivo una osservazione di uno stato della lingua, in un dato momento storico e in rapporto ad una precisa comunità di parlanti e, attenendosi esclusivamente alla descrizione dei fatti di lingua, si astiene da ogni giudizio sulla norma. Ne consegue che l'identificazione di ciò che può essere considerato errore in una tale visione non rigorosamente normativa viene messo in discussione e può assumere altri significati che prescindono da un modello puristico della lingua. Questa prospettiva pone sicuramente insegnanti e apprendenti di fronte alla necessità di una continua contestualizzazione di ciò che può rientrare a pieno titolo tra gli usi linguistici accettabili e grammaticali in quanto "regolari".

Infatti, alla base di una impostazione grammaticale di tipo descrittivo c'è comunque un assunto teorico per cui obiettivo della grammatica è ricostruire un sistema di regolarità nel funzionamento della lingua che abbia una sua coerenza interna. Come osserva in proposito Vanelli (2010: 12):

una grammatica deve essere adeguata non solo dal punto di vista 'osservativo' in quanto cioè *enumera* correttamente le strutture che si trovano nella lingua descritta, ma deve perseguire anche l'adeguatezza "descrittiva", cioè determinare e fornire le *generalizzazioni* (che sono quelle che chiamiamo "regole", nel senso, naturalmente non di "norme" imposte dal di fuori della lingua, ma di strutture 'regolari'), in modo da rendere conto della competenza che i parlanti hanno della loro lingua.

In questa prospettiva, le ipotesi che vengono fatte sulle strutture di una lingua possono essere sempre soggette a una messa in discussione e a una ridefinizione a partire dagli usi dei parlanti che si discostano da queste. Infatti, è la base empirica dei dati relativi agli usi della lingua che permette di poter verificare quanto la grammatica ne rispecchi le regolarità.

Durante il percorso seguito con gli studenti del Master, alla cornice teorica sul concetto di grammatica si è unita una esemplificazione sulla base delle principali grammatiche dell'italiano contemporaneo. Si è visto come un esempio di grammatica che segue un approccio fondamentalmente descrittivo, pur non disdegnando il ricorso a esempi tratti dalla letteratura, è la *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme e costrutti* di Luca Serianni con la collaborazione di Alberto Castelvetti del 1988. Questa grammatica costituisce una felice sintesi degli orientamenti che si sono presentati dal momento che, seppur con un "impianto descrittivo", il sistema terminologico è sostanzialmente tradizionale (ad esempio nell'identificazione delle parti del discorso). In essa non si esclude un riferimento di tipo normativo alla lingua - il cui modello viene però identificato nel "l'italiano comune: quello che chiunque scrive (o dovrebbe, o vorrebbe scrivere) e che non è solo scritto ma anche parlato dalle persone colte in circostanze non troppo informali" (p. VII) - che risulta in qualche modo attenuato da una attenzione agli usi della lingua contemporanea senza un atteggiamento di tipo puristico.

Negli stessi anni in cui fu pubblicata la *Grammatica italiana* si segnala per l'italiano un'altra grande opera di riferimento la *Grande grammatica italiana di consultazione*. Quest'opera condivide con la precedente il taglio di tipo descrittivo ma nasce da un preciso orientamento teorico - metodologico. Infatti, lo scopo con cui fu realizzata quest'opera in tre volumi era appunto di applicare alla descrizione dell'italiano contemporaneo la teoria linguistica della "grammatica generativa" di Noam Chomsky. A ciò si deve la scelta di focalizzare l'attenzione sugli aspetti sintattici della descrizione dell'italiano e non sulla morfologia come avviene invece nelle opere di stampo più tradizionale.

Alla fine degli anni Ottanta, la pubblicazione di queste due opere grammaticali ha indubbiamente segnato una svolta, quanto meno teorica, nell'impostazione dall'impianto di tipo tradizionale a uno più moderno (cfr. Vanelli, 2010). Proprio a partire dagli anni Ottanta, infatti, sono state pubblicate molte grammatiche dell'italiano che risentono indubbiamente del fermento della riflessione teorica che si è sviluppato grazie alle due opere citate

e, sebbene organizzate con modalità diverse, si pongono come esempi di una descrizione dell'italiano che tiene conto del mutamento in atto nelle strutture della lingua². Tuttavia, va osservata una dicotomia tra quanto avviene in queste grammatiche, in cui si può registrare una ricerca di innovazione relativamente alle categorie descrittive e al modello proposto, e nelle grammatiche di tipo pedagogico e scolastico che rimangono più ancorate ad una norma di tipo tradizionale. Ciò indubbiamente può trovare una spiegazione nel fatto che le grammatiche destinate all'insegnamento della lingua, sia essa L1 ma soprattutto L2, debbono per loro stessa natura cercare di tracciare dei confini d'uso più netti e che siano facilmente interpretabili specialmente da chi non vive nel paese in cui una data lingua è parlata. Da ciò l'esigenza di norme che indirizzino in modo univoco negli usi.

In tal senso, come osserva Vanelli (2010: 8-9): "le grammatiche che utilizzano le categorie tradizionali continuano ad essere non solo più numerose di quelle che per semplicità chiameremo 'moderne', ma soprattutto sono le più diffuse e, in particolare, sono in pratica l'unico punto di riferimento per le grammatiche pedagogiche e per i manuali scolastici, che sono il tramite attraverso cui i risultati della ricerca scientifica diventano conoscenze generalizzate e 'paradigmatiche'. [...] Insomma, vent'anni dopo, la grammatica tradizionale sembra godere di una autorevolezza per niente scalfita dagli sforzi innovativi della linguistica moderna". Ciò permette di osservare, quindi, che a fronte di un dinamismo, che si è impresso all'evoluzione dell'italiano dal momento in cui è diventato effettivamente lingua d'uso, non corrisponde parimenti un adeguamento degli strumenti di analisi dal punto di vista della riflessione grammaticale che possano tener conto opportunamente di tali linee evolutive. Questa divaricazione tra la concretezza della lingua, negli usi che di essa fanno i parlanti, e i modelli descrittivi può avere come conseguenza un acuirsi della distanza tra la grammatica, intesa come modello di analisi, e l'oggetto stesso dell'analisi, che può diventare spiazzante per l'apprendente e che richiede per chi deve insegnare la lingua un maggiore sforzo di mediazione tra i modelli. In sostanza, toccherà all'insegnante della grammatica di italiano L1/L2 riuscire a trovare contesti in cui poter rendere conto del pluralismo della norma. Una pista in questo senso è segnata dall'impostazione della grammatica di Andorno (2003) che nella sua descrizione, pur partendo dalle nozioni base della morfosintassi dell'italiano,

²A titolo puramente esemplificativo si fa riferimento a Dardano e Trifone (1997), Sensini (1999); Andorno (2003); Lo Duca e Solarino (2004); Patota (2006), Prandi (2006).

quali si sono apprese tradizionalmente a scuola, mostra come tali nozioni possano essere oggetto di approfondimento e di una problematizzazione che nasce dal considerarle a partire dagli usi dei parlanti. In tal senso, un insegnamento della grammatica che tenga conto della variabilità non significa accettare indistintamente tutti gli usi senza una norma di riferimento ma contestualizzare la norma in relazione ai contesti d'uso.

4. NORMA ED ERRORE

4.1. *Norma e norme dell'italiano*

Quanto abbiamo sin qui affermato ci riporta al nocciolo della questione relativamente a cosa si debba intendere per norma e cosa per errore e, di conseguenza, cosa possa essere valutato come tale.

Abbiamo visto, infatti, come il concetto stesso di *italiano standard* si leghi imprescindibilmente a quello di una norma di riferimento e come nella situazione contemporanea la norma non può essere considerata senza tener nel giusto conto gli usi.

Differentemente, una norma che, come nell'impostazione tradizionale, si basi su un modello di riferimento non terrebbe in nessun conto la variabilità della lingua. A ciò si aggiunga che, in una tale prospettiva, le scelte su cosa ritenere normativo si affidano a giudizi di valore e a criteri estetici che, in base al prestigio, danno luogo ad una semplificazione del sistema, in cui non trovano spazio le varietà e in cui l'errore non può che essere sanzionato. La semplificazione avviene, infatti, sulla base di alcune forme mentre le altre sono ritenute comunque deviazioni e vengono classificate nell'ambito del *non standard*. Altre conseguenze di una tale impostazione sono: la tendenza ad una visione della lingua fortemente conservativa e la maggiore considerazione tributata alla lingua scritta rispetto al parlato. In particolare, sembrerebbe improponibile per l'italiano contemporaneo una norma che si basi su un modello di tipo letterario, dal momento che, se da una parte non avrebbe senso fare riferimento ad un modello letterario arcaico, dall'altra non si potrebbe neppure prendere in considerazione la lingua della letteratura contemporanea, aperta verso mimesi del parlato anche spinte, sperimentali e infiltrazioni regionali.

Superata, dunque, una tale impostazione, i cui limiti per l'italiano contemporaneo sono stati da più parti ampiamente dimostrati (cfr. ad esempio

Berretta, 1977; Serianni, 1991; Lo Duca, 2003), per il grammatico si pone il problema di porre in relazione il sistema linguistico con l'uso che di esso fa una determinata comunità di parlanti. Infatti, come afferma Serianni (1991: 38), non si può parlare di norma "in termini astratti, prescindendo dalla reazione linguistica che, in una certa comunità di parlanti e in un dato momento storico, è lecito aspettarsi". Da ciò consegue che, in base alle abitudini linguistiche di una data comunità di parlanti, vengono assunte come "normative" le forme morfologiche, sintattiche e lessicali che statisticamente sono più usate e che il compito della grammatica descrittiva è di "raccolgere le testimonianze dei parlanti, per ricavarne informazioni sui comportamenti linguistici diffusi e prevalenti nella collettività" (cfr. Lo Duca, 2003: 127). Chiaramente da una tale definizione di norma restano esclusi tutti gli usi che possono essere effimeri e legati a mode del momento, rimanendo valide per la descrizione grammaticale soltanto quelle strutture che hanno una loro più o meno duratura affermazione negli usi dei parlanti. In merito, Berretta (1977: 26-27) nota come tale concetto di norma, che si basa sugli usi statisticamente prevalenti, possa essere considerato "oggettivo" dal momento che: "si prende in considerazione la totalità dei parlanti la lingua in esame – non più un gruppo per qualche ragione privilegiato –, nel momento storico stesso dell'intervento pedagogico – non più una "fetta" del passato –, e si assumono come 'normative' le forme sintattiche, morfologiche, lessicali che oggettivamente vengono più usate". Una tale concezione di norma, d'altra parte, non contrasta con quel "comune sentimento della lingua" che, secondo Serianni (1991), è proprio dei parlanti. Secondo Serianni (1991: 39) il compito del grammatico è di "mettere in rapporto la norma linguistica con le reazioni della comunità dei parlanti". In tal modo non ci si accontenterà di adeguarsi "alle prescrizioni della tradizione grammaticale" ma si cercherà di "individuare di volta in volta ciò che può considerarsi norma".

Pertanto, appare evidente che per la situazione dell'italiano contemporaneo non si possa più parlare di un solo tipo di norma ma di tanti modi in cui è possibile usare correttamente l'italiano in relazione ai contesti comunicativi. Ovviamente non tutti i livelli della lingua presentano negli usi uno stesso grado di "normatività". Se da una parte, infatti, l'ortografia può essere considerato un settore altamente stabile, di contro la pronuncia presenta forti oscillazioni, tanto che si parla solo teoricamente di uno *standard* dell'italiano orale (la pronuncia del fiorentino emendato dai tratti più marcatamente regionali), dato che nella prassi tutti gli italiani – anche i più

colti e nei contesti più formali – risentono nelle produzioni orali delle loro pronunce regionali.

In proposito, Lo Duca (2003: 129-130) osserva che proprio la “chiarezza legislativa” che si è raggiunta in fatto di ortografia può spiegare l’atteggiamento degli insegnanti che intervengono sempre molto drasticamente su questo aspetto delle produzioni linguistiche dei loro alunni. Gli altri livelli di lingua (morfologia, sintassi, lessico), che si situano tra questi due poli di massima e minima stabilità, rimangono invece quelli più problematici per gli interventi di un insegnante perché in essi si possono riscontrare “gradi diversi di sicurezza normativa” che condizionano la discrezionalità sia nell’individuazione degli errori che negli interventi correttivi.

Proprio la “sensibilità dell’insegnante” sembra essere per Serianni (1991) la chiave di volta nella definizione di quali usi siano accettabili in base ai registri richiesti dalle varie situazioni comunicative. In merito, Lo Duca (2003: 133) ritiene che “se al livello più elementare, quello dell’ortografia, si può ben dire che la norma è (quasi sempre) una e certa” man mano che si procede negli altri livelli della lingua – morfosintassi e lessico – al “si dice o non si dice?” “si deve più spesso rispondere: si dice in più modi, ma in situazioni diverse e con intenzioni espressive distinte” (cfr. Serianni, 1991: 45).

Tale prospettiva sembra aprire al relativismo e pone sicuramente all’insegnante e all’apprendente dell’italiano L2 l’esigenza di una maggiore accuratezza nella riflessione metalinguistica. Tuttavia come osserva Sobrero (1992: 29) esistono

realizzazioni normali di diverse varietà di lingua. E c’è una specie di super-norma che impone, di volta in volta, la scelta di una varietà (e dunque di una norma) o di un’altra, in relazione alle diverse variabili in gioco (il mezzo, la situazione, l’intenzione, lo stato sociale del parlante, le sue relazioni di ruolo con gli interlocutori): l’adeguatezza della norma al quadro sociolinguistico in cui si realizza sembra più importante della correttezza astratta, assoluta.

Il problema che attualmente si pone, dunque, non è tanto l’assenza di una norma ma la nuova interpretazione di cosa sia norma in modo da tenere conto delle varietà e della funzionalità comunicativa delle produzioni degli apprendenti siano esse orali o scritte.

Per concludere quanto sin qui esposto, appare assolutamente necessario che chi si appresta ad insegnare italiano prenda in serissima considerazione l’importanza di assumere una prospettiva variazionale nell’identificazione di ciò che può essere ritenuto norma dell’italiano contemporaneo, in relazione all’uso

di tutte le varietà e in rapporto alle diverse situazioni comunicative. Esistono, infatti, diversi livelli di accettabilità in base ai quali valutare se un enunciato può essere ritenuto appropriato o meno ad un contesto comunicativo. Compito dell'insegnante di italiano L2 è tener conto delle varietà di lingua in relazione alle situazioni comunicative e identificare per queste la norma corrispondente.

4.2. L'errore in italiano L2

Se si assume una tale prospettiva nel considerare la norma viene da sé che anche l'interpretazione di ciò che può essere considerato errore muta radicalmente. Infatti, in mancanza di un modello univoco di norma per cui l'errore è qualsiasi deviazione dal modello, i contorni di ciò che può essere considerato errore mutano in relazione ai contesti comunicativi. In tal senso, non è sufficiente considerare "errore" qualcosa che si discosta dalla norma ma diventa determinante la percezione circa l'accettabilità di una data produzione da parte del parlante nativo, dal momento che una stessa produzione può essere considerata giusta o sbagliata a seconda del contesto comunicativo in cui è inserita. Secondo la linea tracciata da Cattana – Nesci (2004), infatti, si può assumere come errore qualsiasi scarto tra la produzione di un apprendente e la produzione che un parlante nativo considera appropriata in quel dato contesto comunicativo.

Naturalmente, non tutti gli errori hanno la stessa rilevanza per chi studia le fasi di apprendimento di una lingua e risulta preliminare una distinzione tra gli errori di "esecuzione", ossia legati ad una distrazione momentanea, che comportano una possibilità di autocorrezione da parte di chi li ha commessi, e gli errori di "competenza", che sono invece dovuti ad una non conoscenza o non interiorizzazione corretta di una regola.

In questa prospettiva, è importante valutare la frequenza con cui si verifica un errore nel sistema dell'interlingua di un apprendente, perché ciò ci offre spunti importanti di riflessione sul percorso di apprendimento.

Un errore che si presenta con sistematicità può infatti essere spia di un punto di particolare difficoltà nel sistema della lingua di arrivo o di una particolare strategia che l'apprendente ha messo in atto per scoprire il funzionamento della L2.

Proprio questi ultimi errori forniscono, dunque, importanti indizi circa i processi di apprendimento in corso in chi sta imparando una nuova lingua e in tal senso risulta fondamentale una loro descrizione accurata e appropriata. D'altra parte, secondo quanto sottolineato da Corder (1983: 420) gli errori sono

una parte inevitabile, anzi necessaria, del processo di apprendimento: studiandoli l'insegnante può riuscire a penetrare, in qualsiasi momento, nello stato di conoscenza dell'allievo ed anche nelle strategie di apprendimento che sta usando, e questo lo metterà in una posizione migliore per ideare delle misure correttive appropriate.

Da ciò deriva come, lungi dall'essere qualcosa di negativo, gli errori diventano indizi e spie del percorso di elaborazione dell'input e di interiorizzazione delle regole che sta compiendo l'apprendente. Gli errori, infatti, ci segnalano che l'apprendente sta formulando ipotesi circa il funzionamento della lingua che sottopone a verifica durante le interazioni con i nativi e/o con gli insegnanti.

In questa prospettiva, diventa fondamentale una adeguata valutazione degli errori che possa portare ad un intervento di correzione al fine di aiutare l'apprendente in questo processo di scoperta del funzionamento della lingua *target*, nella consapevolezza che

nel valutare un errore bisognerà tenere presenti (e accettare), ancora una volta, le diverse possibili varianti della lingua e guardare agli errori nel contesto della varietà usata, anche se l'uso in sé di una certa varietà potrebbe essere un errore (Peyronel, 2009: 100).

A tal fine, una parte del percorso con gli studenti del Master ha avuto come obiettivo lo sviluppo delle capacità di analisi degli errori, in modo da avere strumenti diagnostici del livello di apprendimento e delle strategie didattiche più idonee a potenziare le aree di difficoltà riscontrate dagli apprendenti.

Si è osservato, in primo luogo, come un errore possa essere valutato in relazione a tre parametri fondamentali:

- a) La comprensibilità: per cui possono essere considerati errate soltanto le produzioni che ostacolano la comprensione di un enunciato e in quest'ottica si parla di "errori comunicativi". Potrebbe verificarsi il caso in cui in un enunciato sono presenti molte devianze dalla norma che però non ne pregiudicano la comprensibilità. Se l'obiettivo dell'azione didattica è di privilegiare la comprensibilità di un enunciato a scapito anche della correttezza, l'insegnante dovrà assumere un atteggiamento molto tollerante nei riguardi degli errori.
- b) L'appropriatezza: per cui si considereranno errate le produzioni linguistiche che non risultano adeguate ad un preciso contesto e a particolari interlocutori, dal momento che la lingua è uno strumento di comunicazione strettamente legato ad un contesto. Proprio questo parametro di individua-

zione degli errori ha permesso di recuperare il concetto di varietà linguistiche, dato il ruolo centrale che queste assumono nel momento in cui la lingua viene considerata quale strumento di comunicazione che varia in relazione al contesto e agli interlocutori e alle intenzioni comunicative del parlante. In tal senso, ci si prefigge l'obiettivo di far sì che l'apprendente sia in grado di produrre atti linguistici adeguati alle varie situazioni comunicative e saranno valutati come errori tutte quelle realizzazioni che risulteranno inappropriate ai contesti comunicativi in cui si troverà ad agire l'apprendente. Va osservato che errori di tal genere possono essere propri anche di apprendenti di uno stadio avanzato e ricorrere in produzioni che dal punto di vista grammaticale non presentano scarti evidenti dalla norma. In tal senso, saranno errate le produzioni che non risultano adeguate alla situazione o al tipo di testo prodotto, quali ad esempio una formula di saluto come *ciao* rivolta a persone con cui si ha un rapporto formale.

c) La correttezza grammaticale: per cui si possono considerare errate le produzioni linguistiche che presentano realizzazioni morfologiche, sintattiche, ortografiche e lessicali che si discostano da quelle possibili nella lingua oggetto di studio. Questo parametro è quello che tradizionalmente si è sempre imposto. Tuttavia abbiamo osservato come anche una tale impostazione possa presentare problemi proprio per l'individuazione e la definizione della norma di riferimento. Come affermano Andorno, Cattana, Marellò:

L'obiezione più fondata all'adozione della correttezza come unico criterio di valutazione degli errori è che, soprattutto per l'apprendente straniero (ma anche per molti parlanti italiani), la correttezza formale rappresenta un punto d'arrivo nello sviluppo della competenza. Al primo posto fra gli obiettivi dell'apprendimento c'è l'urgenza di comunicare e interagire con i parlanti nativi...e lo si può fare anche con una lingua semplificata e scorretta.

A partire da quest'ultimo criterio, legato alla correttezza grammaticale, dipende la necessità di soffermarsi sul livello di analisi dell'errore in modo da poter distinguere tra errori legati all'ortografia, alla morfologia (uso dei corretti morfemi grammaticali), alla sintassi (relativi all'accordo, all'ordine dei costituenti della frase), al lessico, alla gestione della testualità e alla pragmatica (il corretto uso dei registri appropriati alle diverse situazioni comunicative).

Inoltre, ci siamo soffermati sui criteri che permettono di esaminare gli errori degli apprendenti, distinguendo opportunamente tra le cause, il loro aspetto superficiale, il livello di analisi linguistica, la frequenza e il loro effetto co-

municativo (cfr. Andorno, Cattana e Marello). Spesso, ad esempio, si è portati a confondere il piano delle cause degli errori con quello del loro aspetto superficiale e ciò porta ad attribuire un eccessivo peso anche all'influsso che esercita la lingua madre sulla seconda lingua oggetto di apprendimento.

Gli studi sulle sequenze acquisizionali e sulle fasi delle interlingue hanno permesso di relativizzare il peso dell'interferenza, che si attiva soprattutto negli stadi iniziali dei sistemi di apprendimento e che può anche agire positivamente laddove vi sia una somiglianza strutturale tra la L1 e la L2. Anche l'evitamento è una strategia che può rientrare nell'interferenza perché gli apprendenti tendono a non usare strutture della L2 che non siano presenti o siano molto distanti dalla loro L1 (cfr. Pallotti, 1998). Interferenza ed evitamento sono dunque proprie degli errori interlinguistici mentre la sovraestensione e la regolarizzazione permettono di rendere conto degli errori intralinguistici o evolutivi, ossia tutti quegli errori che l'apprendente formula a prescindere dalla propria L1 quando comincia a ipotizzare il funzionamento della L2 sulla base delle regole a lui già note della lingua *target*.

Inoltre, anche l'aspetto superficiale va tenuto distinto dal livello di analisi linguistica perché ci dà indicazioni sul tipo di strategie che il parlante mette in atto nell'ipotizzare il funzionamento della lingua *target*. Ad esempio, la semplificazione che porta all'omissione di elementi il cui impiego non è immediatamente funzionale alla comunicazione, come nel caso degli articoli, preposizioni, etc. oppure l'analogia che porta alla regolarizzazione di forme per cui l'apprendente tende a ricondurre le forme nuove a quelle note. Proprio l'estensione analogica è un'importante spia della presenza di regole della lingua *target* nel sistema interlinguistico dell'apprendente.

Proprio questi ultimi sono errori significativi per chi vuole osservare il percorso di apprendimento e intervenire opportunamente dal punto di vista didattico.

5. COSA, COME E QUANDO CORREGGERE

Un ultimo tassello del percorso formativo è stato dedicato agli interventi correttivi una volta che si sono esaminati e valutati gli errori. La riflessione sulla correzione ha rappresentato, infatti, un ulteriore spunto a considerare il rapporto tra il sistema, la norma e gli usi, assumendo una prospettiva didattica volta al miglioramento delle competenze dell'apprendente nel rispetto delle varietà della lingua.

Un primo spunto di discussione è stato relativo all'opportunità o meno di correggere. Non tutti concordano, infatti, sulla utilità di intervenire sugli errori dato che la correzione può essere svantaggiosa nella misura in cui inibisce il processo di scoperta del funzionamento delle regole dell'apprendente soprattutto per lo scarto che si viene a creare tra la sequenza acquisizionale e l'intervento correttivo.

Di contro, come osserva Pallotti (1998), la possibilità di ricevere un *feedback* sulla propria produzione ha un indubbio valore informativo per l'apprendente e può avere riflessi positivi sulla sua produzione e sull'acquisizione di nuove forme che vengono favorite dall'*input* corretto ricevuto.

In questa prospettiva, la correzione risponde ad una aspettativa dell'apprendente perché gli fornisce gli strumenti per poter confrontare il proprio sistema linguistico con quello della lingua d'arrivo, combattendo così le possibilità di fossilizzazione (cfr. Andorno, Cattana e Marelli).

Inoltre, specialmente per ciò che concerne le prime fasi dell'interlingua, l'intervento correttivo dovrebbe limitarsi laddove la produzione risulti incomprendibile. Di norma, se si adotta un metodo comunicativo si tenderà a non intervenire sugli errori che non minano la comprensibilità della frase, proprio per non bloccare lo stimolo a comunicare che costituisce la principale motivazione dell'apprendente. In tale ottica, potranno essere accettate anche produzioni in cui vi siano presenti errori ortografici o morfosintattici (del tipo: *in mie clase c'è molti ragazzi stranieri*) proprio per non bloccare l'apprendente spinto dalla motivazione di interagire e di comunicare. Come osserva Peyronel (2009: 100): “non sono né il numero degli errori né la loro ‘qualità’ che compromettono la comprensione”. In proposito, si è discusso, d'altra parte, se il mancato intervento correttivo non possa comportare una tendenza a cristallizzare usi non corretti che può dare luogo alla fossilizzazione, ossia al mancato avanzamento in stadi successivi di interlingua dovuto al soddisfacimento dei bisogni comunicativi dell'apprendente nonostante gli errori delle proprie produzioni.

Per tali motivi, si è individuata nella riparazione, ossia la riformulazione corretta dell'enunciato prodotto dall'apprendente, una modalità di correzione poco invasiva che permette però di segnalare comunque le strutture errate e che ha il vantaggio di non ostacolare l'interazione comunicativa. Il parlante nativo, infatti, non metterà in atto il suo intervento di riformulazione prima di aver dato all'apprendente il tempo per una eventuale autocorrezione e ri-proporrà l'enunciato corretto, selezionando soltanto quegli errori su cui sente più urgente intervenire senza interrompere il flusso del discorso.

In tal senso, si favorisce un meccanismo di riflessione sui propri errori che può essere estremamente positivo perché consente all'apprendente di trovare spunti per formulare nuove ipotesi sul funzionamento della L2 e dunque progredire nel suo processo di apprendimento.

Analogamente nelle produzioni scritte sono da preferirsi, laddove possibile, interventi correttivi di tipo rilevativo che lasciano all'apprendente lo spazio di ricostruire, una volta appresa la regola, quali punti del sistema sono stati disattesi (cfr. Andorno, Cattana e Nesci). Per apprendenti che ancora non hanno interiorizzato le regole e non sono in grado di autocorreggersi invece saranno più adatti interventi correttivi di tipo classificatorio, con cui l'apprendente riceve utili indizi su cosa ha sbagliato senza però le soluzioni, cosicché possa procedere in modo attivo e consapevole nell'apprendimento. In presenza di errori sistematici, compiuti quando l'apprendente è in grado di spiegare l'errore anche se non sa autocorreggersi, l'insegnante può intervenire ripresentando la regola che non è stata interiorizzata, correggendo in tal modo le false ipotesi che sono state prodotte dall'apprendente. Soltanto lasciando all'apprendente il giusto spazio per tornare a riflettere sui propri errori e a valutarli alla luce delle ipotesi elaborate sul funzionamento della L2, egli sarà in grado di acquisire consapevolezza sul suo processo di apprendimento.

In questa prospettiva, l'apprendente deve essere guidato nella riflessione sulle cause che hanno prodotto gli errori, sui punti di difficoltà che può presentare il sistema dell'italiano anche in relazione alla propria L1 e su quali punti della grammatica ritiene più importante avere contezza anche in relazione ai suoi bisogni comunicativi.

Si è infine lavorato sull'importanza di non trascurare interventi correttivi relativi agli errori di appropriatezza. Si è infatti osservato come questo livello sia quello più sfuggente proprio perché si può nascondere in enunciati formalmente corretti. Tuttavia è un livello su cui va focalizzata parimenti l'attenzione dal momento che può pregiudicare il pieno inserimento degli apprendenti nella società ospite, qualora le loro produzioni non risultino adeguate ai contesti in cui sono prodotte.

6. CONCLUSIONI

Il percorso compiuto ha permesso di riflettere sia sulla situazione dell'italiano contemporaneo, in cui molti usi si sono affiancati alla norma, metten-

done in crisi lo statuto tradizionale, sia su cosa possa significare insegnare oggi la grammatica dell'italiano L2. La lingua si evolve dinamicamente non solo nelle sue strutture ma anche nelle sue varietà, che si adattano ai vari contesti situazionali e comunicativi. Ciò induce a una riconsiderazione anche del concetto di "errore" che, come abbiamo notato, non può più soltanto esser valutato nei termini della correttezza grammaticale di un enunciato, ammesso che questa sia facilmente individuabile in relazione ad una norma di riferimento.

Quanto si è qui osservato si traduce, dal punto di vista degli interventi correttivi, nell'aver acquisito consapevolezza di come limitare le correzioni al puro livello grammaticale non può costituire una valida azione didattica, dal momento che altri parametri, quali quello della comprensibilità e quello dell'appropriatezza, costituiscono parimenti prospettive da tenere in considerazione in ragione delle varietà di lingua con cui si confrontano gli apprendenti.

Il mutato rapporto tra norma e usi se da una parte rende la realtà linguistica più fluida dall'altra pone l'insegnante di fronte alla necessità di saper fare delle scelte in merito ai propri interventi correttivi, assumendo una prospettiva di flessibilità nel considerare l'errore, che tenga conto non solo del livello di competenza dell'apprendente ma anche dei suoi bisogni e del contesto di apprendimento in cui si trova inserito.

Non esiste, infatti, un modo univoco di considerare la rilevanza degli errori ma questi devono essere interpretati in relazione a una serie di fattori che guardano soprattutto alla centralità dell'apprendente e agli obiettivi dell'attività didattica svolta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno, Cecilia, Anna Cattana e Carla Marellò. *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*. Modulo 6, corso avanzato, Azione Italiano L2: lingua di contatto, lingua di cultura. Andorno, Cecilia, 2003. *La grammatica italiana*. Milano: Bruno Mondadori Editore.
- Berretta, Monica, 1977. *Linguistica ed educazione linguistica*. Torino: Einaudi.
- Berruto, Gaetano, 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Berruto, Gaetano, 1993. Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche, in: A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, 37-92. Roma-Bari: Laterza.

- Cattana, Anna e M. Teresa Nesci, 2004. *Analizzare e comprendere gli errori*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Corder, Pit, 1983. *Introduzione alla linguistica applicata*. Bologna: Il Mulino.
- Cortelazzo, Manlio, 1972. *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana*, III, *Lineamenti di italiano popolare*. Pisa: Pacini
- D'Achille, Paolo, 2003. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- D'Agostino, Mari, 2012. *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Dardano, Maurizio e Pietro Trifone, 1997. *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- De Mauro, Tullio, [1963] 1993. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Roma e Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio, 1970. Per lo studio dell'italiano popolare unitario. Nota linguistica a Rossi A., *Lettere da una tarantata*, 43-75. Bari: De Donato.
- Galli de' Paratesi, Nora, 1984. *Lingua toscana in bocca ambrosiana*. Bologna: Il Mulino.
- Lo Duca, Maria G., 2003. *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria G. e Rosaria Solarino, 2004. *La lingua italiana, una grammatica ragionevole*. Padova: Unipress.
- Pallotti, Gabriele, 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Patota, Giuseppe, 2006. *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*. Novara: De Agostini.
- Peyronel, Stella, 2009. Gli errori: individuazione, valutazione, correzione, in: L. Revelli (a cura di), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici e didattici*, 95-103. Franco Angeli: Milano.
- Prandi, Michele, 2006. *Le regole e le scelte: introduzione alla grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Sabatini, Francesco, 1985. L'“italiano dell'uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane, in: G. Holtus e E. Radtke (Hrsg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 154-184. Tübingen: Narr.
- Sensini, Marcello, 1999. *Grammatica della lingua italiana*. Milano: Mondadori.
- Serianni, Luca, 1991. La lingua italiana tra norma e uso, in: C. Marelllo e G. Mondelli (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, 15-24, Firenze: La Nuova Italia.
- Simone, Raffaele, 1990. *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Sobrero, Alberto A., 1992. *L'italiano di oggi*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani.
- Sobrero, Alberto A. (a cura di), 1993. *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. *La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.
- Vanelli, Laura, 2010. *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*. Padova: Unipress.

Un test di ingresso per gli alunni stranieri: ideazione, sperimentazione, valutazione

Chiara Amoruso

1. INTRODUZIONE

Il nostro contributo ha l'obiettivo generale di presentare il test di ingresso utilizzato dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri all'interno dei laboratori tenuti nell'anno scolastico 2011-12 in diverse scuole elementari e medie di Palermo¹. Il test è stato poi usato anche in uscita, vale a dire dopo tre – quattro mesi e trenta – quaranta ore di corso, per rendere il più possibile comparabili i dati e consentire ai docenti di misurare con puntualità i progressi effettuati dagli alunni. Dopo aver esposto in breve la struttura del test e le motivazioni da cui è nata, ci soffermeremo su alcuni aspetti specifici a partire dai dati raccolti nella scuola “A. Ugo” di Palermo.

2. LE SCELTE DI FONDO E LA STRUTTURA DEL TEST

Il test oggetto di questo contributo nasce specificamente come test di ingresso o piazzamento, cioè come test per l'individuazione dei livelli in alcune competenze chiave (ortografica, morfosintattica, testuale) al fine di distribuire i potenziali alunni dei corsi in gruppi tendenzialmente omogenei. L'esigenza da cui si è partiti era quella di avere uno strumento al contempo rapido e efficace dovendosi somministrare il test in poco tempo (una o al massimo due mattine) a un numero relativamente elevato di soggetti (circa quaranta in ogni scuola).

Si è deciso innanzitutto di assumere come punto di partenza un test molto ampio e articolato già sperimentato in altri contesti e atto a descrivere in ma-

¹ I laboratori sono stati realizzati nell'ambito del progetto “POR-interculturalità” bandito nel 2009 dalla Regione siciliana (*Avviso per Sostenere il Successo Scolastico degli Studenti Stranieri valorizzando l'Interculturalità nelle Scuole*).

niera completa e dettagliata i profili in entrata dei soggetti. Esso prevedeva un alto numero di input figurativi, di testi e di tipi di quesiti che, proposti in un ordine determinato, configuravano un percorso modulare e progressivo utilizzabile con soggetti di ogni livello. Il test era *modulare* perché comprendeva diverse abilità (letto-scrittura; ricezione orale e scritta; produzione orale e scritta; gestione della testualità dalla frase minima al testo; grammatica e lessico) con moduli che si potevano saltare a seconda dei casi (la parte scritta per i bambini ancora analfabeti, per esempio, senza trascurare la competenza orale che poteva essere anche avanzata). Il test era, inoltre, *progressivo* in quanto i quesiti erano proposti secondo un ordine di difficoltà ipotizzato, sia fra le competenze (ricezione orale → produzione orale → ricezione scritta → produzione scritta) che all'interno delle competenze (parole → frasi → testo narrativo → testo argomentativo), in modo da consentire al somministratore di interrompere la somministrazione di un modulo nel punto in cui diventava difficile per il soggetto passando eventualmente al modulo successivo.

Volendo mantenere il modello generale del test esteso riducendone i tempi, si è arrivati all'idea di utilizzare una sola immagine come input per indagare diverse competenze comunicative senza rinunciare all'idea forte dell'ordine progressivo e selezionando alcune competenze-guida. In effetti, il test così ottenuto riesce ad essere molto rapido e al contempo pienamente efficace in rapporto alle sue finalità.

Si è scelto come *input unico* la vignetta del postino (cfr. Appendice 1) che nel test esteso serviva per la produzione del testo narrativo. Nell'immagine si vede un postino dal volto spaventato che corre inseguito da un cane mentre le buste volano dalla sua borsa aperta. Più in là un uomo urla rivolto verso gli altri due personaggi. Pur essendo un'immagine fissa, rappresenta come l'istantanea di una situazione in movimento di cui si può facilmente ricostruire un antefatto e si può ipotizzare un finale. Si presta quindi a stimolare l'invenzione di un piccolo racconto articolato in almeno tre momenti ma può essere anche usata per l'indagine sulla conoscenza del lessico e per la produzione di brevi frasi descrittive al presente, nonché per la prova di scrittura di parole e frasi (cfr. Tab. 1). L'idea cardine da cui parte la strutturazione del test è dunque quella di utilizzare la stessa immagine come input per un'indagine articolata, stratificata e progressiva delle competenze.

Un'altra scelta chiara attuata nel test di piazzamento è stata quella di *non rinunciare all'orale* nonostante le esigenze di brevità e praticità. Infatti il test prevede una prima parte di interazione orale che viene interamente re-

Parte orale da svolgersi individualmente con il somministratore			
Attività e competenza generale	Input e consegna	Competenze / conoscenze particolari	Note
Denominazione di oggetti (competenza lessicale)	Vignetta del postino. <i>Come si chiama questo? / Dov'è il pacco?</i>	Casa, cane, sole, albero, erba, lettera, pacco, postino.	Di fronte alla difficoltà di nominare l'oggetto, il somministratore verifica la conoscenza passiva.
Formulazione di frasi descrittive (competenza descrittiva e morfosintattica)	Vignetta del postino. <i>Cosa sta facendo il postino / il cane / il signor Bruno / le buste?</i> <i>Perché?</i>	Verbi <i>inseguire/seguire, scappare/correre, chiamare/gridare, volare/cadere</i> . Morfologia nominale Presente Perifrasi progressiva Pronomi personali	La richiesta di motivare l'azione può fare emergere il pronome personale. Es: Il postino sta correndo / perché? / perché il cane <u>lo</u> insegue.
Scrittura di parole e frasi date (competenza finomotoria e ortografica)	Vignetta del postino. <i>Scrivi i nomi degli oggetti che già abbiamo individuato. Scrivi le frasi sui personaggi della vignetta.</i>	Resa grafica delle parole e delle parti funzionali della frase Accenti, apostrofi Nessi consonantici e dittonghi Consonanti doppie	Questa prova serve anche per verificare la possibilità di effettuare la parte scritta del test. Se si rilevano molte difficoltà, il ragazzo non farà la prova di narrazione scritta né il test morfosintattico.
Produzione orale di un racconto (competenza testuale-narrativa, competenza morfo-sintattica, competenza lessicale)	Vignetta del postino. <i>Quello che vedi qui è successo al signor Bruno ieri mattina. Il signor Bruno era a casa sua che leggeva il giornale, poi cosa è successo?</i> A racconto ultimato si chiede: <i>cosa è successo poi, secondo te? Come è finita la storia?</i>	Capacità di reimpiego di parole proposte nell'input. Competenza morfologica: nomi, passato prossimo, imperfetto, perifrasi progressiva al passato. Connettivi (dopo che, prima che, all'improvviso, a un certo punto, mentre) e mezzi linguistici (alternanza perfettivo-imperf.; tempi relativi come il trapassato prossimo; perifrasi incoative, durative, ecc.) che evidenziano l'ordine e il rapporto tra le azioni.	Se durante il racconto il ragazzo si ferma, il somministratore lo sollecita a continuare con domande generiche (e poi? perché?)
Parte scritta che si può svolgere in compresenza con altri sotto il controllo di un somministratore			
Attività e competenza generale	Input e consegna	Competenze / conoscenze particolari	
Produzione scritta di un racconto (competenza testuale-narrativa, competenza morfo-sintattica, competenza lessicale, competenza ortografica)	Vignetta del postino. <i>Adesso scrivi quello che hai appena raccontato aggiungendo se vuoi altri particolari. Prova a riempire tutte le righe.</i>	Gli stessi elementi già inseriti nella produzione orale. Gestione della punteggiatura. Divisione in capoversi. Competenza ortografica in una situazione meno sorvegliata e di maggiore stanchezza.	
Completamento di un testo a buchi (competenza morfosintattica)	Testo narrativo con buchi. <i>Scrivi nei buchi le parole mancanti o le desinenze. Tra parentesi può esserci il verbo da coniugare.</i>	Morfologia nominale. Passato prossimo, imperfetto, verbi riflessivi.	

Tab. 1 - Struttura del test

gistrata per consentire una valutazione differita e precisa. Nella necessità di escludere dal test alcuni livelli di considerazione, si è scelto invece di sacrificare l'analisi isolata della competenza di ricezione in quanto si può ritenere implicata in quella di produzione. Del resto, la compilazione della

scheda con le informazioni sul soggetto costituisce già una prova base di comprensione orale, propedeutica alla continuazione del test.

Infine si è scelto di dare *un ruolo centrale alla competenza testuale* nonostante i problemi che essa pone nella valutazione per l'alto numero di fattori concorrenti, per la difficoltà di scomporla in indicatori oggettivamente individuabili e per il suo continuo intrecciarsi con la competenza morfosintattica (cfr. § 3 per una trattazione più approfondita).

2.1. La struttura del test

Il test inizia con la compilazione della *scheda con le notizie* generali sul soggetto che oltre ad avere la finalità pratica di delineare un quadro sociolinguistico dell'alunno all'interno del quale collocare i dati prettamente linguistici, funge anche da momento di verifica del primo livello di comprensione orale prima di iniziare il test vero e proprio. Inoltre serve per mettere il soggetto a proprio agio e per determinare un clima collaborativo. Successivamente il test si articola in due momenti principali:

- a) una parte orale da svolgersi individualmente con il somministratore che registra tutta l'interazione;
- b) una parte scritta da svolgersi sempre singolarmente ma in compresenza con altri e sotto la sorveglianza di un altro somministratore.

Il test così strutturato (cfr. Tab.1) si svolge in venti minuti complessivi di cui solo dieci coinvolgono il somministratore della parte orale. Per ridurre ulteriormente i tempi, si possono prevedere due o più postazioni per la somministrazione orale e un unico spazio per la parte scritta dove confluiscono i ragazzi che hanno terminato l'orale sorvegliati e supportati da un somministratore impiegato solo su questo. Parte orale e parte scritta si svolgono quindi in sovrapposizione e senza che i tempi della prima influiscano sulla seconda.

La scelta di usare l'immagine del postino anche per la prova sul lessico e sulle frasi descrittive determina dei vantaggi importanti. Innanzitutto sia il lessico che le frasi sono state proposte in maniera contestualizzata, riducendo il rischio di fraintendimenti. In secondo luogo si è consentito al ragazzo di focalizzare l'immagine per gradi successivi: dai singoli oggetti e personaggi rappresentati, alle singole azioni, al racconto globale (ma vedi alcune controindicazioni a questa scelta esposte nel § 4). Inoltre, facendo produrre il testo narrativo prima oralmente e poi per iscritto, si è data la possibilità al ragazzo di rielaborare e approfondire in tempi più distesi quanto già narrato oralmente. L'omogeneità dell'input contiene, poi, un vantaggio anche sul

versante dell'analisi dei dati in quanto si possono effettuare delle comparazioni trasversali più puntuali tra frasi, testo scritto e testo orale.

L'unica prova che rimane isolata da questo percorso, condotta infatti a partire da un altro input, è quella morfosintattica che consiste nell'inserimento di desinenze, parole o verbi coniugati su suggerimento dell'infinito all'interno di un testo narrativo. La scelta di escludere la proposta di un elenco di frasi con richieste ordinate per difficoltà progressiva e di scegliere, invece, un testo unico si basa su un'idea precisa di come funziona la competenza grammaticale in rapporto a quella comunicativa. In teoria, nella frase decontestualizzata si può verificare la competenza grammaticale nella sua forma pura, ma nella pratica comunicativa quest'ultima evenienza non si verifica mai. La competenza grammaticale è sempre in combinazione con quella comunicativa. Offrire un testo, allora, significa offrire un contesto e consentire al soggetto di valutare l'opportunità di una scelta in rapporto alla rete di relazioni in cui essa si inserisce. Consente, inoltre, di fare delle inferenze sui significati e di comprendere parti problematiche alla luce delle parti già completate (ma si veda anche in questo caso il § 4 per i problemi emersi dai dati della sperimentazione).

In definitiva, questo test, pur nella sua compattezza, consente di indagare la competenza linguistico-comunicativa secondo diverse componenti (scritto e parlato; lessico e grammatica; frase e testo) in un tempo relativamente breve.

3. LA COMPETENZA TESTUALE: UN INDICATORE CHIAVE PER MISURARE I PROGRESSI

L'indagine della competenza testuale attraverso testi scritti e orali pone degli indubbi ostacoli a una valutazione rapida e fondata su indicatori oggettivi, ma la maggiore fatica impiegata nell'elaborazione di una griglia di valutazione e nella correzione è ben ripagata dai risultati, cioè dall'ottenimento di un quadro finale del soggetto più completo e approfondito.

Per definire la competenza testuale del soggetto abbiamo innanzitutto selezionato alcuni indicatori privilegiati (cfr. App. 2 per la *Tavola dei descrittori* completa):

- a) lunghezza del testo;
- b) divisione in paragrafi;
- c) coesione (strutture sintattiche; pronomi e proforme);
- d) relazione logica tra i concetti;
- e) relazione temporale tra le azioni.

	A1	A2	B1	B2
Connettivi	Accumulo di frasi per asindeto o per polisindeto tutte appiattite sullo stesso livello. Non si coglie la sequenza tra le azioni.	L'architettura del testo è semplice ma chiara. Sono usati i connettivi coordinanti (e, dopo, prima, allora).	L'architettura del testo è più articolata. Vengono usati connettivi di media difficoltà (mentre, a un certo punto, all'improvviso).	Le connessioni temporali vengono rese anche con mezzi sintattici (gerundi, participi) e connettivi subordinanti (dopo che, dopo + infinito, prima di).
Tempi verbali	Prevale il presente indifferenziato o il participio passato semplice.	Subentrano il pass. pross. (alternanza presente-passato) e la perifrasi progressiva.	Corretta alternanza perfettivo-imperfettivo e durativo-puntuale: subentra l'imperfetto e il pass. pross. o remoto).	Uso dei tempi anaforici (trap. prossimo) e delle perifrasi aspettuali. Condizionale e passato remoto.

Tab. 2 - Competenze di esplicitazione della sequenza delle azioni

Di seguito ci concentreremo su quest’ultimo punto, ovvero sulla capacità di rendere chiara, nel discorso, la sequenza delle azioni e le eventuali sovrapposizioni fra esse. Come si vede dai descrittori riportati nella Tab. 2, questa competenza si esplicita a sua volta nell’uso opportuno dei connettivi, dei tempi verbali in relazione tra di loro e delle perifrasi aspettuali.

Sotto l’aspetto dell’esplicitazione della sequenza, la vignetta pone non pochi problemi in quanto, come si vede dallo schema in Tab. 3 contenente una delle possibili ricostruzione dei fatti, ci sono numerose azioni in sequenza, molte delle quali in totale o parziale sovrapposizione tra di loro e con una di queste (il signor Bruno che chiama il cane) che richiede un’analessi. Per rendere chiara questa architettura è necessario un uso massiccio di connettivi e di perifrasi aspettuali, nonché del trapassato prossimo (ai punti 6 e 7), tempo verbale anaforico.

1a	Ieri mattina il signor Bruno era a casa	
1b	e stava leggendo il giornale	
2	A un certo punto è arrivato il postino per consegnargli un pacco.	__
3	All'improvviso, però, il cane del signor Bruno ha cominciato ad abbaiare	__
4	e il postino impaurito è scappato.	
5a	Il cane si è messo a rincorrerlo	__
5b	e il postino continuava a scappare	__
5c	mentre dalla borsa volavano tutte le buste.	__
6	Intanto il signor Bruno, sentendo il rumore, era uscito di casa	
7	e aveva cominciato a chiamare il cane.	__
8	Alla fine il cane si è fermato	
9a	ed è tornato indietro dal suo padrone	__
9b	mentre il postino esausto ha raccolto tutte le lettere	__
10	ed è tornato al lavoro.	

Tab. 3 - Schema grafico della struttura temporale del racconto sul postino

Si veda per esempio il testo di Bakhita, una delle alunne con competenze testuali e linguistiche più elevate (non è stata inserita infatti nei corsi attivati). Bakhita, pur omettendo nel suo racconto la parte del padrone che grida da casa sua, forse per la difficoltà che pone, usa sette connettivi (in neretto nel testo riportato), tre perifrasi aspettuali con “cominciare a” e “mettersi a” (in corsivo nel testo) e anche un participio con valore causale (sottolineato). Queste strategie convivono con la semplice giustapposizione (“ritornò indietro cera un pezzo terra tutta piena di erba fiori e ombra il cane andò lì per riposare un po”), ma indicano un processo di apprendimento in pieno sviluppo oltre che una buona propensione alla narrazione.

(1) Bakhita, I media, Mauritius, nata a Palermo.

Ieri era successo che il postino stava andando a dare la posta a un signore, ma **a un certo punto** un cane *si mette a seguire* il postino e lui impaurito *cominciava a scappare* a gambe levate. **Mentre che** scappava la borsa piena di posta si aprì e tutte le lettere volavano via. Il postino non sapeva che cosa fare, **ma subito quel istante** il cane *cominciò a stancarsi* **quindi** ritornò indietro cera un pezzo terra tutta piena di erba fiori e ombra il cane andò lì per riposare un po, **invece** il postino andò a dare il mazzo di lettere che sono rimasti **e poi** andò a casa sfinito.

Di seguito proponiamo l’analisi comparativa dei testi prodotti in entrata e in uscita da tre soggetti, mostrando come la considerazione degli indicatori scelti sia utile a far emergere i progressi nella competenza testuale o, come succede in un caso, i regressi.

(2) Iman, II media, Marocco, nato in Italia, ha frequentato le elementari in Marocco

TESTO IN INGRESSO. è successo ieri che il postiere a dato una lettera al signiore è **poi** se ne sta seguendo il cane / il postiere e le lettere stanno per cadere a terra è il signiore sta ciamando il cane per ritornare.

TESTO IN USCITA. Il bostino *e arrivato* a casa del signor Bruno a darlo un pacco di boste. Il cane *si a messo* / che aveva un cane, / *a correre* dento il bostino e il singor bruno ha ciamato <autocorretto chiamato> al cane per ritornare a casa del suo padrone.

Il caso di Iman è interessante perché dimostra come, anche all’interno di testi molto brevi, si possano cogliere i segnali di una competenza in pieno sviluppo.

Il testo in entrata è costituito da due scene in successione unite dal connettivo “e poi” (il postino ha dato una lettera / il cane insegue il postino”) e

tre scene in simultanea (“il cane insegue / le lettere cadono / il signore chiama il cane) rese tutte con la perifrasi progressiva o imminenziale (“stanno per cadere”). La parte più problematica è costituita dalla proposizione “e poi se ne sta seguendo il cane” dove sembra presente un ribaltamento dei soggetti (il postino appare come colui che insegue) dovuto probabilmente alla posposizione del soggetto e al tentativo di usare un pronome oggetto all’inizio (“se ne sta seguendo il cane” = lo sta inseguendo il cane).

Il testo in uscita è molto simile nella struttura ma contiene anche importanti modifiche che indicano un processo in netto progresso nella competenza testuale. La prima sequenza è resa in modo molto più completo. Da “il postiere a dato una lettera al signore” si passa a “il bostino e arrivato a casa del signor Bruno a darlo un pacco di boste”. Come si vede il ragazzo riesce qui a rendere il contesto dell’azione che nel primo caso rimaneva astratto. Si nota anche l’introduzione del pronome indiretto seppure reso con la forma inesatta. La sequenza è chiusa dal punto che costituisce una novità molto importante per quanto riguarda la competenza di organizzazione del testo.

La seconda sequenza contiene elementi di novità ancora più rilevanti. Non solo viene risolto il problema del ribaltamento dei soggetti notato nella prima versione, ma viene anche introdotta la perifrasi incoativa “si a messo a correre dento il bostino”, di fondamentale importanza per chiarire il rapporto tra le diverse azioni. Il fenomeno più interessante, tuttavia, è costituito dall’inciso che interrompe la struttura perifrastica e che serve a recuperare una informazione dimenticata:

Il cane **si a messo** / che aveva un cane, / **a correre** dento il bostino

Il ragazzo, cioè, sta sviluppando una competenza testuale avanzata per cui è in grado di autocorreggersi quando si rende conto che il suo discorso non è perfettamente coerente o comprensibile. Allo stesso tempo, questo tipo di autocorrezione ci avvisa del fatto che alcuni ragazzini concepiscono la scrittura come la trascrizione estemporanea del pensiero, annullando, così, i benefici della pianificazione distesa. I suggerimenti da trarne sul piano didattico sono evidenti.

L’ultima notazione riguarda il livello lessicale. L’analisi comparativa dei due scritti ci fa assistere in diretta al processo di apprendimento di una nuova parola per mezzo di ipotesi successive. L’errore, infatti, è il segnale di un’ipotesi, quindi di un processo in movimento. Nel primo scritto Iman reimpiega la base lessicale “post-” della parola che gli è stata proposta nell’input rendendola però con la desinenza “-iere” in luogo di “-ino” in analogia con parole come “portiere”, “infermiere”, ecc. Nel racconto in uscita il ragazzo ha

recepito dall'input la desinenza corretta ma reinterpreta la base lessicale in rapporto a una nuova ipotesi che viene resa evidente dalla resa *boste* in luogo di *buste*: il *bostino*, dunque, è colui che consegna le *boste*. Le due ipotesi di Iman, sebbene errate, rivelano una buona sensibilità linguistica e un processo di apprendimento che sta avanzando rapidamente verso l'obiettivo.

I testi di Hamim ci consentono di mettere in evidenza un altro elemento della competenza qui trattata: l'uso relativo dei tempi verbali.

(3) HAMIM, II MEDIA, BANGLADESH, NATO IN ITALIA.

TESTO IN INGRESSO. Ieri a casa del signor Bruno ¹era arrivato il postino e gli ²aveva rotto il campanello ed ³era scappato / **il giorno dopo** il postino ⁴stava passando da quella via e il signor Bruno lo ⁵aveva visto / **allora** il signor Bruno ⁶ha detto al suo cane di ⁷rincorrerlo, il cane gli ⁸aveva preso la scarpa e lo ⁹aveva buttato giù **poi** il signor Bruno ¹⁰è andato la e gli ¹¹ha dato due pugni in faccia e gli ¹²aveva fatto aggiustare il campanello della sua casa **e da quel giorno** il postino ¹³non è più passato da quella parte e ¹⁴veniva un altro signore a dare la posta nella casa del signor Bruno.

TESTO IN USCITA. Ieri a casa del signor Bruno è successo che era passato il postino e aveva suonato il campanello molte volte, **allora** il signor Bruno *si è arrabbiato* e **quando** è andato ad aprire la porta il postino era scappato e **così** il signor Bruno *ha detto* al suo cane di rincorrerlo.

Tralasciando per il momento le osservazioni sulla particolare versione dei fatti data da Hamim, che ribalta addirittura il rapporto vittima/aggressore (vedi commento nella conclusione), condurremo qui l'analisi delle voci verbali per mostrare come ci sia stato un deciso affinamento dell'uso dei tempi in funzione di esplicitare la relazione reciproca tra le azioni.

Come si vede, l'opposizione perfettivo/imperfettivo è attuata correttamente fin dal test d'ingresso. I due verbi all'imperfetto presenti, infatti, indicano azioni continuate (al 4 "stava passando") o reiterate (al 14 "veniva"). Il perfettivo però è realizzato sia con il passato prossimo che con il trapassato prossimo, quest'ultimo privato del suo valore di tempo relativo antecedente rispetto al passato prossimo. Se le prime tre occorrenze non creano problemi e si possono giustificare in base al riferimento temporale successivo ("il giorno dopo"), la tendenza alla sovraestensione del trapassato prossimo (sottolineato nei testi) emerge con evidenza a partire dall'occorrenza 8, in quanto esso si alterna li-

beramente con il passato prossimo in riferimento ad azioni che si pongono in rapida successione temporale secondo l'ordine di apparizione. In questo modo si creano problemi nell'ordinamento delle azioni e quindi nella ricostruzione del significato (vedi soprattutto "il signor Bruno ¹⁰è andato la e gli ¹¹ha dato due pugni in faccia e gli ¹²aveva fatto aggiustare il campanello").

In uscita il ragazzo realizza un testo più sintetico sulla base della stessa idea narrativa e variando leggermente i fatti. Ciò che è notevole, però, è che l'alternanza passato prossimo (tre occorrenze)/trapassato prossimo (tre occorrenze) corrisponde perfettamente alla regola accettata. Questo, unito all'uso opportuno dei connettivi già evidente nel test d'ingresso, configura un racconto sintetico o organico capace di dare una immagine chiara della sequenza e della logica dei fatti.

(4) Jan, I media, Sri Lanka, da otto anni in Italia

PRIMO ORALE

C'era una volta in una casa un signore che si chiamava Giuseppe. Lui aspettava che arriva il postino per un pacco, e **all'improvviso** Giuseppe aveva un cane, e il cane **quando** ha visto il postino voleva rincorrere, voleva mordere, **per questo** il postino stava scappando e tutto il suo pacco e le poste stavano cadendo e Giuseppe sta chiamando a il postino "fermati non ti fa niente!" e il cane| **all'ultimo** il cane *non ferma mai* e rincorre sempre.

SECONDO ORALE

C'era una volta un signore che si chiamava Giuseppe e aveva una casa bellissima e **all'improvviso** stava aspettando al postino che arriva un pacco e la posta. E **quando** il postino la stava dando il pacco, è venuto il cane di Giuseppe e rincorreva, e il postiere non sapeva cosa fare e *scappava sempre*, e tutte le poste sono cadute e il signor Giuseppe *grida ancora* e il cane sta rincorrendo il postino.

SCRITTO INGRESSO

C'era una volta in una casa uno che si chiamava Giuseppe è lui e da tanti anni che aspetava al postino che doveva venire il pacco della sua fidanzata è **all'improvviso** aveva un cane che non sopportava| è **all'improvviso** arriva il postino e ci va a dare il pacco è la lettera è esce il cane è *rincorre sempre* è non fermava il cane **ne** il postino. Giuseppe *gridava ancora* è il cane rincorre e a morso nella gamba del postino è un altro pacco se ne andato **così** Giuseppe era sempre triste.

SCRITTO USCITA

Ieri a casa di signor Bruno era venuto postajo e bussa a casa di Bruno *c'era il suo cane* che ha fatto corre e il postajo *si spaventa* del cane e fa cadere le poste di Signor Bruno e il signor Bruno *inizia a gridare* di fermare il cane.

Il caso di Jan è interessante dal punto di vista dell'apprendimento dei connettivi. Per analizzarlo estesamente ci serviamo anche degli orali registrati durante il test d'ingresso, che sono due perché il somministratore pensava di non aver registrato il primo.

Jan mostra un'ottima propensione alla costruzione logica e ordinata del testo e usa tutti i mezzi che ha a disposizione per rendere la sequenza delle azioni. Soprattutto, fa un uso abbondante di connettivi (in neretto nei testi) nonostante non abbia la piena padronanza di alcuni. È il caso di "all'improvviso", un connettivo che in genere compare a uno stadio più avanzato della competenza grammaticale. Jan si lancia nell'uso di questo connettivo che occorre ben quattro volte fra orale e scritto anche se solo una volta in modo corretto ("all'improvviso arriva il postino", scritto ingresso). Le altre tre volte, infatti, "all'improvviso" è associato a verbi o perifrasi durative ("all'improvviso aveva un cane / all'improvviso stava aspettando il postino") e funge da segnalatore generico di inizio di una nuova fase della storia su una situazione che fa da sfondo, di passaggio da una situazione/azione più generale a una più particolare.

Lo sperimentalismo linguistico di Jan è certamente indice di una volontà di costruzione adeguata del testo che non si limita a mettere una accanto all'altra le azioni della storia e anche la comparsa precoce del connettivo "né" ("non fermava il cane né il postino", nello scritto) si pone nella stessa direzione.

Un'altra procedura usata allo stesso scopo è quella di descrivere con i verbi adeguati l'inizio di una fase ("è venuto il cane"; "esce il cane"; "arriva il postino") o di abbinare ai verbi gli avverbi che ne specificano l'aspetto ("scappava sempre", "gridava ancora").

Il testo scritto in uscita, pur essendo molto breve e decisamente meno elaborato del primo (probabilmente il ragazzo l'ha scritto più svogliatamente) porta i segni inequivocabili di un progresso avvenuto e del possesso di mezzi più adeguati nell'espressione della temporalità e dell'aspettualità: il verbo incoativo/puntuale "si spaventa" e la perifrasi "inizia a gridare". Da notare che "all'improvviso aveva un cane" è diventato "c'era il suo cane". Non troviamo, invece, connettivi come se il ragazzo stesse tentando un passaggio dai mezzi lessicali ai mezzi morfosintattici per l'esplicitazione dell'aspetto dell'azione.

(5) Sahifa, I media, Bangladesh, da nove anni in Italia

TESTO IN ENTRATA. Ieri a casa di quel signore e venuto un postino a dare delle lettere poi **all'improvviso** il cane cominciò a abbagliare **mentre** il postino correva **e** il cane le seguiva **e** il signore gridò di venire a casa **e** il postino corre corre **e si cadò** tutte le lettere **e** il signore gridò ancora di venire il cane ancora insegue il postino **poi alla fine** il cane a smesso di inseguire **e** il cane ritorna a casa **e** povero postino corre corre **e arriva** alla stazione postale.

TESTO IN USCITA. Ieri a casa del signor Bruno *era venuto* un postino a mettere le poste **ma** non riuscì a mettere bene le buste **ma** il cane del signor Bruno era libero **ma** il povero postino correva correva perché il cane lo inseguiva. Il signor Bruno chiamo il suo cane e il postino corse fino alla stazione delle poste.

Anomalo, infine, è il caso di Sahifa per il quale sembra di assistere a un regresso. Il testo in ingresso contiene molti elementi utili secondo l'aspetto che stiamo analizzando: connettivi come "all'improvviso", "mentre", "poi alla fine" e perifrasi verbali come "cominciò a / ha smesso di" che segnalano l'aspetto dell'azione. Importante anche l'avverbio "ancora" abbinato al verbo per indicare l'azione ripetuta o continuata in luogo della perifrasi retta da "continua a". Si tratta di procedure ancora in apprendimento se è vero che in un consistente pezzo del racconto Sahifa torna alla modalità del polisindeto con uso indifferenziato della congiunzione "e": "e il cane le seguiva e il signore gridò di venire a casa e il postino corre corre e si cadò tutte le lettere e il signore gridò ancora di venire".

Dall'analisi del testo in uscita sembra che la ragazza abbia rafforzato questa seconda strategia, cioè quella dell'elenco di azioni legate da una congiunzione coordinante, piuttosto che le competenze più avanzate dimostrate nella prima parte. In particolare emerge un problema di comprensione nella stringa: "ma il cane del signor Bruno era libero ma il povero postino correva correva", con un brusco e immotivato inserimento del correre del postino che solo parzialmente viene recuperato dalla specificazione successiva ("perché il cane lo inseguiva").

D'altro canto, però, sembra che Sahifa si sia perfezionata nei meccanismi più generali di gestione del testo (inserisce un punto a dividere il testo in due periodi a fronte del blocco unico della prima prova) oltre che sul versante più

specificamente morfosintattico, imparando l'uso del trapassato prossimo e dei pronomi personali e usando più coerentemente il passato remoto. Nel testo di ingresso, infatti, il passato remoto si alterna con il presente (vedi tutti i verbi sottolineati) e una volta con il passato prossimo, mentre nel testo finale usa il passato remoto tutte e tre le volte. Il caso emblematico di questo progresso può essere considerato il passaggio dal "corre corre" al "corse" vale a dire da un presente duplicato quasi formulare (non è un caso che compaia due volte) a un passato remoto irregolare perfettamente coniugato.

L'analisi parallela delle risposte al test morfosintattico ci dà un'ulteriore conferma dell'ipotesi di uno sviluppo deciso della competenza grammaticale: mentre nel test d'ingresso la ragazza aveva dato risposte molto incerte, mancando il più delle volte l'inserimento delle forme corrette, nel test d'uscita Sahifa inserisce la risposta attesa nel 75% dei casi. Probabilmente la ragazza, in seguito alla frequenza del corso, ha puntato la sua attenzione sulle forme grammaticali e questa attenzione funge da distrattore rispetto a una scrittura coerente e ordinata. Si tratta, ovviamente, di una fase transitoria e le competenze si riasseriranno non appena Sahifa avrà raggiunto più sicurezza nelle forme linguistiche.

4. COMPARAZIONI IN SINCRONIA E IL FATTORE AUTOCONTROLLO: ALCUNI PROBLEMI EMERSI

Il test così strutturato consente il confronto anche fra dati emersi da quesiti diversi dello stesso test, quindi un confronto in sincronia oltre a quello diacronico.

Una delle possibilità più interessanti dell'analisi sincronica dei dati è quella di cogliere processi di apprendimento in evoluzione confrontando le diverse realizzazioni della stessa struttura. Quando una struttura non si è ancora consolidata nel sistema, infatti, essa presenta delle oscillazioni che possono essere libere ma che in molti casi dipendono dal livello di autocontrollo del soggetto. Il passato prossimo, ad esempio, può essere realizzato correttamente con l'ausiliare quando il soggetto sta monitorando le proprie produzioni e comparire nella forma del participio passato semplice nelle produzioni meno sorvegliate.

Il grado di autocontrollo indotto dai diversi tipi di quesiti risulta quindi un fattore significativo per fotografare processi di apprendimento in evoluzione, soprattutto per quanto riguarda la competenza grammaticale. In fase idea-

tiva, si era ipotizzato che i quesiti fossero ordinabili per autocontrollo crescente nel seguente modo:

(- autocontrollo) racconto orale → racconto scritto → test morfosintattico (+autocontrollo)

Ma dall'analisi dei dati questa supposizione non sempre si è rivelata corretta in ragione della specifica categoria di soggetti che stiamo indagando. Si tratta, infatti, di preadolescenti che hanno alle spalle percorsi scolastici non lineari, con una scarsa dimestichezza nella lettura e nella scrittura di testi e per i quali anche la grafia può essere un'abilità in apprendimento.

Cominciamo dal confronto tra la prova orale e quella scritta. Se è vero che lo scritto, rispetto all'orale, consente di riflettere sulle proprie scelte e di rivederle, in certi casi agiscono dei contro-fattori che fanno diminuire il livello di autocontrollo. La difficoltà a gestire l'attività fino-motoria, l'attenzione posta all'ortografia e all'organizzazione grafica del testo costituiscono altrettanti distrattori dall'operazione di elaborazione del testo in sé con la conseguenza che in certi soggetti il testo orale può risultare più coeso e coerente di quello scritto. In tal senso, il caso di Jamila riportato di seguito è emblematico.

(6) Jamila, Il media, Bangladesh, nata in Italia.

TESTO ORALE SPONTANEO

Il signor Bruno stava chiamando il cane, il cane sta correndo per fare male il postiere. Il postino sta correndo che se dopo se non corre fa male!

TESTO ORALE INDOTTO

Poi andato a bussato a sua casa il postino. Dopo è venuto il cane, vuole dare questo biglietto. Dopo il postino stava andando, dopo il cane stava correndo per fare male al postino, e postino sta correndo e zaino sta aprendo.

TESTO SCRITTO

Ieri **il postino** bussa a casa di bruno ²**il postino** una le tera il cane la visto ³**il postino** stava andando ⁴**il postino** il cane e messa corere dietro ⁵**i postino** si a messo a corere tutti biglietti sono caduti ⁶**il postino** si a messorere <=si è messo a correre> sele-
andata a casa.

Come si vede nei due testi orali, e soprattutto nel primo dove la ragazza è più spontanea, Jamila realizza una sequenza chiara di azioni, seppure con i mezzi ridotti di cui dispone. Il testo scritto, invece, è confuso. Contiene ben sei oc-

² Prodotto dopo la sollecitazione del somministratore che vuole stimolare un racconto al passato: "Ricominciamo da capo. Bruno era a casa sua che stava leggendo il giornale. Poi cosa è successo".

correnze della parola “postino” e molte di queste sono problematiche: la seconda si attacca al complemento oggetto (una lettera) senza il verbo (si può ipotizzare “porta”), la quarta rimane senza frase, la quinta fa parte sia delle frasi precedenti (“correre dietro il postino”) che di quella successiva dove funge da soggetto (“il postino si è messo a correre”). Il terzo “si è messo a correre” (reso con “si a messorere”) crea problemi di comprensione perché il postino già correva.

Basta osservare il testo originale della ragazza per rendersi conto di quante energie assorba in lei l'azione grafica e quanto le difficoltà di scrittura possano agire negativamente sulla coerenza del racconto. Energie ben ripagate se è vero che in soli tre mesi la ragazza fa progressi notevoli come si può vedere mettendo a fianco le due produzioni scritte.

JAMILA, TESTO IN INGRESSO

[illegible]

JAMILA, TESTO IN USCITA

Il pastore è stato andando a casa di Bruno
E a bussata E signori Bruno aprì la porta
E il cane entrò dentro E il pastore sparò
Morto E svenò e corse E poi tutti i figlietti,
E sono caduti E pastore era signore Bruno
E uolo il pastore era forte E ~~era~~ pastore sta
a casa.

Il fenomeno visto a proposito della quinta occorrenza de “il postino” nel testo di Jamila, cioè quello della mancata ripetizione di un nome che appartiene a due frasi diverse, si riscontra anche in altri ragazzini, soprattutto in corrispondenza dell’ipotetica frase: “il cane insegue il postino, il postino scappa” ed è emblematico delle difficoltà determinate dall’operazione scrittoria.

Il ragazzo, che si accinge a scrivere la seconda proposizione, infatti, si ritrova già presente nel testo la parola che gli serve e non la riscrive. Talvolta addirittura cancella la ripetizione (cfr. gli esempi 7 e 8). Questo fenomeno avviene, naturalmente, in soggetti che non usano la punteggiatura e che non hanno a disposizione il nesso relativo e costituisce una spia evidente della difficoltà a elaborare una visione d'insieme di quanto si sta scrivendo.

- 7) Hajar, II media, Marocco, da cinque anni in Italia. 8) Hedi, I media, Tunisi, nato in Italia

E' il cane ~~che~~ ~~amano~~ ad inseguire
il poliziotto. il poliziotto e' rosso
il poliziotto ~~che~~ ~~corre~~ per il cane

giardino mentre il fotografo si allontana
il cane degli e in seguito il fotografo
si correva velocemente mentre il cane lo
inseguiva, per prendere la foto il signor Bruno

Se finora abbiamo guardato alle difficoltà poste dall'operazione grafica, non dobbiamo sottovalutare i problemi complementari che dall'altro lato la prova orale può comportare. Essa, infatti, oltre alle ovvie difficoltà dovute alla pianificazione in simultanea, può produrre inibizione nei soggetti più emotivi a causa dell'esposizione diretta di fronte a un estraneo.

Hamim, per esempio, produce lo scritto che abbiamo analizzato all'esempio 3, lungo e interessante per la creatività messa in gioco, dopo un orale molto stentato in cui ha parlato a voce bassa rispondendo con piccole frasi alle numerose sollecitazioni del somministratore.

In definitiva, per questo tipo di soggetti, l'esposizione orale e quella scritta presentano elementi di difficoltà complementari (cfr. Tab. 5) che rendono arbitraria la scelta di una progressione in un senso o nell'altro della capacità di autocontrollo.

	Fattori positivi	Fattori negativi
Scritto	Pianificazione distesa e possibilità di riflettere sulle scelte Possibilità di revisione	Difficoltà grafiche Poca abitudine alla considerazione globale del testo e alla revisione
Orale	Abitudine al discorso orale	Pianificazione in simultanea Emotività

Tab. 5 - Fattori che influiscono sull'autocontrollo nelle produzioni

Seguendo la linea ipotetica dell'autocontrollo crescente, ci rimangono da considerare i risultati del test morfosintattico che sono anch'essi talvolta problematici. Il 20% degli alunni, infatti, ha riempito gli spazi in modo non coerente con le competenze dimostrate nelle altre prove, in parte per problemi di fraintendimento della consegna e in parte perché non sono riusciti a seguire il significato del testo. Alla luce di questi dati, è stata rimessa in discussione l'idea di presentare i quesiti di grammatica all'interno di un testo organico (vedi § 1) in quanto comporta al ragazzino un impegno notevole sul fronte della comprensione generale del testo, che è poi condizione della selezione corretta della forma. Nel caso di ragazzi che non hanno ancora una sufficiente padronanza testuale, infatti, ciò può significare inficiare la prova morfosintattica o rendere difficilmente interpretabili i dati che da questa emergono. D'altronde, però, una competenza morfosintattica pura è un'astrazione che non ha senso verificare negli apprendenti e il buon esito (nel senso di coerente con le altre prove) dell'80% di questi test ci dimostra che la strada intrapresa è quella giusta. In considerazione dei problemi emersi, però, abbiamo riflettuto sulle modalità di somministrazione di questa prova conclu-

dendo che, anche in questa fase, i ragazzini non vanno lasciati soli di fronte al testo. Si deve trovare il modo di seguirli più da vicino senza però influenzarli nelle scelte: per esempio chiedendo esplicitamente di mantenere il racconto al passato, sollecitandoli a leggere prima ad alta voce, spiegando loro qualche parola meno comprensibile, ecc.

Un altro problema che qui ci preme segnalare è quello che è sorto talvolta nel passaggio dalle frasi al racconto (cfr. §1). La scelta di far precedere la narrazione dalla descrizione delle singole componenti della scena contiene, infatti, una controindicazione in quanto il ragazzo potrebbe tendere a rimanere nella modalità descrittiva analizzando la vignetta per componenti a sé stanti e continuando a utilizzare il presente. Inoltre è la stessa proposta di un'immagine fissa che induce alla descrizione o all'uso del presente anche in modalità narrativa. Per ovviare a questo problema il ragazzo deve essere condotto a ricontestualizzare la scena come fatto accaduto "ieri al signor Bruno" e a ricostruire una sequenza di eventi al passato partendo da un'ipotesi sull'antefatto. L'input del somministratore sarà quindi al passato e proporrà un punto di partenza antecedente all'azione che si svolge nella vignetta: "Ieri il signor Bruno era a casa che leggeva il giornale. Cosa è successo poi?"

Come si vede dagli esempi riportati negli altri paragrafi, questo tipo di input è stato per lo più sufficiente per fare immedesimare il soggetto nella nuova modalità narrativa, ma sono presenti casi in cui il tentativo non è andato a buon fine. Si veda, a tal proposito, l'interazione di Sumaia sotto riportata:

(9) Sumaia, I media, Bangladesh, da dieci anni in Italia

FRASI

S: Cosa sta facendo il postino?

A: Sta correndo

S: Perché

A: Ha un cane dietro che lo vuole mordere.

S: E il cane cosa sta facendo

A: Sta correndo davanti al signore

S: E questo signore invece cosa fa?

A: Sta gridando

S: Perché?

A: Perché il cane **gli** sta correndo dietro

S: E quindi, grida perché?

A: Per fermare il cane.

RACCONTO ORALE

S: Ora prova a raccontare quello che è successo in questa scena. Cosa è successo ieri a casa di quel signore? ieri quel signore era a casa sua. Poi?

A: poi è venuto il postino.

S: sì?

A: e dopo c'è il cane che gli stava correndo dietro al postino. Dopo il signore stava gridando per fermare il cane.

S: poi cosa è successo dopo, secondo te?

A: il cane si è fermato.

Dopo una primissima immedesimazione nella dimensione narrativa testimoniata dalla ricostruzione dell'antefatto ("poi è venuto il postino"), il "c'è" è un segnale evidente del fatto che Sumaia è tornata alla modalità descrittiva. La ragazza infatti conclude il testo ripetendo quanto già osservato nelle singole frasi anche se la perifrasi progressiva è al passato. In questo caso, ci sarebbe voluto un ulteriore input da parte del somministratore e la richiesta di ripetere la prova.

I problemi discussi fin qui hanno comunque un peso ridotto nel complesso e non hanno fatto venire meno, nella maggior parte dei casi, la possibilità di fare un'analisi sincronica e diacronica delle prove raccolte al fine di cogliere i processi di apprendimento in evoluzione all'interno di essa. In effetti, la pertinenza del confronto tra prove diverse, a ben vedere, non è subordinata al poter stabilire oggettivamente e una volta per tutte in che senso procede la progressione da meno a più sorvegliato. Viceversa, l'analisi delle oscillazioni può dare informazioni in senso inverso e cioè sul grado di padronanza nelle diverse abilità.

Confrontando, ad esempio, le cinque prove che abbiamo a disposizione di Janet (orale in ingresso, racconto scritto in ingresso e in uscita, test morfosintattico in ingresso e in uscita) si coglie chiaramente che la ragazza sta inserendo nel suo sistema il pronome personale di terza persona cercando di capire la distinzione tra *lo* e *gli*. Riportiamo di seguito solo le parti interessate:

10. Janet, I media, Bangladesh, nata in Italia.

INGRESSO				USCITA		
Orale in ingresso	Racconto scritto	Test morfosintattico		Racconto scritto	Test morfosintattico	
R: questo signore era a casa. Poi? è arrivato...? S: il postino R. Poi? S: poi c'era un cane che stava inseguendo.	Nella casa del signor Bruno è arrivato un postino per dare la posta. C'era un cane che lo stava inseguendo.	Forma attesa	Risposta	Ieri a casa del signor Bruno c'era un postino che stava correndo perché un cane gli stava seguendo.	Forma attesa	Risposta
		Lo	Lo		Lo	Lo
		Lo	Lo		Lo	Gli
		Gli	Lo		Gli	Gli
		Gli	Lo		Gli	Lo

Quello che emerge subito è che Janet sta riflettendo esplicitamente sull'uso corretto delle diverse forme del pronome di terza persona. In entrata sta consolidando l'uso del pronome oggetto estendendone la forma anche ai casi di pronomi indiretto. Il fatto che non lo usi nell'orale è dovuto proprio al minore autocontrollo che ha in questa prova anche a causa del fattore emotivo (vedi le numerose sollecitazioni del somministratore). Quello che succede in

uscita potrebbe sembrare un regresso se guardiamo solo all'uso di *lo*. In realtà si tratta di una confusione transitoria del sistema dovuto all'inserimento recente di *gli* sovraesteso anche nei casi in cui è attesa la forma diretta per un tipico fenomeno di ipercorrettismo.

5. CONCLUSIONI

Come è visibile dalla rapida e incompleta rassegna che si è potuta dare in questa sede, il test di ingresso (e di verifica finale) qui presentato contiene molte possibilità d'analisi comparativa dei dati sia a livello sincronico che diacronico dalle quali può emergere un quadro sufficientemente chiaro e articolato della configurazione di abilità che concorrono a definire il livello di competenza linguistico-comunicativa di un soggetto. Le diverse componenti della competenza possono viaggiare a velocità diverse e ogni soggetto può presentare dei bisogni specifici d'apprendimento che devono essere temattizzati durante il lavoro in classe.

La sperimentazione del test ha inoltre fornito i dati indispensabili per la valutazione del test stesso e ci ha indotto a riflettere da un lato sulle caratteristiche particolari della categoria di apprendenti a cui l'abbiamo proposto e dall'altro sulle modalità più corrette per la sua somministrazione. Le piccole, apparentemente poco significative scelte di forma nella conduzione del test, infatti, possono inficiare i dati raccolti o diminuirne l'attendibilità.

Ci piace concludere questo contributo con una riflessione di tipo più generale a partire dal racconto inventato da Hamim e riportato nell'esempio (3). Il ragazzo, che certamente è dotato di grande creatività, ha immaginato un antefatto molto particolare e anche complicato per giustificare l'inseguimento del postino da parte del cane, ma ha anche capovolto il rapporto tra vittima e molestatore. Rifacendosi forse a uno schema più vicino al suo mondo di esperienze, ha immaginato un postino che rompe il campanello e un signor Bruno che gli lancia addosso il cane per punirlo. Vicenda che trova il suo coronamento felice nel postino che ripara il campanello dopo aver preso anche due pugni in faccia.

Si tratta di una ricostruzione dei fatti assolutamente divergente, e non è l'unica, da quella che potrebbe fare qualsiasi adulto, presumibilmente di qualsiasi cultura. Tale risultato potrebbe confermare il dubbio già emerso in fase ideativa sull'opportunità di un'immagine che presenta uno *script* poco noto a questi bambini: per comprenderlo appieno, infatti, bisognerebbe avere

dimestichezza con l'operazione di consegna della posta, con la dimensione abitativa della villetta e con le implicazioni legate al possesso di un cane.

Eppure, alla luce dei dati ottenuti da questa sperimentazione, la vignetta del postino si conferma uno stimolo adeguato e ricco di potenzialità, incluse fra queste le interpretazioni stranianti di alcuni bambini. Queste ultime, infatti, interferiscono molto poco con gli indicatori utili per l'analisi della competenza linguistico-comunicativa mentre ci possono rivelare qualcosa sul repertorio di esperienze e sugli schemi interpretativi dei soggetti indagati di cui si può tenere conto in molti modi durante l'attività didattica. Ancora più in generale, hanno il vantaggio di ricondurci a un aspetto peculiare dell'approccio alla realtà dei bambini e dei ragazzini ovvero la loro tendenza al pensiero divergente di contro alla tendenza omologante che caratterizza l'essere adulti. Purtroppo la scuola funge spesso, in tal senso, da incanalatore e forse una maestra scrupolosa avrebbe segnato come "assurde" alcune interpretazioni della scena. Noi le commentiamo a conclusione di questo contributo per ricordarci a quante possibilità il nostro pensiero adulto ogni giorno rinuncia e come il nostro ruolo di educatori sia quello di non incoraggiare a tale rinuncia anche i nostri alunni.

Appendice 1 - Immagine input del test

Cosa è successo ieri a casa del signor Bruno?



Inserisci negli spazi le parti mancanti.

Ieri mi sentivo stanco e non _____¹ (AVERE) voglia di fare i compiti _____². Mi sono messo sul divan _____³ a guardare la television _____⁴ ma non volevo vedere i cartoni animati: ormai sono grande e non _____⁵ piacciono più! Ho cominciato _____⁶ guardare un programma musicale e mi stavo quasi addorment _____⁷ quando qualcuno _____⁸ (SUONARE) alla porta.

La mamma mi _____⁹ (DIRE) sempre di non aprire _____¹⁰ nessuno quando lei non c'è ma ero mezzo addormentato e _____¹¹ (ANDARE) ad aprire senza pensarci. Per fortuna _____¹² (ESSERE) i _____¹³ amici vicini di casa Giuseppe e Alberto che volevano giocare un po' con me. Siamo andati insieme _____¹⁴ camera mia e _____¹⁵ (PRENDERE) le macchinine. Fare le gare con le macchinine nel corridoio è davvero divertente ma non trovavo la _____¹⁶ macchinina preferita. Poi mi sono ricordato: di mattina l' _____¹⁷ portata _____¹⁸ scuola. Ho preso _____¹⁹ zaino, _____²⁰ (TIRARE) fuori tutto e finalmente _____²¹ ho trovata.

Abbiamo cominciato _____²² giocare. Alberto era proprio fortunato: vinceva sempre lui e non _____²³ sopportavo. Gli ho detto di smetterla ma lui mi _____²⁴ (RISPONDERE) che non poteva _____²⁵ niente se è il più bravo di tutti. Ero molto irritato e quando lui stava per tirare _____²⁶ ho fatto uno sgambetto. Alberto _____²⁷ è fatto male e io _____²⁸ (SENTIRSI) uno stupido. Quindi l'ho aiutato ad alzarsi e _____²⁹ ho chiesto di fare pace.

Io, Alberto e Giuseppe siamo molto amici e insieme _____³⁰ (noi DIVERTIRSI) molto anche se ogni tanto _____³¹ (LITIGARE). Io penso che _____³² normale litigare un po' ogni tanto e se non fossi così timido gli _____³³ (DIRE) che spero che rimarremo amici _____³⁴ sempre.

Appendice 2

Descrittori della competenza testuale (e morfosintattica)¹

		Livello A1	Livello A2	Livello B1	Livello B2
Lunghezza Divisioni in paragrafi		Meno di 70 parole	Tra 70 e 100	Più di 100	
		Non c'è o non è funzionale. La punteggiatura non c'è o è usata male.	C'è ma è poco funzionale. Uso poco frequente della punteggiatura	C'è ed è funzionale. Uso corretto della punteggiatura	
Coesione	Strutture sintattiche	Molto frammentario (proposizioni brevi giustapposte o legate da 'e')	Poco frammentario (proposizioni principali legate da connettivi di base)	Sufficientemente organico (poche proposizioni secondarie; connettivi meno comuni)	Organico (periodi complessi, connettivi difficili)
	Accordi e proforme	Si tende alla ripetizione evitando l'uso di proforme. Per lo più verbi, nomi e aggettivi non sono declinati.	Vengono usati pronomi personali tonici e dimostrativi, anche se talvolta c'è ambiguità. C'è una ricerca dell'accordo ma non sempre le forme sono corrette.	Vengono usati i pronomi personali anche atoni, delle ellissi e delle frasi relative in maniera per lo più corretta. Pronomi possessivi declinati. Gli accordi sono per lo più effettuati correttamente.	Buona padronanza degli accordi e delle pro-forme anche lessicali. Pronomi indefiniti e pronomi combinati. Uso corretto dell'articolo con i pronomi possessivi.
Coerenza: relazione temporale tra le azioni	Connettivi	Accumulo di frasi per asindeto o per polisindeto tutte appiattite sullo stesso livello. Non si coglie la sequenza temporale tra le azioni.	L'architettura del testo è semplice ma chiara. Sono usati i connettivi coordinanti: e, poi, dopo, prima, allora.	L'architettura del testo è più articolata. Vengono usati connettivi subordinanti di media difficoltà (mentre, dopo che, a un certo punto, all'improvviso).	Le connessioni temporali vengono rese anche con mezzi sintattici (gerundi, participi) e connettivi difficili (dopo + infinito passato, prima di + infinito).
	Tempi verbali	Prevale il presente indifferenziato o il participio passato semplice.	Subentra il passato prossimo (alternanza presente-passato) e la perifrasi progressiva	Corretta alternanza perfettivo-imperfettivo e durativo-puntuale: subentra l'imperfetto e il passato prossimo correttamente coniugato.	Uso dei tempi anaforici (trap. prossimo) e delle perifrasi aspettuali. Condizionale e passato remoto.
Coerenza: relazione logica tra i concetti		Non si coglie la relazione logica tra i concetti che sono semplicemente giustapposti o legati per polisindeto.	Le frasi sono legate da connettivi semplici quali "e", "ma", "perché" usati in maniera propria.	L'architettura del testo è più articolata. Vengono usati connettivi di media difficoltà (infatti, quindi, siccome)	Le connessioni logiche vengono rese anche con mezzi sintattici (gerundi, participi) e connettivi difficili.

¹ Si è scelto di centrare la griglia di valutazione sui meccanismi della testualità includendo gli elementi morfosintattici come funzione di questi. Per esempio l'uso dei pronomi e degli accordi è funzione della coesione, come l'uso corretto dei tempi verbali è funzione della coerenza e della relazione tra i concetti.

La valutazione in rapporto alla certificazione linguistica. La CILS a Palermo

Sara Anselmi e Miriam Mesi*

1. INTRODUZIONE

Un individuo che, per scelta, decide di imparare una lingua diversa da quella nativa, talvolta sente l'esigenza di una conferma che quanto ha già fatto sia valido e spendibile, e spesso ciò diventa motivo di orgoglio personale e spinta ulteriore a proseguire nello studio. Tale conferma può prendere forma attraverso modalità precise, definite e ufficialmente riconosciute che si verificano attraverso gli esami di certificazione linguistica che a loro volta coinvolgono la valutazione e i meccanismi che vi stanno dietro. La valutazione in una L2 è da sempre un oggetto di studio fra i più importanti e complessi nel settore della glottodidattica e come tale ha assunto un ruolo non indifferente nel panorama degli studi linguistici.

In questo contributo ci si occuperà in modo generale della valutazione¹ e, successivamente, in modo dettagliato, della valutazione certificatoria e della certificazione in L2, e del ruolo che la conoscenza di essa può avere nella formazione iniziale di un docente e dunque dello spazio ad essa dedicato nel Master. La dimensione prettamente tecnica che essa ha nelle sue modalità di elaborazione e di svolgimento, rispetto alle tante modalità informali di valutazione che un individuo può incontrare nel suo iter di apprendimento, la elevano ad oggetto di studio fondamentale che non può esser tralasciato nel momento in cui ci si appresta a riflettere sui processi di formazione e di studio istituzionalizzati. Si è infatti dell'idea che la valorizzazione dell'uso della valutazione in tutti i processi di apprendimento sia importante e aiuti nello svolgimento del lavoro di docente.

Si darà più avanti spazio ad una breve disamina sulla certificazione linguistica e si tratterà della certificazione della lingua italiana CILS, di cui la

* Sara Anselmi: paragrafi 2; 9. Miriam Mesi: paragrafi 1; da 3 a 8; 10; 11.

¹ Per una trattazione più ampia e articolata di questo tema si veda il contributo di Turrisi, in questo volume.

Scuola di Lingua italiana per Stranieri di Palermo è sede ufficiale di esami dal 2008, e di come lo studio di questo esame possa giovare alla formazione dei docenti di lingua. Infine si forniranno alcuni dati sugli esami di certificazione svoltisi nel corso degli ultimi anni presso la nostra sede.

2. IL LANGUAGE TESTING

Il settore della linguistica applicata che si occupa della costruzione delle prove, della verifica, della misurazione e della valutazione della competenza linguistica è noto con il termine inglese di *language testing* (d'ora in poi LT).

Il LT è tuttora considerato relativamente marginale rispetto ad altri rami delle scienze del linguaggio, sia a livello internazionale² sia soprattutto in Italia, dove l'attenzione, le ricerche e gli studi sulla valutazione delle competenze linguistiche sono relativamente recenti e numericamente inferiori rispetto ad altri paesi. Vige inoltre una certa diffidenza nei confronti del LT poiché si pensa che venga focalizzata generalmente una maggiore attenzione sull'attribuzione dei punteggi, a scapito del processo di costruzione delle prove e pertanto, spesso, esse non sono ritenute valide dagli insegnanti e sono, di conseguenza, poco utilizzate.

Un altro motivo di insofferenza nei confronti delle prove di verifica in generale è il fatto che il momento della valutazione può creare ansia sia negli studenti sia negli insegnanti, visto che per i primi potrebbe essere il risultato di un cattivo rendimento del processo di apprendimento, ma per i secondi potrebbe indicare l'esito di un insuccesso del loro metodo di insegnamento.

In questa sede è importante sottolineare che il LT può essere fondamentale per tutti i processi di insegnamento-apprendimento delle L2 tanto per gli apprendenti quanto per i docenti. Infatti, soprattutto a questi ultimi, un test può essere utile per calibrare le attività formative da attuare poiché dà una sorta di *feedback* che potrebbe rendere i processi di insegnamento più efficaci e migliorare dunque la programmazione. Questo vale tanto per i test finali che per quelli *in itinere*: i primi, infatti rivelano il risultato globale del corso e for-

² Un interesse strutturato per il LT si è avuto inizialmente in ambito anglosassone dove, vista la forte diffusione della lingua inglese come lingua non materna, si avvertì l'esigenza di riflettere sugli strumenti di valutazione della competenza linguistica in L2. Sullo statuto del LT e sulla sua posizione all'interno delle scienze linguistiche, tuttora si dibatte. Bisogna anche chiarire che in ambito internazionale il ruolo del LT all'interno del sistema formativo è notevolmente migliorato, come dimostrano le numerose certificazioni esistenti, frutto delle ricerche del LT.

niscono dati importanti per la programmazione dei corsi futuri, i secondi servono a raccogliere informazioni sull'esito di ogni parte del corso man mano che si realizza. Il lavoro da svolgere può essere così modificato e adattato *in itinere* sulla base delle caratteristiche degli studenti che di volta in volta potrebbero evidenziarsi dai risultati dei test, tenendo così in conto le loro effettive competenze e le loro modalità di apprendimento (Pagnoncelli, 1998).

È inutile chiarire che il ritorno di informazioni ottenuto è da valutare con umiltà e con spirito autocritico, esso non deve mettere in difficoltà l'insegnante, ma anzi aiutarlo a prendere in considerazione l'idea di aver compiuto qualche scelta errata e a riformulare il progetto iniziale. Tale ritorno informativo, quindi, rappresenta un modo per prendere coscienza dei propri punti di forza e di debolezza. Per l'apprendente invece, nonostante alcuni risvolti psico-affettivi, talvolta negativi, ciò può essere un valido riscontro di quanto ha appreso; inoltre l'essere messo alla prova gli consente di monitorare costantemente l'andamento del proprio processo di apprendimento e di promuovere, in questo modo, lo sviluppo di processi metacognitivi e di *problem solving*.

Da ciò si comprende perché la valutazione dovrebbe diventare un appuntamento ben strutturato dei processi di insegnamento in generale (De Marco, 2002). Con la somministrazione organizzata di prove di valutazione è possibile comprendere cosa gli studenti hanno appreso rispetto a quanto fatto in classe e cosa è il caso di rinforzare e di spiegare meglio o in maniera differente, adottando metodologie diverse. Dovrebbe esserci fra il *testing* e l'insegnamento, come affermato da Hughes (1989), una quasi collaborazione, un rapporto di *partnership*. La reciproca utilità si avrà però solo se i test saranno stati costruiti in modo congruente agli obiettivi del percorso di apprendimento e se l'insegnamento sarà stato programmato adeguatamente al conseguimento degli obiettivi finali.

L'importanza del LT è testimoniata anche dalla rilevanza che nel *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER) esso ricopre. Come è noto, il Consiglio d'Europa, con il quadro di riferimento globale per la descrizione dell'insegnamento e l'apprendimento delle lingue europee, ha fornito lo strumento per eccellenza per orientarsi nei processi di apprendimento, di insegnamento e di valutazione. Quest'ultima viene considerata uno degli elementi principali del percorso di apprendimento ed essendo il suo momento finale fornisce dei dati attendibili, e in vario modo utilizzabili, che offrono la possibilità di attribuire un valore a quanto realizzato durante il percorso formativo dall'apprendente.

3. LA VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA

La valutazione della competenza nella L2 di un apprendente è un passo fondamentale nel percorso linguistico individuale che si può attuare, in modo più o meno istituzionale, quando si impara una lingua diversa da quella nativa. È un processo estremamente complesso poiché gli elementi coinvolti nelle operazioni di valutazione e cioè la lingua, la competenza e il test implicano delle caratteristiche di inesattezza e di variazione importanti. È chiaro che l'obiettivo intrinseco di ogni misurazione dovrebbe essere la precisione, ma visto il comune carattere di variabilità dei tre suddetti elementi, appare evidente che l'indeterminatezza è inevitabile e ciò, come afferma Davies (1990), deve essere tenuto in considerazione come una caratteristica intrinseca nella valutazione delle lingue.

La lingua è indeterminata poiché è mutevole, multidimensionale e si conferma come sistema aperto e creativo: i parlanti usano la lingua in modi differenti, ma non ne mutano la natura fondamentale e spesso la arricchiscono.

La competenza rivela la sua caratteristica di indeterminatezza e viene rappresentata tramite un modello (dipendente dall'approccio teorico alla lingua utilizzato) che si dovrebbe tenere presente quando si realizza una prova (modellizzazione della lingua) (Vedovelli, 2005).

L'intrinseca indeterminatezza dei sopraccennati elementi comporta quindi una difficoltà nella realizzazione di un test esatto. Non è infatti possibile misurare la competenza globale, ma solo strutturare il test in modo da ottenere una serie di *performance* da cui ricavare un'indicazione generale. Al momento della valutazione, entra in gioco, inoltre, la soggettività del valutatore che deve mediare tra le competenze dimostrate dagli apprendenti e il modello di riferimento, attribuendo un punteggio preciso a dati imprecisi.

Una valutazione esatta in modo assoluto non è pertanto possibile, ma si può in qualche modo ottenere una misurazione più definita rispetto ad altre, raggiungendo un punto di equilibrio fra esplicitezza e indeterminatezza.

Secondo Davies (1990) ciò è possibile *being explicit* riguardo a ciò che deve essere testato e a ciò che è stato appreso e *controlling uncertainty* attraverso un'accurata preparazione dei test e un uso attento di strumenti e procedure.

4. LA COMPETENZA LINGUISTICO-COMUNICATIVA

Parlando di valutazione, bisogna definire brevemente l'oggetto della valutazione stessa, cioè la lingua e la competenza che si ha nell'utilizzarla, poiché

solo avendo chiaro *quale tipo di competenza* valutare, è possibile strutturare e produrre strumenti di valutazione e misurazione organizzati ed efficienti. Si parlerà d'ora in poi, quindi, di competenza linguistico-comunicativa.

In merito alla definizione di tale competenza, com'è noto, il QCER definisce un modello basato sulla visione della lingua come azione, quindi adotta un'ottica che include le competenze linguistiche, pragmatiche e sociolinguistiche e la fonda sulla dimensione sociale e interazionale (Vedovelli, 2005). Si parla di capacità d'uso sia dal punto di vista del *saper fare* sia del *saper fare con la lingua*, quindi si fa riferimento alla capacità di azione in dati contesti e di gestione della lingua. Inoltre, la competenza viene rappresentata metaforicamente come una sorta di *continuum* strutturato in vari piani e pluridimensionale (idea di *spazio linguistico* di Wittgenstein) (Vedovelli, 2005)³.

La capacità di muoversi all'interno di esso e di gestire differenti contesti d'uso linguistici è un chiaro indizio dello stato della competenza dell'individuo (progressione di tipo *verticale*, cioè quantitativa, ed *orizzontale*, qualitativa). La definizione dello spazio linguistico in cui un apprendente si muove rende possibile, nel QCER, l'articolazione in livelli, i quali sono considerati come *fasi* o *stadi* di sviluppo della competenza e sono formulati sulla base dei descrittori che esplicitano gli elementi dell'apprendimento e sono i punti di riferimento in base ai quali verificare la competenza raggiunta in L2.

5. IL TEST

Un altro degli elementi protagonisti del complesso iter di valutazione è il test, per il quale, oltre all'intrinseca indeterminatezza, sono importanti altre componenti descritte di seguito.

5.1. Requisiti

I due fondamentali requisiti di un test, affinché possa essere considerato ben fatto, sono la *validità* e l'*affidabilità*, complementari fra loro.

Una prova, di qualsiasi tipo essa sia, per essere considerata *valida* deve misurare ciò che si propone di misurare, cioè deve essere precisa e mirata. Deve presentarsi, quindi, come un esempio univoco delle abilità linguistiche da valutare e adeguata alla competenza presa in esame.

³ Da Wittgenstein è stata ripresa anche l'idea dello spazio linguistico che si amplia da quello della L1 a quello della L2.

Per esempio, se si chiede a degli studenti di un qualsiasi livello di ascoltare un testo e, al fine di valutarne la comprensione orale, di scrivere un riassunto, l'oggetto della valutazione non dovrà essere la produzione scritta in sé, ma piuttosto la corrispondenza o meno di quanto prodotto con quanto ascoltato.

La validità si presenta come un concetto con diverse dimensioni e per accennarle ci si avvarrà delle indicazioni di uno dei fondatori della CILS, Massimo Vedovelli⁴.

In merito agli aspetti riferiti alla prova in sé abbiamo:

- la validità di impostazione (*construct validity*), che riguarda la capacità di una prova di misurare specifici aspetti in modo coerente rispetto ad una data teoria sull'apprendimento linguistico: se, in un percorso di apprendimento, si parte da un approccio strutturale, non si dovrebbe poi valutare attraverso modelli di apprendimento legati ad approcci differenti;
- la validità dei contenuti (*content validity*), che implica un'analisi della lingua esaminata, dei tratti da testare e, in modo trasversale, degli obiettivi del corso. Ciò al fine di garantire, oltre all'eliminazione di elementi non idonei, la presenza degli *item* volti a verificare il raggiungimento delle mete didattiche e di conseguenza coerenti con gli obiettivi di un corso;
- la validità di facciata (*face validity*), che è l'essere opportuno del test in rapporto soprattutto all'oggetto su cui si agisce e alla situazione. Si parla di apparenza esterna, cioè di come esso si presenta agli osservatori.

In merito agli aspetti riguardanti l'uso di una prova abbiamo invece:

- la validità concorrente (*concurrent validity*), che riguarda la possibilità di confrontare i risultati ottenuti da due test concepiti per misurare la stessa abilità;
- la validità predittiva (*predictive validity*), che mette in relazione i risultati di un test con un criterio esterno.
- la validità consequenziale (*consequential validity*), che riguarda le conseguenze sociali derivanti dall'uso di una prova ed è legata all'effetto retroattivo del test sul processo formativo e all'impatto sulla società.

Un test è *affidabile* se l'apprendente ottiene gli stessi risultati quando la prova

⁴ È doveroso precisare che Vedovelli per spiegare la sola *construct validity*, riprende i concetti di Berwick e Cumming (1996) e Lynch (2003); per le restanti dimensioni invece fa riferimento alle indicazioni di Messick (1989). Per approfondimenti cfr. Novello (2009), che facendo riferimento ai concetti di Weir (1990) e Messick (1989) presenta altre differenti dimensioni di validità.

viene somministrata e valutata da persone diverse e in tempi differenti. Questo comporta, dunque, l'uso di criteri adeguati e attendibili nella costruzione della prova, la conformità delle procedure di assegnazione dei punteggi e l'attendibilità dei correttori.

L'affidabilità di un test rivela, pertanto, la sua capacità di fornire dati costanti e comparabili sulle abilità poste a verifica e risulta un obiettivo da raggiungere poiché rappresenta la stabilità di un test: più elevata è l'affidabilità di un test, maggiore è la possibilità che sia valido. Essa dipende dalla forma della prova, dalle condizioni di somministrazione e infine dalla preparazione del valutatore.

5.2. Fasi del processo di elaborazione e scopi di un test

La valutazione della competenza, rispetto alle informazioni che deve fornire, ha differenti modalità di elaborazione e di effettuazione che dipendono dagli scopi per i quali essa viene effettuata; quindi l'obiettivo della valutazione ne condiziona lo sviluppo.

Per analizzare le fasi di lavoro necessarie affinché si produca un nuovo tipo di prova valutatoria, si terranno presenti gli studi di uno dei massimi esponenti del LT, McNamara (2000).

Il processo di elaborazione di un nuovo test è un processo ciclico (cioè con *feedback* e conseguente messa a punto che necessita a sua volta di revisione) che implica 3 fasi:

- 1) La progettazione che prevede la raccolta dei dati e delle informazioni sulla tipologia dei potenziali candidati cui il test è destinato e una successiva analisi dei loro bisogni. Oltre ad una panoramica dell'utenza, è altresì importante avere anche delle informazioni sulla realtà in cui si apprende e insegna la lingua.
- 2) La fase operativa dell'elaborazione che, tenendo conto dei risultati della fase precedente, indica le azioni meramente procedurali:
 - definizione del contenuto in merito al costrutto (scelta dell'approccio teorico-metodologico) e ai contenuti (scelta dei testi);
 - definizione delle tecniche di verifica;
 - definizione delle procedure di correzione (attribuzione dei punteggi e interpretazione dei risultati);
 - definizione della lunghezza del test e delle sue parti;
 - analisi dei contesti di somministrazione;
 - analisi delle risorse finanziarie e fisiche.

Tale fase è, come indicato da McNamara, una parte di redazione generale strutturale che serve per scrivere le istruzioni (*test specifications*) utili all'elaborazione del test e farne, eventualmente, nuove versioni.

3) La sperimentazione che prevede un *pre-testing* su un campione della futura utenza reale per verificare che il test sia valido e affidabile. Tale fase andrebbe svolta in condizioni simili a quelle in cui presumibilmente il test sarà somministrato ed è il momento in cui si perfeziona e si rende operativo il test. Prevede:

- raccolta e analisi dei risultati;
- messa a punto del test;
- revisione delle istruzioni, dei tempi, degli *item*.

In base agli scopi si possono considerare alcuni tipi fondamentali di test⁵:

- i test diagnostici (*diagnosis tests*): strutturati per analizzare le lacune della competenza dell'apprendente al fine di porvi rimedio attraverso programmi di insegnamento specifici;
- i test di livello (*placement tests*): elaborati per rilevare il grado di competenza all'inizio di un corso;
- i test di realizzazione o profitto (*achievement tests*): legati ai processi formativi e somministrati in itinere o alla fine di un percorso;
- i test di competenza (*proficiency tests*): strutturati per verificare la competenza in determinate situazioni comunicative e svincolati da processi di apprendimento, per capire come, a prescindere dalle modalità di apprendimento, si è in grado di usare la lingua in maniera adeguata al contesto socioculturale e sociolinguistico in cui si agisce.

In questa tipologia rientrano i test di certificazione.

6. LA VALUTAZIONE CERTIFICATORIA

La valutazione certificatoria, come riportato da Vedovelli (2005), è indipendente dai soggetti che entrano in gioco nello sviluppo delle competenze, nella misura in cui essa, considerandoli tutti, ne annulla le specificità e si pone in

⁵ Si fa presente che le traduzioni in italiano dei termini indicanti i tipi di test sono leggermente discordanti; in questa sede ci si rifà a quelle utilizzate da Porcelli (1998) e Barni (2000).

un piano di assoluta generalità. I soggetti coinvolti che interagiscono fra loro sono: l'apprendente, il contesto sociale di spendibilità e l'Ente certificatore (garante e mediatore fra i primi due).

È importante non sottovalutare che tale valutazione ha delle caratteristiche che la distinguono da altri tipi di valutazione e inoltre indica un valore che non può essere considerato assoluto per due principali ragioni:

- il livello rilevato e certificato, spesso, non è rappresentativo delle abilità possedute dal candidato poiché un parlante, generalmente, è più competente in alcune abilità linguistiche rispetto ad altre e non è detto che raggiunga lo stesso livello in ciascuna di esse;
- non è possibile effettuare una valutazione oggettiva al 100% in quanto le prestazioni misurate sono soggettive e influenzate da diversi fattori (per es. emotivi) non facilmente calcolabili. Si dovrebbe, inoltre, considerare che la misurazione di una prestazione linguistica realizzata in un contesto formale non può essere rappresentativa delle abilità che sono impiegate, normalmente, da un candidato in un contesto di comunicazione quotidiana.

La valutazione certificatoria ha anche alcune funzioni specifiche rispetto alla lingua di riferimento poiché essa è strumento di diffusione della lingua stessa; promuove ricerche scientifiche sul campo creando anche figure professionali altamente specializzate in materia e, infine, influisce sulla pratica didattica attraverso le metodologie di misurazione che attua, dando esempi di buone pratiche da applicare al processo di apprendimento linguistico.

Una considerazione finale va fatta sul reale valore della valutazione certificatoria poiché il suo ruolo sociale e la funzione che ricopre sono davvero rilevanti ai giorni nostri. L'esito finale di una prova, infatti, talvolta può condizionare la vita delle persone, può decidere il loro ingresso in un paese, può dare un'opportunità lavorativa differente e cambiare la prospettiva esistenziale. Pertanto il valutare assume un fortissimo valore simbolico.

7. L'ENTE CERTIFICATORE

L'Ente certificatore è il soggetto che testimonia il livello di competenza nella L2 dell'apprendente e pertanto riveste un ruolo principale nei processi di valutazione certificata.

Generalmente sono le università che rivestono tale ruolo, grazie alla loro specifica fisionomia, alla loro costante azione di ricerca, al compito che esse

hanno di sviluppare la conoscenza secondo date metodologie scientifiche e alla loro posizione nel panorama delle istituzioni preposte all'apprendimento.

Nel corso degli ultimi anni in alcune delle più prestigiose università italiane, vista la costante e pressante necessità di valutare le competenze linguistiche dell'italiano, sono nati dei centri specializzati di ricerca e servizi volti all'elaborazione scientifica e alla messa in atto di certificazioni linguistiche riconosciute, famose oramai a livello internazionale, che permettono alla nostra lingua di essere maggiormente diffusa e ricercata.

Una delle caratteristiche principali di un Ente certificatore deve essere l'autonomia per garantire che i processi di valutazione siano stati istituiti in un contesto scientifico ufficializzato e nel rispetto dei modelli teorici che ne costituiscono i punti di partenza, senza condizionamenti esterni di sorta⁶.

L'autonomia dell'Ente certificatore è una garanzia, oltre che per gli stranieri che si sottopongono all'esame, per coloro i quali si relazionano con essi. Se un Ente certificatore non risultasse in grado di fondare la propria azione sulla correttezza, sull'affidabilità e sulla serietà della misurazione linguistica rischierebbe la validità della sua stessa certificazione (Vedovelli *et al.*, 2009).

È inoltre importante ricordare che gli Enti certificatori, soprattutto in questi anni e con le recenti leggi sui permessi di soggiorno (D.M. 04/06/2010), hanno svolto e svolgono un'azione di mediazione nei rapporti fra una cultura e un'altra, fra gli stranieri e il contesto sociale in cui essi si muovono, facendosi garanti dei soggetti coinvolti al fine di evitare, almeno in modo teorico, i conflitti fra le identità.

8. LA CERTIFICAZIONE DELLA COMPETENZA LINGUISTICA

La certificazione linguistica, utilizzando una metafora, è una cartina al tornasole a disposizione dell'apprendente (ma non solo) per evidenziare, nel modo più obiettivo possibile, il suo livello di conoscenza della lingua studiata e appresa come L2.

Più precisamente, è un mezzo per stabilire in maniera pubblica e oggettiva l'esito finale di un processo di apprendimento di una lingua non materna e, come tale, può facilitare concretamente il processo di realizzazione dell'indi-

⁶ Autonomo, dunque, da chi eroga la formazione, da chi la riceve e da chi richiede la verifica delle competenze in lingua straniera.

viduo (sociale, lavorativo, educativo). È considerata un valido e complesso strumento di verifica, di misurazione e di valutazione del livello di competenza linguistico-comunicativa raggiunto, al quale viene assegnato un valore facilmente riconoscibile, in base a parametri uniformi attentamente studiati e analizzati.

Con il termine misurazione si intende la descrizione più esatta possibile delle caratteristiche della competenza nelle sue varie abilità; con valutazione, invece, l'espressione di un giudizio sulla misurazione e l'attribuzione ad essa di un significato tangibile e spendibile socialmente (Vedovelli *et al.*, 2009).

Attualmente una certificazione di competenza linguistica ricopre alcune funzioni di importanza rilevante quali una funzione di garanzia, una di mediazione e una di responsabilità etica. Essa garantisce sia la società ospite sia lo straniero che apprende: la società riceve una garanzia sul fatto che egli sappia comunicare autonomamente in specifici contesti e domini e saprà, auspicabilmente, per questo inserirsi nel mondo che lo circonda; allo straniero dà sicurezza di autonomia comunicativa e di possibile interazione con gli altri.

È qui che viene messa in moto la funzione di mediazione precedentemente indicata che ha luogo fra lo straniero e la società di arrivo e quindi fra mondi linguistici e identitari spesso molto distanti e diversi fra loro.

La funzione di responsabilità etica (collettiva e individuale) ha luogo poiché una certificazione permette di sviluppare politiche linguistiche ben definite che facciano sì che gli individui si diano delle aspirazioni e dei propositi di crescita culturale in rapporto alle altre lingue, al fine di promuovere il progresso comunicativo.

8.1. La certificazione della competenza in italiano L2 e la situazione italiana

La certificazione di competenza in italiano L2 è un documento ufficiale, rilasciato da un Ente certificatore ufficialmente riconosciuto dal Ministero degli Affari Esteri e dal Ministero dell'Istruzione che attesta il livello di capacità linguistica verificato durante un esame. Tale certificazione, riprendendo le parole di Vedovelli *et al.* (2009),

fotografa il livello di competenza in lingua italiana posseduto dagli apprendenti stranieri prescindendo da particolari metodologie o percorsi di apprendimento da questi adottati per raggiungere quel livello di conoscenza della lingua.

Il panorama dell'offerta formativa di italiano L2 a livello mondiale ha assunto, negli ultimi anni, i caratteri di un sistema molto articolato per quanto riguarda gli enti e le agenzie che vi operano e per la strumentazione teorico-metodologica e operativa che la caratterizzano.

In Italia si è consolidato e si è diffuso l'interesse per le certificazioni dell'italiano solo durante gli anni Novanta e tale ritardo, rispetto alle altre certificazioni linguistiche nel mondo, si può probabilmente giustificare con il fatto che solo in quel periodo si sono presentate le giuste condizioni storiche, linguistiche e sociali che hanno permesso un'attenzione e una diffusione delle certificazioni stesse.

Oggi si può dire che, rispetto alla situazione di circa vent'anni fa, si sia prodotta una vera e propria rivoluzione che ha accompagnato e accompagna un crescente interesse per l'italiano fra gli stranieri. Dalle indagini più recenti, inoltre, risulta che l'italiano è ai primi posti fra le lingue più studiate al mondo, per i più svariati motivi, e ciò allontana l'idea che esso sia solo appannaggio di intellettuali e di un pubblico di *élite*, come era considerato in passato. Questo, naturalmente, dà motivo di sperare in un futuro più roseo per gli addetti del settore.

Esistono quattro certificazioni di competenza in italiano ufficialmente riconosciute dal Ministero della Pubblica Istruzione che costituiscono il Sistema Coordinato delle Certificazioni Nazionali, istituito in base a una serie di convenzioni-quadro stipulate dai singoli Enti certificatori con il MAE. Dal 1993 abbiamo: CILS (Università per Stranieri di Siena); CELI (Università per Stranieri di Perugia); IT (Università "Roma Tre" di Roma). Nel 2001 si è aggiunto il PLIDA (Società Dante Alighieri – Ente morale con convenzione d'intesa con l'Università "La Sapienza" – Roma).

La loro rapidissima espansione testimonia, da un lato, la loro capacità di rispondere a esigenze diffuse fra i tipi di pubblico della nostra lingua e, dall'altro, la loro importante influenza sull'espansione dell'italiano. Il fatto, dunque, che una lingua possa essere certificata da più Enti la rende maggiormente visibile ad un livello più ampio facendole così acquisire prestigio e un ruolo di maggiore spicco fra le lingue europee. Secondo quanto affermano Vedovelli *et al.* (2009), nonostante una politica linguistica che in passato avrebbe voluto una centralizzazione delle certificazioni⁷, il con-

⁷ La spinta alla centralizzazione delle attività certificatorie è stata notevole ed è legata idealmente a quella politica che, dopo l'unificazione nazionale, aveva tentato di mettere da parte le importanti presenze alloglotte esistenti, i dialetti e le varie minoranze linguistiche e caldeggiava un controllo autoritario degli usi linguistici (cfr. per esempio le idee circolanti di commissioni governative che dettassero norme grammaticali e lessicali). Inoltre, negli anni Settanta, la politica linguistica avrebbe voluto l'istituzione di un logo unico per i diversi Enti certificatori e quindi un maggiore controllo linguistico, andando palesemente contro la politica linguistica europea che si basa sull'idea del valore intrinseco del plurilinguismo e della sua ricchezza derivante dalla pluralità dei modelli e degli strumenti certificatori.

fronto competitivo fra le varie certificazioni è stato fundamentalmente equilibrato e soprattutto proficuo per il fatto che avere, oggi, un sistema plurimo di certificazioni ben funzionante è un risultato notevole che aiuta la crescita della lingua stessa e rappresenta un modo per sostenere un'eventuale politica linguistica "a geometria variabile", adattabile cioè alle diverse realtà in cui la nostra lingua è studiata.

Ogni certificazione italiana attesta i livelli di competenza linguistica così come vengono indicati dal Consiglio d'Europa all'interno del QCER e dal punto di vista strutturale ognuna risulta organizzata in modo differente rispetto alle posizioni e alle scelte teoriche, gestionali e metodologiche (cfr. Novello, 2009). In generale per sostenere gli esami di certificazione non ci sono limiti di età e non è necessario aver superato un livello precedente così come non è fondamentale aver seguito uno specifico corso di studi o possedere un titolo.

Le prove delle diverse certificazioni possono essere sostenute nelle sedi degli Enti certificatori o nelle sedi aderenti (in Italia o all'estero). Le modalità operative di svolgimento degli esami sono pressoché simili: ci sono diverse sessioni d'esame e la data è la stessa per tutte le sedi; i costi, generalmente, sono crescenti in base al livello scelto; il materiale per i candidati viene inviato alle sedi d'esame e, subito dopo l'esame e le procedure di verbalizzazione effettuate dal personale in loco, viene rimandato all'Ente che provvederà alla correzione, alla valutazione e al rilascio dei diplomi di certificazione.

9. L'ENTE CERTIFICATORE DI SIENA E L'ESAME CILS (CERTIFICAZIONE DI ITALIANO COME LINGUA STRANIERA)

Il Centro CILS di Siena è un Centro di Ricerca e Servizi con una sua natura autonoma rispetto all'Università per Stranieri di Siena. È membro istituzionale della *European Association for Language Testing and Assessment* (EALTA), della quale ha sottoscritto le Linee Guida per le buone pratiche nel LT e nella valutazione curandone anche la traduzione italiana. In questo modo il Centro CILS si è impegnato a garantire a tutti i soggetti coinvolti una gestione etica del processo di valutazione della lingua italiana. Inoltre esso è l'unico a proporre, da qualche anno, un esame specifico per i docenti stranieri che vogliano insegnare italiano (CILS/DIT).

Gli aspetti cardine su cui le indagini del Centro CILS si sono focalizzate si potrebbero così sintetizzare:

- analisi del reale assetto della lingua italiana nel mondo attraverso frequenti monitoraggi sui tipi di pubblico (reali e potenziali), sulle loro motivazioni e sui loro bisogni linguistici⁸;
- analisi dei tratti strutturali della lingua italiana su cui deve vertere la competenza e dei suoi modelli d'uso insieme alla sua condizione storico-linguistica;
- analisi dei modelli della competenza nella L2 certificata;
- analisi continua degli strumenti metodologici più idonei per una misurazione e un'attenta valutazione delle competenze;
- analisi delle condizioni di spendibilità delle competenze certificate.

È il caso di specificare che l'Università per Stranieri di Siena, con la nascita negli anni novanta del Centro CILS, ha deciso di dare una risposta concreta all'esigenza di valutazione certificatoria emersa, dando vita ad una serie di servizi strettamente legati ad una sistematica e valida ricerca scientifica al fine di evitare il rischio di ridurre una certificazione ad un mero scambio economico derivante dal pagamento del servizio offerto. Il Centro CILS, inoltre ha focalizzato l'attenzione sull'utente della lingua, cioè l'apprendente, in quanto soggetto che svolge compiti di tipo linguistico diversificati in base alle circostanze, agli ambienti e all'interno di specifici campi d'azione.

È la prima certificazione di italiano ad aver adottato il sistema di sei livelli di competenza linguistico-comunicativa proposto dal QCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e ad aver realizzato, dopo scrupolose ricerche, moduli di certificazione specifici per lavoratori di origine straniera in Italia (A1/A2 integrazione). Il titolo ottenuto è utilizzabile nel mondo del lavoro, per iscriversi all'università (livello B2) e per qualsiasi ambito in cui sia necessaria una certificazione linguistica.

La certificazione presenta la lingua italiana nelle sue strutture standard di uso contemporaneo, sia per lo scritto che per il parlato; inoltre misura e valuta la competenza in sviluppo ed è articolata in livelli, fra loro autonomi, che rivelano la capacità di gestione della lingua in determinati domini e contesti comunicativi. Il modello di certificazione risulta di tipo multidimensionale

⁸ È il caso di specificare che proprio l'indagine costante svolta dal Centro CILS sui tipi di pubblico ha permesso di realizzare moduli differenziati a seconda dei destinatari: A1/A2 integrazione in Italia; A1/A2 bambini e A1/A2/B1 adolescenti.

poiché fa riferimento alle caratteristiche linguistiche, sociolinguistiche e culturali dell'italiano.

Come già accennato, uno degli oggetti di ricerca della CILS è l'assetto della lingua italiana a livello mondiale ed è importante dire che nelle diverse operazioni di monitoraggio sono stati considerati tutti i fattori dell'apprendimento, come la L1, l'età e l'azione svolta dal contesto di interazione comunicativa (strada, ambiente lavorativo o scuola), che influenzano notevolmente l'input di esposizione ricevuto dagli apprendenti.

La certificazione è rilasciata dopo un esame in cinque parti composte da prove sulle abilità comunicative di base: ascolto, lettura, analisi delle strutture di comunicazione, produzione scritta e produzione orale. Per ottenere il certificato si deve raggiungere la sufficienza in tutte le abilità testate, fissata in un numero diverso per i diversi livelli. Chi supera le prove relative solo ad alcune delle abilità previste ottiene un attestato di capitalizzazione di diciotto mesi e può sostenere le prove non superate nelle sessioni successive.

Negli esami sono presenti prove *oggettive* (chiuse) per le quali non è richiesta espressione di giudizio dal valutatore. Sono usate prevalentemente per la verifica delle abilità ricettive e risultano veloci e affidabili. Poi si hanno prove *soggettive* (aperte) per le quali è necessaria la presenza di un valutatore che esprima un giudizio il più possibile oggettivo sulla adeguatezza/correttezza della risposta basandosi su criteri analitici ben definiti. Sono usate per la verifica delle abilità produttive che non possono essere testate attraverso prove chiuse in quanto queste limiterebbero la creatività nell'uso della lingua. Ed infine prove *semistrutturate* (valutate da un esperto) che richiedono risposte brevi e precise prodotte autonomamente dai candidati, circoscritte dall'input e anche dallo spazio disponibile (di solito una o due righe).

La ricerca dell'affidabilità dei risultati è stata alla base della decisione di valutare tutte le prove, anche l'orale, a Siena, sotto il diretto controllo del Centro che si avvale della collaborazione di esperti formati ad hoc per tale compito⁹.

10. L'IMPORTANZA DEGLI ESAMI CILS PER I DOCENTI DI LINGUA ITALIANA IN FORMAZIONE

All'interno di un corso di formazione per docenti di lingua italiana, quale è il Master, la conoscenza approfondita di uno dei più importanti esami di cer-

⁹ Per approfondimenti cfr. Linee guida CILS, Siena (2009).

tificazione riconosciuti a livello internazionale, come quello del centro CILS, può risultare molto utile per gli apprendenti in quanto completa la loro conoscenza delle modalità di valutazione e può essere un valido aiuto allo sviluppo delle loro competenze di docenti.

Un'analisi delle teorie che stanno alla base degli esami CILS, così come delle loro tecniche di elaborazione e realizzazione dota il docente di competenze che possono essere usate nell'ambito della valutazione certificatoria (corsi di preparazione al test, gestione del test vero e proprio) ma possono essere usate anche nella progettazione e realizzazione di altri tipi di test, quali quelli in ingresso e in uscita o quelli in itinere. Il docente, infatti, non acquisisce soltanto conoscenze utili ai fini della valutazione certificatoria, ma anche conoscenze più generali che riguardano la valutazione in senso lato. Il campo di applicazione delle conoscenze così acquisite, tuttavia, è ancora più ampio e può avere ripercussioni positive anche nella pratica didattica, dalla programmazione allo svolgimento delle lezioni. In ciò che segue si analizzeranno più nel dettaglio le ricadute di uno studio sull'esame di certificazione sui vari aspetti della didattica della lingua.

Il primo approccio con l'esame di certificazione CILS introduce gli studenti alle basi teoriche su cui esso si fonda. Questo dà loro un esempio di applicazione degli studi sulla lingua italiana conosciuti durante il percorso formativo, mettendoli in grado di apprezzarne i risultati a livello pratico. Per la valutazione dei test e la suddivisione in livelli, ad esempio, il centro CILS si basa sui risultati degli studi di linguistica acquisizionale. In questo modo ogni livello di certificazione rispecchia le competenze e il grado di sviluppo delle abilità comunicative che un apprendente raggiunge in quella determinata tappa del suo apprendimento, sia esso spontaneo o guidato. Su questa base, il gruppo di lavoro del centro CILS costruisce i test scegliendo *item* appropriati ad ogni livello.

Allo stesso modo, un docente in possesso di tali conoscenze può metterle in pratica nel suo lavoro quotidiano utilizzandole per individuare qual è il punto di partenza dei suoi apprendenti e il loro punto di arrivo alla fine del corso, per monitorare, *in itinere*, lo stato dell'interlingua dei suoi studenti e i loro progressi lungo il percorso di apprendimento, e sarà pertanto in grado anche di agire di conseguenza sul proprio programma.

Inoltre, la conoscenza della descrizione dei vari livelli e di conseguenza delle competenze che si richiedono ad un apprendente al raggiungimento di un livello può essere per l'insegnante un'integrazione al syllabo al momento di scegliere gli obiettivi del corso. Occorre infatti che "prima di passare alla

progettazione di curricoli per l'insegnamento delle lingue [...] gli insegnanti riflettano su come si comportano gli apprendenti – guidati e non guidati –, quali strategie impiegano, quali principi semantici e cognitivi non applicano” (Giacalone Ramat, 2000). I docenti diventano, così, per gli studenti una guida consapevole e attenta al processo naturale di acquisizione.

Se poi il corso è finalizzato in particolare alla preparazione all'esame di certificazione, lo si potrà strutturare più esattamente conoscendo quali sono le basi teoriche dell'esame stesso e fornire pertanto agli studenti una preparazione il più possibile completa e adeguata al test che dovranno sostenere.

Uno studio approfondito dell'esame di certificazione passa poi dalle teorie alle tecniche di costruzione dei test scritti da una parte, e alle modalità di svolgimento dell'esame orale dall'altra. Un'analisi di questi due elementi arricchisce la competenza del docente dandogli nuovi strumenti per agire all'interno del corso. Egli sarà quindi capace di guidare gli studenti a sviluppare ed utilizzare strategie adeguate al superamento dell'esame, ma soprattutto adeguate a gestire una situazione comunicativa reale. Attraverso la conoscenza delle modalità di costruzione dei test, infatti, il docente sa a quali tecniche si fa ricorso e quali comportamenti vengono messi in atto per far emergere le competenze acquisite e impara a servirsene durante le varie fasi del corso proprio per lavorare sulle suddette strategie.

Al di là dello sviluppo delle strategie comunicative necessarie, per un docente la conoscenza delle tecniche di costruzione dei test, per quanto del tutto differenti da quelli di cui si serve per un corso, è importante ai fini di una sua maggiore consapevolezza al momento della realizzazione di una verifica; tale conoscenza permetterà, infatti, di produrre prove adeguate sia al livello degli studenti sia ai contenuti del corso. Si tratta perlopiù di alcuni concetti fondamentali che si applicano tanto alle prove mirate alla valutazione certificatoria, quanto a quelle realizzate per misurare i risultati di un corso. Tra i più importanti vi è il concetto di validità di un test e, in particolare, della già citata validità predittiva.

Un test, infatti, deve essere costruito in modo che i suoi risultati si possano mettere in relazione con un criterio esterno. Il docente, ad esempio, deve imparare a costruire test di ingresso che rispecchino la competenza dello studente al momento dell'inizio del corso, che possano servire come base per capire su quali abilità o su quali elementi linguistici sarà necessario lavorare durante il corso, e soprattutto che diano risultati comparabili con quelli dell'esame finale. Di conseguenza, anche quest'ultimo dovrà essere costruito in base al corso realizzato, al livello che l'apprendente dovrebbe

avere raggiunto ed essere coerente con il test in entrata. Le modalità di scelta delle domande e di adeguamento della difficoltà dei compiti degli esami CILS, danno all'insegnante la consapevolezza della necessità di una riflessione approfondita sul proprio lavoro di valutazione che deve risultare organico al corso così come le prove di certificazione sono coerenti con il punto del percorso di apprendimento che intendono fotografare.

Questi concetti possono essere utili oltre che per la preparazione delle prove di verifica anche per la costruzione di materiali didattici da usare durante il corso. Essi, infatti, insegnano a tenere conto del target: gli studenti sono diversi e hanno obiettivi diversi per cui i materiali creati devono essere adatti allo scopo dell'apprendimento e alle caratteristiche cognitive degli apprendenti relative a età, formazione, ecc. Ad esempio, i materiali costruiti per un corso dedicato a lavoratori migranti saranno più centrati sull'oralità mentre la scrittura potrà essere ridotta al minimo necessario. Questo tipo di corsi tratterà un lessico più strettamente legato al mondo del lavoro e all'interazione orale quotidiana, focalizzandosi su aspetti pragmatici delle relazioni interpersonali con i nativi e il docente dovrà lavorare molto, per esempio, sul *role play*, simulando situazioni comunicative il più possibile realistiche. Per lo stesso motivo, l'esame orale del modulo A2 integrazione della CILS è proprio un *role play*, mentre l'esame dello stesso livello, con target generico, prevede un semplice dialogo con il somministratore.

Una buona conoscenza dei concetti e delle tecniche alla base degli esami CILS può essere un'integrazione allo studio di documenti quali il QCER nell'arricchimento della capacità di analisi dei risultati del docente. Egli, infatti, deve saper individuare, nelle risposte alle domande, gli elementi salienti che rivelano il punto in cui lo studente si trova nel suo percorso. Quando un docente svolge questa analisi avendo ben presente come ogni livello viene descritto e qual è il percorso acquisizionale degli apprendenti, avrà chiaro dove si colloca ognuno dei suoi studenti e saprà valutare più precisamente le sue prestazioni, saprà di cosa ha bisogno per progredire e potrà guidarlo adeguatamente nella scelta di corsi successivi o di esami certificatori.

Un altro punto fondamentale nello studio degli esami di certificazione, e dell'esame CILS in particolare, è quello legato allo svolgimento delle prove orali. I somministratori degli esami CILS elicitano discorsi mirati a permettere ai valutatori di analizzare e classificare il parlato dei candidati. Allo stesso modo un docente deve essere in grado di analizzare il parlato dei suoi studenti e può farlo utilizzando alcune delle stesse tecniche utilizzate durante i test, sia al momento della verifica, sia anche per una valutazione im-

plicità in itinere. Studiando le modalità di svolgimento dell'esame orale, un docente in formazione impara a scegliere quali domande fare per ottenere certi risultati. In particolare, questo tipo di esame mira a verificare lo sviluppo delle competenze di produzione orale indipendentemente dall'argomento trattato o dall'ambito lessicale utilizzato. Le tecniche relative alla prima prova dell'esame, il dialogo, potranno essere utili, per esempio, tutte le volte che il docente si troverà a lavorare sugli aspetti pragmatici dell'interazione tra nativi e potrà servirsene per verificare se gli studenti sono in grado di utilizzare un registro adeguato. La seconda prova, invece, è pensata per verificare come uno studente struttura e realizza un proprio discorso autonomo e potrà quindi dare spunti interessanti per la verifica di questo tipo di competenze: gli studenti potranno fare delle presentazioni su un determinato argomento, raccontare un avvenimento, tenere un discorso ecc. a seconda del livello e degli obiettivi del corso.

Ma la conoscenza delle modalità di realizzazione e valutazione dell'esame orale può dare all'insegnante anche informazioni non strettamente legate alla valutazione, ma piuttosto ai contenuti del corso stesso. Ad esempio, è fondamentale, per riuscire a valutare una produzione orale, comprendere ciò che viene detto, cosa all'apparenza banale ma non sempre semplice a causa della pronuncia dell'apprendente, soprattutto ai livelli più bassi. Questo fatto rivela la necessità di lavorare molto sulla pronuncia e sulla prosodia durante il corso per fare in modo che gli studenti possano dimostrare la loro reale competenza. Come succede durante l'esame orale, infatti, anche durante una comunicazione reale con i nativi, una pronuncia o un'intonazione troppo distanti da quelle italiane posso creare malintesi o veri e propri impedimenti al passaggio delle informazioni.

Come si è visto, quindi, mentre le tecniche di realizzazione dell'esame scritto possono dare indicazioni per la costruzione del materiale didattico, le tecniche di conduzione dell'esame orale possono dare spunti sia per la conduzione della lezione, sia per la conduzione di esami orali di altro tipo, laddove non si perda di vista lo scopo di ogni test, che varia da caso a caso.

Si potrebbe obiettare che un lavoro di questo tipo, all'interno di un corso di formazione, potrebbe essere fatto su qualsiasi tipo di esame, dato che ciò che interessa per la formazione del docente sono le basi teoriche e le tecniche di costruzione che possono essere applicate anche in altri contesti. Tuttavia l'esame di certificazione è forse il miglior punto di partenza per uno studio sulle prove di valutazione. Esso è infatti un esame con una struttura precisa, articolato su diverse abilità comunque presenti, laddove un test di un

altro tipo potrebbe scegliere di focalizzarsi soltanto su alcune abilità tralasciandone altre a seconda dei suoi obiettivi specifici. Questo ne fa un modello consultabile da vari punti di vista che può essere analizzato sempre in ognuna delle sue parti a seconda della necessità formativa del momento.

Dietro la costruzione degli esami di certificazione, inoltre, c'è un team di ricercatori che ne analizza i risultati e la funzionalità rispetto allo scopo, aggiornandolo e migliorandolo continuamente. È pertanto un test ragionato, che tiene conto delle diverse teorie didattiche e linguistiche sull'apprendimento delle lingue e viene realizzato per adeguarsi allo scopo nel modo migliore.

Queste sono le caratteristiche principali che fanno dell'esame di certificazione un ottimo oggetto di studio per un corso di formazione all'insegnamento della lingua straniera. Senza contare che, al di là delle implicazioni didattiche, in un mondo in cui gli scambi internazionali e interculturali sono sempre più frequenti, le certificazioni che attestano la conoscenza della lingua sono sempre più richieste, per cui un insegnante di lingua deve conoscere il panorama della certificazione e le modalità di svolgimento dei principali esami.

11. GLI ESAMI CILS PRESSO LA SCUOLA DI LINGUA ITALIANA DI PALERMO

La Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università degli Studi di Palermo nasce nel 2008 con l'obiettivo di promuovere attività didattiche e di formazione nel campo dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera. Si tratta di una struttura che propone una varietà di offerte formative notevole che vanno dai veri e propri corsi di lingua ai master in didattica dell'italiano di I e II livello, dalle esperienze progettuali nelle scuole alle collaborazioni in festival culturali e artistici che si realizzano in città.

Fra le diverse attività, grazie alla convenzione con l'Università per Stranieri di Siena, la Scuola è sede ufficiale degli esami di Certificazione CILS dal 2008. Gli iscritti per quel primo anno sono stati in totale trentadue, divisi nelle sessioni di giugno (venti iscritti) e dicembre (dodici iscritti) variamente distribuiti dal livello A2 al livello C2. Nel corso degli anni il numero degli studenti iscritti agli esami di certificazione si è mantenuto costante, in media vicino alla trentina, con una maggiore presenza di candidati (variamente suddivisi fra i vari livelli) a giugno rispetto alla sessione di dicembre. Questo in linea di massima è stato l'andamento fino al 2012.

Nel 2012 il numero degli iscritti agli esami CILS è notevolmente cresciuto e si sono presentati in totale centocinque candidati; tale aumento è

certamente dovuto alla crescente coscienza che gli apprendenti hanno dell'importanza di vedere certificata e documentata la loro competenza linguistica in italiano L2 e all'inserimento di alcune date integrative per i livelli più bassi (A1/A2 integrazione).

Nello stesso anno la Scuola ha intrapreso con successo un progetto denominato "L'italiano per i cittadini stranieri residenti in Italia", finanziato dall'Assessorato Regionale della Famiglia, delle Politiche Sociali e del Lavoro che ha dato modo a quaranta stranieri, non appartenenti alla UE, regolarmente residenti e presenti in città, di frequentare corsi di lingua e conoscenza di base della cultura e di educazione civica italiana. L'intervento didattico si è articolato in cinque corsi (due di livello A1 e tre di livello A2) di quarantacinque ore ciascuno e si è concluso con l'accesso alle prove per il conseguimento della certificazione CILS di livello A2 integrazione (sessioni di giugno e di luglio). Il numero degli iscritti che ha concluso il percorso formativo con il conseguimento della certificazione è di ventinove, per la maggioranza donne e uomini fra i venticinque e i quaranta anni provenienti dal Bangladesh e dallo Sri Lanka, due delle comunità maggiormente presenti a Palermo.

Nel 2013 il numero dei candidati è aumentato (centoundici presenze) e gli esami si sono svolti con regolarità e successo per tutti i livelli proposti. Si segnala inoltre che si è registrato un alto numero di candidati per le sessioni intermedie (febbraio, aprile, luglio, ottobre), istituite solo per il livello A1/A2 integrazione, e ciò dimostra l'importanza sociale che tale esame inizia a ricoprire e il profondo significato che ha dal punto di vista dell'integrazione personale e professionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bandini, Anna, Monica Barni, Chiara Fusi, Silvia Lucarelli, Anna M. Scaglioso, Laura Sprugnoli, Beatrice Strambi e Massimo Vedovelli (a cura di), 2005. *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Barni, Monica, 2000. *La verifica e la valutazione*, in: A. De Marco (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*, 155-174. Roma: Carocci.
- Barni, Monica, Anna Bandini, Laura Sprugnoli, Silvia Lucarelli, Anna M. Scaglioso, Beatrice Strambi, Chiara Fusi e Anna M. Arruffoli, 1998. *Linee guida Cils*, in: www.unistrasi.it.
- Berwick, Robert e Alister Cumming (eds.), 1996. *Validation in language testing*. Clevedon: MultilingualMatters.

- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- Davies, Alan, 1990. *Principles of Language Testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- De Marco, Anna (a cura di), 2009. *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, Anna, 2009. Presentazione, in: De Marco (a cura di), 13-14.
- Hughes, Arthur, 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, Brian, 2003. *Language assessment and programme evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McNamara, Tim, 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, Tim, 2006. *Measuring Second Language performance*. London: Longman.
- Messick, Samuel, 1989. Validity, in: R. L. Linn (ed.). *Educational measurement*, 13-103. New York: Macmillan.
- Novello, Alberta, 2009. *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. Venezia: Libreria editrice Cafoscarina.
- Pagnoncelli, Lucio (a cura di), 1998. *Formazione e valutazione dell'apprendimento. Metodologie e strumenti*. Roma: Anicia.
- Porcelli, Gianfranco, 1979. Sperimentazione e testing, *Lingue e Didattica*, 36, 24-29.
- Porcelli, Gianfranco, 1998. *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Utet.
- Rastelli, Stefano, 2010. La didattica acquisizionale come programma di ricerca, *Lingua Nostra e Oltre*, 4, 17-19.
- Vedovelli, Massimo, 2002. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo, 2005. *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo, Monica Barni, Carla Bagna e Sabrina Machetti, 2009. *Vademecum. Le certificazioni di competenza linguistica in italiano come lingua straniera*. Siena: FAPI.
- Weir, Cyril, 1990. *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.

Apprendimento integrato in contesto formativo post lauream

Rosanna Maria Barranco

Ogni tecnologia crea nuove tensioni e nuovi bisogni negli esseri umani che l'hanno generata.
Marshall McLuhan

1. INTRODUZIONE

Lo sviluppo tecnologico ha influenzato e continua a influenzare in maniera esponenziale i modi della conoscenza e la stessa visione della vita: la storia dell'uomo è correlata ai cambiamenti e allo sviluppo continuo di linguaggi, di mezzi e sistemi di comunicazione. Anche il fenomeno Internet, inteso non solo in senso strettamente tecnologico come una rete di computer disseminati in vari punti del mondo e collegati tra loro, è stato negli ultimi anni una rivoluzione sociale che ha comportato e comporta un nuovo modo di comunicare, interagire e cooperare al di là di barriere sociali, utilizzando modalità di comunicazione sincrone e asincrone, in un luogo virtuale dove la parola *parlata* diventa parola *scritta* e dove “il tempo si riduce all'istante e lo spazio sembra moltiplicarsi in una molteplicità di spazi possibili” (Baudrillard, 1999), dove il termine di confronto sono i messaggi *postati* e mediati dallo schermo di un PC, di un tablet o persino di uno smartphone.

L'istituzione scolastica ha risentito di questi cambiamenti e oramai da tempo i mezzi tecnologici vengono sfruttati per percorsi di apprendimento-insegnamento universitari e post-laurea, in cui il luogo istituzionale di trasmissione del sapere codificato si trasferisce in un “luogo di sapere virtuale altro”, che comporta un nuovo modo di apprendere e la condivisione di saperi e risorse.

Ci occuperemo qui di descrivere il caso del Master progettato ed erogato dall'ex Dipartimento di Scienze filologiche e linguistiche, ora Dipartimento di Studi umanistici, dell'Università di Palermo.

Lo sfondo teorico-metodologico su cui il Master è progettato è quello dell'apprendimento in modalità *blended* (una parte del monte ore in presenza e l'altra on line). Scopo del percorso è quello di creare una comunità di futuri docenti che possa essere in grado di condividere approcci, metodologie, esperienze e competenze differenti ma al tempo stesso simili. Il tutor è fondamentale per la progettazione e la realizzazione del progetto tecnologico, ma svolge un

ruolo “marginale”, in quanto parte del percorso è focalizzata sull’autoformazione, sul supporto tra pari e sul confronto continuo tra pari e docenti responsabili di quei percorsi formativi che hanno una parte in modalità *fad* (formazione a distanza). Il *blended learning* non è solo una nuova modalità per l’apprendimento, ma un nuovo modo di pensare in riferimento all’apprendimento, inteso non più come trasferimento di sapere ma come costruzione attiva della conoscenza. Il verbo *to blend* ha il significato di ‘mescolare, miscelare, combinare in modo armonico elementi diversi’. Il *blended learning* non è dunque la semplice giustapposizione di presenza e mediazione tecnologica, bensì un modo per combinare didattica mediata dal computer e didattica in presenza.

2. E-LEARNING E LEARNING MANAGEMENT SYSTEM

L’*e-learning*, parafrasando la definizione riportata in *ASFOR* (2002), è una metodologia didattica innovativa che eroga forme di apprendimento-formazione a distanza, utilizzando tutte le opportunità offerte da Internet per soddisfare l’esigenza del *lifelong learning*. L’*e-learning* permette di rispondere, in maniera flessibile e individualizzata, a tutte le esigenze formative, ai bisogni e agli interessi vari dell’utenza multiforme ed eterogenea che frequenta la Rete; in poche parole è uno strumento per acquisire conoscenze utilizzando la rete Internet, vero e proprio “contenitore” di informazioni, idee e sapere vario, ma al tempo stesso è uno strumento che offre la possibilità di condividere con gli altri quest’immensa ricchezza d’informazioni.

La differenza sostanziale tra il tradizionale insegnamento a distanza e la formazione a distanza di ultima generazione è che quest’ultima è basata anche sull’apprendimento collaborativo ed è in questa dimensione che viene utilizzata nell’ambito del Master. Le strategie didattiche on line basate sulla collaborazione implicano condivisione di saperi e obiettivi comuni, interazione e confronto tra pari e permettono agli stessi di riflettere e di imparare in maniera più attiva e responsabile rispetto alle strategie didattiche di tipo tradizionale. Le strategie on line, inoltre, comportano dinamiche comunicative diverse: non più orali, ma testuali. Apprendere in una classe virtuale, che utilizza mezzi tecnologici, significa cioè anche imparare ad apprendere *con e attraverso* le parole scritte.

Ciò che qui vorremmo far emergere è che l’utilizzo della Rete in relazione ai metodi di apprendimento on line non è alternativa o accessoria agli ambienti di apprendimento cosiddetti tradizionali o frontali: l’uso di ambienti di ap-

prendimento *blended* permette di integrare le attività di una classe di tipo tradizionale in presenza, attraverso l'uso di LMS (*Learning Management System* o piattaforme on line del tipo Moodle), con quelle di una classe virtuale che si fonda su processi di apprendimento-insegnamento collaborativi e cooperativi incentrati sulla costituzione di comunità didattiche virtuali non competitive. Tali comunità sfruttando la componente sociale del processo di apprendimento creano la possibilità di crescita stimolando l'interazione tra i vari soggetti coinvolti, in maniera responsabile e attiva, nel processo di costruzione della conoscenza. In parole più semplici, persone diverse per varie ragioni e geograficamente distanti, hanno la possibilità di connettersi e interagire e condividere informazioni e sapere utilizzando una piattaforma on line. In questo caso, l'essere "diversi", in tutte le accezioni del termine, non è ritenuto un fattore negativo ma positivo e la diversità delle conoscenze e delle informazioni del singolo è considerata una risorsa da condividere con la classe virtuale. In questo modo, nel Master si integrano armoniosamente esigenze pratiche, come la diversa collocazione geografica dei corsisti, ed esigenze squisitamente formative, come la valorizzazione della dimensione sociale dell'apprendimento.

3. RIFERIMENTI TEORICI DELL'E-LEARNING

Molti studiosi moderni collocano la nascita delle tecnologie didattiche nel 1954, anno di pubblicazione dell'articolo di Skinner *The science of learning and the art of teaching*, nel quale lo studioso proponeva un confronto tra gli studi effettuati in laboratorio sul comportamento animale e le pratiche in grado di migliorare i processi educativi umani per mezzo di nuove tecnologie e modalità di programmazione. Le macchine per insegnare iniziano a spostare il focus dall'insegnante e dai processi dell'insegnamento all'allievo e ai processi di apprendimento. L'introduzione dell'istruzione programmata e l'utilizzo della tecnologia hanno contribuito pertanto a cambiare da quel momento in poi la concezione dell'istruzione e dell'educazione. Questo cambiamento si inserisce, d'altra parte, in un più generale mutamento di prospettiva circa la natura stessa della conoscenza, degli attori e dei processi che essa coinvolge, che in quegli anni prese avvio.

Se per i behavioristi la conoscenza era una risposta passiva a uno stimolo ambientale, in epoca cognitivista essa è vista come il risultato di un processo astratto che avviene nella mente dell'individuo, mentre nell'ambito dell'ipotesi costruttivista la conoscenza è riconosciuta come un'entità indivi-

duale non trasmissibile, che il soggetto *costruisce* grazie all'esperienza. In pratica l'apprendimento è il risultato di un'interpretazione puramente individuale del mondo, *costruita* e sviluppata attraverso l'esperienza; per questo i costruttivisti differenziano tra apprendimento significativo o per comprensione e apprendimento meccanico o mnemonico.

Papert (1994) riconoscerà nelle moderne tecnologie didattiche degli strumenti indispensabili per favorire i processi di apprendimento. Per Jonassen (1995), che condivide l'idea di Papert sull'utilizzo degli strumenti informatici, l'apprendimento ha diverse qualità e può essere:

- *attivo*, in quanto responsabile e consapevole;
- *costruttivo*, in quanto il soggetto può ristrutturare le conoscenze precedenti;
- *collaborativo*, in quanto il soggetto lavora in una comunità costruttiva;
- *intenzionale*, in quanto il soggetto è coinvolto nel conseguimento di obiettivi conosciuti e condivisi;
- *conversazionale*, in quanto nelle comunità di apprendimento la dimensione dialogica è emergente;
- *contestualizzato*, in quanto i compiti assumono significato nel mondo reale;
- *riflessivo*, in quanto il soggetto riflette sui processi.

Le concezioni di matrice costruttivista sono il fondamento da cui si sono sviluppate le tecnologie educative e il loro uso nella didattica. Per questo motivo, dunque, le moderne tecnologie didattiche non possono essere considerate meri accessori, che vanno ad aggiungersi ai metodi tradizionali utilizzati dagli insegnanti, in quanto esse mettono e/o rimettono in discussione le basi stesse del discorso pedagogico, che vede oramai l'asse insegnamento-apprendimento come un processo di comunicazione tra discenti e docenti che interagiscono tra loro scambiandosi saperi e conoscenze. Alla base di questa modalità di insegnamento-apprendimento s'inseriscono i nuovi ruoli di discente e docente: il primo non più mero ricettore, il secondo istruttore e facilitatore di apprendimento, nonché supporto e sostegno, in quanto il processo di insegnamento-apprendimento è centrato sullo studente.

4. APPRENDERE IN CONTESTO VIRTUALE

Uscendo dall'aula tradizionale ed entrando in quella virtuale diventa possibile realizzare un percorso formativo personalizzato, seguendo parametri ba-

sati su ciò che l'utente/corsista/discente scrive o meglio su quello che riesce a condividere con gli altri e sul modo in cui interagisce usando competenze e sapere. In questa nuova realtà la forma scritta della comunicazione, resa esplicita dai messaggi *postati*, permette la memorizzazione e la ricostruzione del processo di collaborazione, fornendo i presupposti per una rilettura dei metodi di progettazione e valutazione dell'intervento didattico da parte del docente, del tutor on line e degli stessi corsisti.

Il corsista non solo ha la possibilità di avere un tutor a disposizione in una forma di studio assistita, ma può confrontarsi, interagire e condividere le proprie conoscenze; inoltre, in una realtà del genere tutti possono comunicare con tutti, in uno scambio reciproco che conduce a continuo arricchimento dell'apprendimento. I livelli d'interazione non si stabiliscono solo tra docente e corsista, ma tra corsista e corsista: il misurarsi e il confrontarsi con i pari è un momento fondamentale nel processo di apprendimento virtuale perché consente la creazione di gruppi che interagiscono e condividono risorse, sapere e scopi condivisi. Si passa così da un atteggiamento di tipo individualista e competitivo a uno di gruppo, basato su solidarietà, responsabilità, interazione, condivisione: tutti elementi che puntano al raggiungimento di obiettivi e progetti comuni.

Una nota a parte merita il cambiamento nell'uso del linguaggio e delle forme di comunicazione: il canale verbale è sostituito quello scritto, grafico, iconico, oltre che sonoro e multimediale grazie all'utilizzo di sistemi multimediali di audio-video conferenza. Lo svantaggio di non vedere, non sentire e non poter toccare è sostituito dal vantaggio di poter affermare la propria presenza grazie alla scrittura e al testo, nonché ad artifici grafici come gli *emoticons*, che sostituiscono gli elementi non verbali della comunicazione orale, mentre i confini di spazio e le misure di tempo, che delimitano il processo di apprendimento tradizionale, sono del tutto superati.

Al contrario di ciò che può succedere in un contesto didattico tradizionale, in cui il docente può anche limitarsi a trasmettere conoscenze e l'interazione può essere quasi del tutto irrilevante, nella realtà virtuale l'interazione e le relazioni reciproche sono le fondamenta del processo di apprendimento. Questa caratteristica si integra bene con le opzioni che fondano il nostro Master, nei quali, come si è detto, la centralità dell'apprendente costituisce il fulcro intorno al quale ruota tutta l'offerta formativa. Va qui ribadito il ruolo nuovo che nella piattaforma on line assumono i docenti-tutor, ossia quello di facilitatori di conoscenza che si assumono il compito di proporre compiti collaborativi, fornire input a discussioni tematiche, assegnare ricerche da svolgere

per il raggiungimento di obiettivi comuni, tracciare linee guida che i corsisti devono seguire. In questo modo, il sapere di uno diventa il sapere di tutti e ognuno, grazie alla sua capacità di pensare, ragionare, riflettere, comprendere, realizzare e percepire, può dare il suo contributo, partecipando a creare molteplicità ed eterogeneità di intenti e interessi.

Con le parole di Pierre Lèvy (1995: 34), “nessuno sa tutto e ognuno sa qualcosa”; questo significa che ogni individuo è fonte di intelligenza diversa e, grazie alle tecnologie moderne, può “depositare” le sue conoscenze nella realtà virtuale, con l’intento di costruire forme di conoscenza collettive, arricchendo sé e gli altri, in un’ottica in cui Internet diviene “vettore comune per la costruzione del sapere” (Rivoltella, 2003: 83). Secondo Lèvy (1999), l’etica dell’intelligenza collettiva consiste proprio nel saper riconoscere le abilità di ogni singolo e di metterle a disposizione della comunità di apprendimento; le nuove tecnologie della comunicazione servono al raggiungimento di questo scopo, in quanto aprono prospettive completamente nuove, permettendo di costruire in cooperazione un universo comune di significati e favorendo un rapporto con la conoscenza nuovo (Lèvy, 1995:1-2).

Non deve sfuggire a questo proposito che la *riflessività*, elemento qualificante del Master, si caratterizza per essere un fatto sociale, che si avvale del confronto e del rispecchiamento nell’altro. Questo tipo di dinamiche, avviato in aula, si rafforza on line, dove anche chi è meno disponibile a interagire in presenza trova il suo spazio e può intervenire secondo i suoi ritmi e le sue preferenze comunicative.

5. LE COMUNITÀ VIRTUALI DI APPRENDIMENTO

Il cuore di una comunità di apprendimento è costituito dai rapporti reciproci instaurati tra i partecipanti alla comunità. Citando Rivoltella (2003: 119), una comunità di apprendimento riunisce un gruppo di persone con obiettivi e interessi simili che imparano “a fare cose”.

Diventano rilevanti, nella formazione post-laurea, la capacità di trasformare in forma scritta le discussioni orali, di trasmettere emozione alle parole scritte, di creare “immagini mentali” condivise da persone che, almeno all’inizio, non si conoscono personalmente. La comunità di apprendimento esiste perché i suoi membri sono impegnati in azioni comuni inerenti ai propri interessi e attività, difficilmente raggiungibili se non tramite l’ambiente

on line e l'uso di tecnologie didattiche. La collaborazione nell'apprendimento permette di sviluppare sinergie ed energie che, secondo Palloff e Pratt (1999), si traducono in un risultato di conoscenze acquisite superiore rispetto alla conoscenza acquisita in un processo di apprendimento individuale.

La condivisione di ruoli, regole, norme e responsabilità contribuisce alla crescita della comunità e implica, da una parte, lo sviluppo di nuovi approcci educativi e, dall'altra, di nuove forme di trasmissione di essi. La creazione della comunità supporta e incoraggia l'acquisizione di conoscenze; in questo modo si crea voglia di apprendere, di apprendere insieme e di scoprire nuove realtà. Una comunità di apprendimento ben organizzata e gestita è in grado di supportare la crescita e lo sviluppo individuale di tutti i suoi partecipanti. Parafrasando il titolo di un libro (Battistelli, 2003), in una comunità di apprendimento *si apprende partecipando*.

6. VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE IN UN CONTESTO DI APPRENDIMENTO VIRTUALE

In un ambiente virtuale di apprendimento, si apprende anche secondo dinamiche e ritmi personalizzati, partendo da esigenze formative specifiche. La valutazione, secondo Palloff e Pratt (1999), dovrebbe far parte del processo di apprendimento-insegnamento, in quanto processo di interazione tra discenti e docente e, come già visto, tra gli stessi discenti e, per questo, processo di autoformazione e autovalutazione.

Il processo di autovalutazione, inteso non solo come misurazione delle modalità e dei ritmi del proprio processo di apprendimento, del livello di padronanza delle proprie conoscenze e competenze rispetto a obiettivi prefissati nell'ambito del processo di apprendimento, dovrebbe essere parte integrante in un processo formativo on line che – ribadiamo – è *learner-centered*. In questo modo sono messi in gioco e rafforzati il senso di responsabilità, il grado di autonomia e la capacità di stimolarsi e automotivarsi durante l'intero percorso formativo.

Non da ultimo, autovalutazione significa anche rimettere in gioco e *rivalutare* tutte le conoscenze pregresse, utilizzandole come base da cui partire, consapevoli di quello che si conosce, per esempio attraverso un test di autovalutazione delle competenze di ingresso all'inizio del corso. In questo modo si chiede ai corsisti di valutare le proprie prestazioni, di dare e ricevere feedback, promuovendo rapporti collaborativi, partendo dalla considerazione

dei bisogni formativi che ognuno si è prefissato sin dall'inizio del corso.

Diventano oggetto di valutazione e autovalutazione anche i livelli di qualità e quantità della partecipazione ai forum, la familiarità con il mezzo tecnologico, l'adeguatezza e la pluralità dei linguaggi utilizzati, oltre alle abilità legate alla comunicazione testuale e non da ultimo la capacità di sapersi relazionare nei confronti del gruppo, del docente e del tutor. Mentre in una classe tradizionale alcuni studenti possono aver paura di parlare dicendo cose sbagliate, in una classe virtuale è, al contrario, sbagliato, *non dire nulla*.

Anche in questo caso l'interazione in aula e quella on line si rafforzano reciprocamente, dato il rilievo che i processi di autovalutazione assumono nell'ottica della riflessività.

7. L'USO DI MOODLE NEL MASTER

Nell'ambito del Master si è scelto di usare la piattaforma Moodle. L'acronimo *Moodle* (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) rimanda al verbo inglese *to muddle* che può essere tradotto in italiano come 'vagare pigramente, bighellonare'.

Moodle offre una vasta scelta di strumenti, alcuni anche molto complessi e altamente personalizzabili, a supporto dei processi di apprendimento-insegnamento. In termini tecnici, i vari strumenti vengono denominati "attività"; essi offrono la possibilità di interagire in un contesto di formazione on line o, come nel nostro caso, *blended*.

Si fornisce di seguito una gamma esemplificativa delle diverse attività e funzionalità installate:

1) *risorse*: ovvero, i materiali di approfondimento e studio. Questa funzione permette la condivisione di materiali didattici e formativi (dispense originali in differenti formati, come Excel, Ppt, file doc); inoltre, è possibile caricare sia in piattaforma sia sui messaggi di testo collegamenti a file o a siti esterni alla piattaforma;

2) *istant messaging*: questa funzione permette l'interazione diretta con il docente (cliccando sul nome di ogni partecipante al corso è possibile inviare un messaggio di testo che sarà immediatamente visualizzato dal destinatario qualora si trovi on line e inviato anche per posta elettronica), l'interazione dei corsisti uno a uno e uno a molti e, inoltre, diventa chat sincrona nel momento in cui gli utenti sono on line contemporaneamente;

- 3) *compito*: questa funzione permette di consegnare un compito assegnato attraverso il caricamento di un file con una scadenza definita. Il docente-tutor visionerà i compiti e potrà dare un feedback personale e valutativo;
- 4) *blog*: quest'opzione, che si trova all'interno del profilo utente, consente di comunicare in privato con il docente-amministratore; può anche essere utilizzata come "diario di bordo personale" per le riflessioni cognitive e metacognitive;
- 5) *glossario*: consente di creare glossari o di allegare documenti e permette ai docenti (e, se previsto, anche agli studenti) di creare e gestire una lista di definizioni o di risorse organizzate per categorie o per autore;
- 6) *forum*: possono essere di natura tematica e moderati all'interno di ogni singolo modulo di lavoro e, principalmente, permettono la comunicazione e lo scambio in modalità asincrona e in differita tra i vari partecipanti. È possibile la valutazione dei singoli messaggi postati sul forum. Sono anche presenti i Forum News e i Forum Agorà non moderati, previsti per lo scambio di opinioni e idee tra i corsisti;
- 7) *lezione*: permette la creazione di tutoriali e brevi unità di conoscenza seguite da un test; lo strumento permette anche di costruire pagine web in forma di lezione e con domande di feedback valutativo;
- 8) *chat*: può essere sia sincrona sia asincrona, dal momento che rimane registrata e consultabile tutte le volte che si vuole;
- 9) *wiki*: si tratta di pagine WEB che permettono compiti di scrittura collaborativa e cooperativa.

Nell'ambito del Master, le funzionalità della piattaforma attive per l'intero percorso di formazione sono: moduli in autoapprendimento, moduli tutorati, forum tematici, forum news, risorse/materiali, wiki, consegna compiti, glossario.

8. CONCLUSIONI

Come si è detto nel corso di questo contributo, l'*e-learning* non può più essere considerato un sistema accessorio a quello tradizionale, ma un insieme di possibilità per accedere ad ambienti di studio uguali per tutti e aperti a tutti (ventiquattro ore su ventiquattro, sette giorni su sette), imparando a collaborare, a utilizzare linguaggi di natura diversa, a interagire in maniera attiva con docenti e altri studenti.

Sfruttare le possibilità, le potenzialità, le innovazioni, i metodi e gli approcci nuovi offerti dalla formazione a distanza permette di facilitare e promuovere consapevolezza e predisposizione alla condivisione, creando il senso di appartenenza alla stessa comunità in cui si opera, mentre l'obiettivo di un progetto comune aumenta la motivazione e il coinvolgimento al lavoro collaborativo e collettivo.

La formazione a distanza per le caratteristiche di flessibilità, riusabilità e riproducibilità dei suoi processi può essere considerata una risposta alle esigenze del *lifelong learning*.

È proprio questo aspetto, insieme a tutte le altre dimensioni che abbiamo illustrato sopra e che contribuiscono con la loro specificità a che il Master raggiunga le proprie finalità formative, a rendere particolarmente convincente l'ipotesi della formazione *blended*.

“Globalisation, new technologies and demographic developments constitute an enormous challenge; one of the answers to this problem is the access to lifelong learning” (J. Figel, ex Commissario Europeo per l'Educazione e la Cultura).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ASFOR, 2002. Glossario Asfor. Le parole dell'e-learning, *Quaderni del CNIPA – Centro nazionale per l'informatica nella pubblica amministrazione*, 32, 347-399.
- Battistelli, Adalgisa (a cura di), 2003. *Apprendere partecipando*. Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Baudrillard, Jean, 1999. Il virtuale ha assorbito il reale, intervista dell'11/2/1999, in: <http://www.mediamente.rai.it/biblioteca>.
- Lèvy, Pierre, 1995. L'intelligenza collettiva, intervista in: <http://www.emsf.rai.it/interviste> 6/9/1995
- Lèvy, Pierre, 1995. Il diluvio informazionale, in: <http://www.emsf.rai.it/aforismi>
- Lèvy, Pierre, 1999. *L'intelligenza collettiva. Per una antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Palloff, Rena e Keith Pratt, 1999. *Building Learning Communities in Cyberspace- Effective Strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Rivoltella, Piercesare, 2003. *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.
- Skinner, Burrhus Frederic, 1970. *La tecnologia dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Repertorio dei software per la didattica dell'italiano come L2/LS

a cura di Rosanna Maria Barranco

Si presenta di seguito un repertorio di software free e open da utilizzare in una classe di lingua italiana L2/LS. Senza alcuna pretesa di esaustività, cercheremo di proporre un repertorio veloce, facile da consultare ed efficace per migliorare le competenze tecnologiche del docente o futuro docente e dei suoi discenti all'interno di uno scenario molto ampio e complesso.

1. Abilità di produzione orale

1.1. Voicethread

Siti di riferimento e Descrizione	http://voicethread.com/ Indicazioni sul software: https://voicethread.com/#q.b409.i848804 Funzionalità del software: http://voicethread.com/about/features/ Permette di creare slide-show interattivi, multimediali e collaborativi, nei quali è possibile aggiungere immagini, documenti e video (il "sottotitolo" del programma è <i>group conversations around images, documents and videos</i>). Le tre parole chiave messe in risalto nella presentazione del programma sono: <i>creare, commentare, condividere</i> . Gli utenti, infatti, possono far scorrere le slide e lasciare i propri commenti in cinque diversi modi: con la voce (registrandola con un microfono o un telefono), con i testi, con file audio e anche con video registrati con una webcam. Gli utenti possono usare anche la funzionalità del <i>doodling</i> (sovrascrivere con una penna colorata sulle immagini) e adottare identità diverse. Inoltre, è possibile usare la funzionalità <i>moderation</i> per gestire in maniera più semplice i commenti degli studenti. I vari <i>voicethread</i> possono essere inclusi (<i>embedded</i>) in altri siti (ad esempio, è possibile inserirli sulla piattaforma Moodle grazie ad un apposito plug-in) oppure esportarli in file Mp3 o DVD.
Disponibilità	La versione base è gratuita, ci sono però anche versioni a pagamento, come Business, Pro, Higher Ed, K-12 che offrono possibilità d'uso più ampie e sofisticate.
Facilità d'uso	Il programma è online e non è necessario installarlo, basta creare un account su http://voicethread.com/ . È una tipologia di software molto semplice e intuitiva da usare e per attivare tutte le funzionalità sono necessari un computer con microfono e webcam.
Esempi di utilizzo didattico	È possibile trovare esempi a scopo didattico e in contesti formativi differenti in: http://voicethread4education.wikispaces.com/
Vantaggi	a) Rende più efficaci le lezioni grazie alla possibilità di associare immagini e scrittura; gli studenti, inoltre, possono farsi parte attiva dell'intervento didattico: - inserendo i propri commenti sul <i>thread</i> creato dal docente e dialogando in gruppo sul tema di discussione proposto; - creando a loro volta un <i>thread</i> che potrà essere commentato dai pari e/o dal docente. b) Crea uno spazio di scambio tra i vari utenti/partecipanti.
Svantaggi	a) Con un account gratuito non si possono scaricare i VT, che possono solo essere conservati online. b) Non se ne possono tenere più di tre alla volta, cosa che invece non accade con gli account a pagamento.

1.2. Vocaroo

Siti di riferimento e Descrizione	http://www.vocaroo.com Funzionalità del software: http://www.youtube.com/watch?v=weVFMQMCMws Software intuitivo e facile da usare anche per chi non è esperto di software interattivi; permette di lavorare sullo sviluppo delle abilità tecnologiche e su quelle linguistiche relative alla produzione orale e alla comprensione. <i>Vocaroo</i> è uno strumento basato sulla voce e un servizio che consente di inviare mail vocali e non solo. Per poter utilizzare <i>Vocaroo</i> serve semplicemente cliccare sul tasto <i>Click to Record</i> e cominciare la registrazione che si blocca con un semplice click sul <i>Click to Stop</i> . A questo punto sarà possibile ascoltare il contenuto registrato e registrarlo di nuovo in caso di errori o registrarne un altro. Terminata la registrazione è possibile inviarla tramite mail (evitando in
--	---

	tal modo di digitare il contenuto del testo), grazie al comodo link messo a disposizione sotto <i>Send to a friend</i> ; oppure è possibile inserirla in un blog, sito web, grazie a un link o un codice embedded, cliccando su <i>Post on The Internet</i> . In questo modo il contenuto audio potrà essere condiviso con altri utenti. Inoltre i contenuti audio possono essere scaricati direttamente sul PC cliccando in basso su <i>Download as WAV</i> .
Disponibilità	Il programma è gratuito.
Facilità d'uso	<i>Vocaroo</i> non propone soltanto un diverso modo di pensare alla corrispondenza, che passa attraverso il canale orale grazie al suono della voce al posto della scrittura, ma offre la possibilità di registrare e condividere file audio direttamente su Internet.
Esempi di utilizzo didattico	Il programma si presta a una serie infinita di scopi didattici, dalla registrazione di frasi o parole per l'implementazione delle attività legate alla fonetica, alla pronuncia dei suoni, ritmo, intonazione e prosodia. È possibile lavorare per abilità differenziate e ricevere feedback personali da parte del docente. È possibile registrare lezioni da inviare a studenti assenti o a studenti che presentino difficoltà di apprendimento varie.
Vantaggi	a) Il suo utilizzo non necessita di tastiera o di consolidate abilità di scrittura. b) Grazie alla condivisione dei file audio è possibile un lavoro di cooperative learning. c) Nel contesto didattico la registrazione di file audio può sostituire un insieme di pratiche delegate solitamente alla scrittura (dalla creazione di esercizi specifici sulla pronuncia, sulla fonetica, sul rinforzo delle funzioni comunicative e delle abilità orali e di comprensione alla composizione di test orali per la verifica dell'acquisizione della lingua), permettendo allo studente, tramite un contatto immediato con il proprio docente, un feedback relativamente immediato. Ciò può aiutare il docente a sollecitare la motivazione degli studenti non solo nell'apprendimento della lingua ma anche nella loro reciproca interazione e nell'uso consapevole degli strumenti tecnologici. d) <i>Vocaroo</i> è un programma ludico con cui si può imparare giocando.
Svantaggi	L'uso del programma necessita di un computer, un microfono e una connessione Internet: condizioni non accessibili in tutte le realtà sociali e territoriali.

1.3. Audacity

Siti di riferimento e Descrizione	http://audacity.sourceforge.net/?lang=it Il sito (qui in italiano ma disponibile anche in altre lingue: l'elenco è in fondo all' <i>homepage</i>) fornisce una dettagliata descrizione del programma e offre rimandi interni e link esterni a pagine di approfondimento, di supporto tecnico e dalle quali è possibile scaricare il programma anche in base al proprio sistema operativo. Audacity consente di fare delle registrazioni audio creando nuovi file o modificando quelli preesistenti (attraverso operazioni di copia/incolla, taglia/incolla o selezionando degli effetti o strumenti da un menù a tendina). I documenti creati sono esportabili in formato .wav e .mp3 (ma in quest'ultimo caso l'operazione è più complessa e potrebbe rendere necessario il <i>download</i> dei <i>plug-in</i> mancanti) e sono dunque leggibili dai dispositivi che consentono la lettura di documenti digitali audio. Sul sito www.youtube.com , digitando le parole chiave della ricerca "imparare Audacity", sarà possibile trovare numerosi video tutorial sull'uso.
Disponibilità	Il programma è gratuito.
Facilità d'uso	Il programma è facile da utilizzare e non richiede né conoscenze informatiche avanzate né dispositivi complessi o costosi, basta essere dotati di un microfono e di casse.
Esempi di utilizzo didattico	Questo programma si rivela molto utile per analizzare le produzioni orali realizzate dagli studenti (monologhi, drammatizzazioni, attività di simulazione) focalizzando l'attenzione, a seconda delle esigenze e degli obiettivi, su precisi aspetti della competenza comunicativa (in particolar modo sull'ortografia, sulla morfosintassi, sul lessico ma anche sulle abilità linguistiche richieste dal compito e da certi aspetti socio-pragmatici e culturali, come il riconoscimento e l'uso delle funzioni, la riflessione sugli atti comunicativi prodotti e i registri linguistici utilizzati). Audacity consente di riascoltare criticamente le produzioni degli studenti, favorisce la loro autocorrezione ed evita così gli interventi del docente volti spesso a correggere e di conseguenza a interrompere gli studenti durante le loro produzioni orali. Inoltre, la possibilità di selezionare, tagliare, copiare e incollare le varie sequenze delle produzioni orali permette di creare dei file nuovi con i quali è possibile lavorare su parti definite di esse.
Vantaggi	a) Permette di ottenere registrazioni di buona qualità con un'attrezzatura minima: basta munirsi di un microfono e di casse. b) È semplice da usare e presenta in rete diversi tutorial che mostrano come si utilizzano le principali funzionalità del programma.

	c) L'interfaccia è in lingua italiana. d) È possibile selezionare manualmente singole sequenze della registrazione con le quali compiere diverse operazioni (tagliare, copiare, incollare, creare nuovi file audio o modificare quelli già esistenti, ecc.) a seconda dei propri scopi.
Svantaggi	a) Permettendo solamente di registrare voce e non immagini questo programma non offre la possibilità di lavorare su alcune delle componenti della competenza comunicativa come per esempio i codici extraverbali. b) È necessario avere uno spazio di memoria sufficiente sul Pc altrimenti i file audio devono essere spostati su un hard-disk esterno capiente.

1.4. Voxopop

Siti di riferimento e Descrizione	www.voxopop.com È possibile creare gruppi di conversazione, <i>talkgroups</i>, all'interno dei quali si possono iniziare diverse discussioni. Per poter creare un <i>talkgroup</i>, o intervenire in un gruppo già esistente è necessario creare un account. Questa operazione è molto facile. I gruppi possono essere pubblici, ad accesso limitato o totalmente privati. Sui gruppi pubblici chiunque può lasciare un messaggio. Nella home page è possibile visualizzare gli ultimi messaggi registrati e le ultime discussioni anche se non si ha un account. I messaggi lasciati su un <i>talkgroup</i> pubblico possono essere ascoltati anche da chi non ha un account su Voxopop. La sezione "Help" sul sito è chiara ed esauritiva. È consigliabile leggerla prima di incominciare a utilizzare Voxopop.
Facilità d'uso	L'interfaccia di Voxopop è altamente <i>user friendly</i> e il suo utilizzo è molto semplice.
Disponibilità	Il programma è gratuito.
Esempi di utilizzo didattico	a) Riflessione sulla pronuncia. b) Attività sulla fonetica e sulle specificità di alcuni suoni della lingua. c) Attività di produzione orale varie. d) Attività per implementare la lettura, il ritmo e la prosodia della lingua.
Vantaggi	a) Il programma dà l'opportunità di confrontare istantaneamente la propria pronuncia con quella dei compagni e con quella dei docenti. b) La possibilità di partecipare a una discussione in un <i>talkgroup</i> rende gli studenti meno ansiosi in merito al fatto di esprimersi oralmente utilizzando una lingua straniera. c) Il programma è utile per esercitarsi da soli su un argomento (i messaggi registrati sul <i>talkgroup</i> potranno poi essere riesaminati in classe), in un contesto di apprendimento a distanza. d) Voxopop è un esempio di ipermedialità e fa sì che l'apprendente sia al centro del processo di apprendimento, crei il proprio percorso con la guida e il supporto del docente e si assuma responsabilità in merito al proprio percorso formativo.
Svantaggi	a) Sono prevalentemente riconducibili ai setting dei gruppi di discussione su Voxopop. Un gruppo accessibile a tutti rischia di contenere anche messaggi non attinenti all'argomento oggetto di discussione e questo implica che il docente faccia da moderatore e che renda accessibile il gruppo solamente al gruppo classe o di lavoro; b) La ricerca dei vari <i>talkgroup</i> su Voxopop non si può effettuare per categorie (per esempio <i>Education & Languages</i>) e quindi può richiedere del tempo individuare un <i>talkgroup</i> online; c) Per registrare un messaggio è necessario avere installato Java sul proprio computer. Questo non è menzionato al momento dell'iscrizione a Voxopop, ma solo quando si decide di registrare un messaggio; viene però riportato nella sezione "Help" di Voxopop. È possibile scaricare Java gratuitamente anche se l'operazione richiede tempo.

2. Abilità di produzione scritta

2.1. Mindmeister

Siti di riferimento e Descrizione	www.mindmeister.com Pagina di MindMeister su You Tube: http://www.youtube.com/user/MindMeister Questa pagina è molto utile per i video che mostrano le differenti funzioni del programma, tanto che anche i meno esperti possono approfondire le varie possibilità, a seconda del loro obiettivo, oppure chiarire i dubbi sorti durante l'uso.
--	--

	Il programma offre la possibilità di creare mappe mentali permettendo di ordinare “le idee” e di essere al tempo stesso multimediale. La possibilità di allegare file di qualsiasi estensione (immagini, Power Point, file Word, ecc.) permette di estendere la “mente” tanto da avere la possibilità di espandersi in una rete. Mindmeister offre, infatti, l’opportunità di creare delle mappe mentali partendo dal concetto del brainstorming che raggruppa idee, concetti, parole, che si collegano a una parola o concetto di partenza, posto al centro di un diagramma. Si crea così uno spidergram dai molteplici collegamenti. Il link rimanda alla pagina principale da cui si ha accesso al programma. La prima schermata che si attiva è quella che rimanda alla pagina di scelta del profilo che si desidera usare. Mindmeister è un programma che si basa sull’idea di collaborare e condividere mappe mentali via web. Il creatore della mappa può condividere con altri utenti invitandoli via e-mail o inviando direttamente il link. Questo è solo un primo processo di condivisione, dal momento che si può scegliere se rendere la mappa pubblica o privata. Seguendo la prima opzione si può condividere direttamente dal sito di Mindmeister, creando una pagina web con codice HTML. Un aspetto interessante è la modalità con cui avviene la creazione condivisa tra i differenti utenti, in modo tale da poter visualizzare “chi” (poiché ogni partecipante ha un colore differente) modifica “cosa” (in tempo reale sono visualizzate le modifiche), oltre a poter dialogare via chat con chi sta collaborando. Esiste inoltre uno storico delle modifiche in modo che ogni cambiamento rimane memorizzato, per ulteriori revisioni. La creazione delle mappe può essere molto creativa e divertente. Mindmeister permette, infatti, di personalizzare la mappa, cambiando colori, caratteri, testo, dimensioni, oltre alla possibilità di inserire link di qualsiasi genere, immagini, note (come ad esempio priorità di tempi o importanza), icone. Per quanto riguarda le immagini, ad esempio, si possono caricare anche attraverso la ricerca diretta dal web, che è impostata sulla base della parola presente dentro la “nuvoletta” della mappa. Le mappe sono stampabili (non nella versione base) e sono esportabili in formati PDF, JPG, GIF, PNG.
Disponibilità	Il programma è gratuito nella versione scaricabile, o a pagamento. Ci si può registrare gratuitamente per avere accesso a una versione BASIC, che consente di progettare tre mappe mentali. In ogni caso è possibile usufruire gratuitamente di un profilo a scelta, per trenta giorni.
Facilità d’uso	Provando la versione base si può affermare che si tratta di un programma solo relativamente complicato. L’interfaccia può essere di comprensione quasi immediata perché le icone sono semplici e chiare e sono quelle di uso comune in tanti altri programmi. Quindi chi ha già usato Skype, oppure Word, ad esempio, può riconoscere le icone e destreggiarsi con facilità. Inoltre provando a muovere le frecce quando si creano i collegamenti s’impara abbastanza velocemente come si creano le connessioni. Per quanto riguarda tutte le altre funzioni più avanzate, la pagina YouTube di Mindmeister offre tutorial molto chiari e dal momento che si può vedere il procedimento, e non solo leggere, l’utente può chiarire facilmente i propri dubbi.
Esempi di utilizzo didattico	a) Tematiche culturali. b) Organizzazione di un viaggio. c) Aspetti grammaticali. d) Attività legate allo sviluppo del linguaggio non verbale. e) Cooperative learning.
Vantaggi	a) Mindmeister è accessibile attraverso collegamento a Internet, oltre che da Iphone, Ipad, ecc., ma c’è anche la possibilità di lavorare off-line. b) Permette di collaborare e condividere in tempo reale e rinforza la competenza collaborativa, quindi sociale; c) È divertente e permette di creare lavori sotto forma di mappe virtualmente illimitate. d) È utile per poter ricercare materiale autentico da allegare. e) La mappa si può stampare e conservare.
Svantaggi	a) Con il profilo gratuito le funzioni sono molto limitate. b) Non è proprio uno svantaggio, ma non è presente la versione in italiano. c) Richiede tempi lunghi per la realizzazione delle mappe.

2.2. Zohoshow

Siti di riferimento	www.zohoshow.com
Descrizione	Questo programma permette di svolgere attività che mettono in gioco diverse competenze, sia linguistiche sia informatiche: anzitutto la competenza di esercitare la produzione scritta (anche se in modo semplice, producendo piccole frasi), ma anche quella di comprendere la

	lingua per muoversi agevolmente nel programma. La possibilità di condividere le presentazioni prodotte, di trasformarle in pagine web, di arricchirle attingendo ad altri software come Picasa o Flickr favoriscono invece la familiarizzazione con il mondo delle Nuove Tecnologie e del Web. Il sito ha un impatto positivo sull'utente poiché enuncia in modo chiaro l'attività offerta: la creazione, edizione e condivisione di presentazioni. Si possono visionare presentazioni-campione e per passare alla propria creazione è necessario un semplice passaggio di registrazione, immediatamente convalidata tramite una conferma al proprio indirizzo mail. Dopo l'accesso all'area riservata si può procedere alla propria creazione scegliendo profili, forme, colori, testi. Interessanti le altre opportunità che sono offerte: la scelta tra una grande varietà di lingue e, soprattutto, dalla voce <i>Cambia in</i> , la possibilità di avventurarsi in tante altre attività: il WP, il Wiki, il servizio di posta elettronica e altro ancora. Il programma consente di esportare e importare le presentazioni.
Disponibilità	Il programma è gratuito.
Facilità d'uso	L'attività legata alla creazione delle presentazioni è molto semplice e intuitiva: basta avere esperienza di videoscrittura per muoversi senza problemi nel programma; chiaro il procedimento di esportazione del prodotto in altri programmi.
Esempi di utilizzo didattico	L'idea di costruire una presentazione che possa avere anche un proprio spazio di edizione si adatta a proposte di attività strettamente legate al vissuto o che, comunque, facilmente possono richiamarne la simulazione. Ulteriori esempi di utilizzo didattico in: https://show.zoho.com/public/myndyx/Conquistadores https://show.zoho.com/public/d3em64/Nuove+tecnologie+a+scuola http://www.gialloporpora.netsons.org/visualizzare-documenti-con-firefox/221/ http://quadernoneblu.splinder.com/tag/italiano?from=30 , (sull'uso, in genere, di software didattici e risorse web 2.0 sulla didattica.)
Vantaggi	a) Possibilità di pubblicare e condividere on line le presentazioni. b) In modo più specificamente didattico: uso di materiale autentico, possibilità di esercitarsi in diversi ruoli, necessità di esercitare la sintesi. c) Possibilità di attività non solo creative ma anche interattive. d) Possibilità di creare tag.
Svantaggi	a) È necessario avere prerequisiti minimi di utilizzo del PC, della rete e della videoscrittura; bisogna essere in grado di sintetizzare, sapendo scegliere parole-chiave e concetti-chiave. b) Presenta poca portata innovativa dell'attività di presentazione, cui si può essere già "abituati" per esempio attraverso l'utilizzo di Power point.

2.3. Prezi (the zooming presentation editor)

Siti di riferimento e Descrizione	http://prezi.com/ Prezi è un software innovativo che permette di creare presentazioni originali e su misura. Grazie a questo sistema si possono presentare dei concetti come se li stessi scrivendo su una lavagna ripresa da una telecamera: si può zoomare in avanti e indietro e ci si può spostare con agilità da una parte all'altra. Un modo, questo, per concettualizzare le informazioni in maniera non lineare e secondo gli schemi tipici delle "mappe mentali". Quando la pagina si apre appare il co-fondatore del programma, Dam Somlai-Fischer, che spiega l'idea da cui è nato il Prezi, ovvero, poter realizzare presentazioni di natura varia, dinamiche, con la possibilità di enfaticizzare un dettaglio, un particolare di un'immagine o di una frase e per catturare l'attenzione del pubblico. Prezi è un programma 2.5D e le immagini si muovono secondo delle coordinate in un asse cartesiano.
Disponibilità	Prezi è disponibile sia in versione <i>freeware</i> , fornendo nome, cognome e una password, sia a pagamento. A pagamento è possibile usufruire di più servizi e il programma offre maggiori prestazioni: è possibile inserire un logo personale anziché quello del programma, è possibile lavorare offline e creare presentazioni con una maggiore quantità d'informazioni; tradotto in termini informatici, è possibile lavorare con una maggiore quantità di megabyte.
Facilità d'uso	Il sito mette a disposizione, <i>step by step</i> , una guida all'uso del programma http://prezi.com/learn/ . A prima vista sembrerebbe difficile, ma con la pratica si scopre che è molto più semplice di quanto si possa credere. In ogni caso sarebbe opportuno che, quando e se il docente volesse farne uso, vi fosse una preparazione tanto teorica quanto pratica. Nello stesso modo, qualora il docente decidesse di fare lavorare lo studente con questo programma dovrebbe dedicare del tempo all'insegnamento all'uso del programma.
Esempi di utilizzo didattico	http://prezi.com/uh_7jvp0ykp/fgreat-jazz-bassists-and-their-influence-through-the-ages/ , http://www.youtube.com/watch?v=k8lomC'TnIC0 .

	http://prezi.com/yqfu-lxm9kxr/tutorial-prezi-en-espanol-aprender-a-utilizarlo-en-15-minutos-academia-prezi/ .
Vantaggi	a) La dinamicità, anche in riferimento al suo antenato Power Point. b) Per visualizzare una Prezi non è necessario registrarsi sul sito (mentre per modificare una Prezi bisogna esserlo già).
Svantaggi	La sua, a volte eccessiva, dinamicità rischia di confondere utenti inesperti.

2.4. *Spicynodes*

Siti di riferimento e Descrizione	http://www.spicynodes.org/index.html Si tratta di un sito molto esauriente, costruito con una grafica divertente e accattivante che, fin dalla prima schermata utilizza i vantaggi della mappa concettuale per spiegare all'utente tutte le possibilità che offre questo nuovo strumento. La mappa che appare all'inizio cerca in modo semplice di chiarire gli obiettivi, i destinatari, l'uso e i vantaggi del software e attraverso gruppi e sottogruppi aiuta l'utente a scoprire in prima persona il funzionamento del programma. L'utente ha, inoltre, l'opportunità di provare a ideare le proprie creazioni e di navigare attraverso alcuni schemi ideati da altri utenti in modo da osservare e capire il funzionamento e notare come il programma possa essere utilizzato per una grande varietà di discipline e scopi differenti. Il sito, infine, è anche correlato da una sezione dedicata al supporto, dove l'utente può entrare a fare parte di alcuni gruppi di discussione. Si possono anche esplorare alcuni blog dove è presente una parte dedicata esclusivamente all'uso didattico del programma accompagnata da suggerimenti destinati agli insegnanti, da esempi di uso didattico e da consigli legati alla valutazione a seconda del ciclo cui si riferisce: scuola media-superiore o università. Si tratta di un sito attraente grazie alla grafica colorata, al linguaggio facile e accattivante ("Surf through a world of flavor"). I vantaggi di questo programma sono numerosi, permette la socializzazione (ogni utente ha l'opportunità di pubblicare i propri lavori, di visionare quelli degli altri, di modificarli e condividerli). L'insegnante a sua volta può organizzare la presentazione delle lezioni, preparare delle attività di revisione e di brainstorming e capire meglio le difficoltà incontrate da ogni studente. Per i docenti è molto utile la sezione riguardante la valutazione dove si possono trovare le linee guida per docenti e studenti e dove è stata creata una rubrica che mostra una suddivisione dei punti da assegnare a ogni alunno a seconda del lavoro svolto.
Disponibilità	L'iscrizione individuale è gratuita e permette di creare infinite mappe concettuali nonostante sia sempre presente nei lavori il logo del programma. L'iscrizione a pagamento permette non solo di ottenere degli addizionali strumenti per personalizzare il proprio lavoro e per integrarlo nel sito, ma consente anche di favorire l'attività di ricerca di <i>Spicynodes</i> e IDEA. Consente inoltre una maggiore personalizzazione dei lavori e l'opportunità di nascondere il logo; infine l'iscrizione destinata agli imprenditori, oltre a queste ultime possibilità, permette di avere più agevolazioni e più traffico.
Facilità d'uso	Il programma è molto facile da utilizzare grazie anche alla presenza di un supporto che guida durante le prime creazioni e che fornisce indizi utili e consigli. Il percorso che porta alla creazione di uno <i>Spicynodes</i> è molto semplice: l'utente deve registrarsi e poi è accompagnato verso l'inizio del percorso che incomincia con la scelta del titolo, con la descrizione facoltativa e con l'opportunità di introdurre nel proprio lavoro link, file audio, immagini, video. I passi successivi riguardano lo stile, il contenuto, il salvataggio e la possibile condivisione del proprio lavoro nel proprio sito o blog o nel sito <i>Spicynodes</i> . L'utente ha, inoltre, la possibilità di rivedere e modificare ulteriormente le informazioni registrate in precedenza. Anche la visualizzazione del lavoro è ben strutturata: vi è la possibilità di navigare attraverso i nodi; si possono regolare le dimensioni dei nodi a seconda della loro importanza, si può ingrandire o rimpicciolire la visione della totalità del lavoro e con il cursore si possono ruotare e muovere gli elementi a piacere.
Esempi di utilizzo didattico	Il programma <i>Spicynodes</i> potrebbe essere utilizzato per diverse attività da svolgere in classe: a) per organizzare un'attività di brainstorming prima di incominciare ad affrontare un'unità didattica per testare le conoscenze pregresse degli studenti; b) per creare presentazioni per il rinforzo e il potenziamento e l'approfondimento di tematiche già affrontate riguardanti il lessico, la riflessione linguistica e la cultura.
Vantaggi	a) È facile da utilizzare e permette di reperire facilmente le informazioni mettendo in comune diversi codici linguistici e creando interconnessioni fra diverse discipline. b) In un contesto scolastico si tratta di un programma efficiente e rappresenta un valido

	aiuto gli studenti, ma anche per gli insegnanti. Gli studenti grazie a queste mappe mentali imparano a essere più critici, ad approfondire le informazioni e a organizzarle in un modo logico, interdisciplinare e utile alla memorizzazione, a pianificare delle ricerche e revisionare i contenuti di un programma e a essere più autonomi. La motivazione è data dall'utilizzo di mezzi quali video, audio e link.
	c) Permette di pubblicare i lavori nei siti.
	d) Implementa l'apprendimento di tipo visivo.
Svantaggi	a) Non è adatto per l'analisi di testi molto lunghi. b) Non è adatto per l'insegnamento a bambini.

2.5. Subtitle

Siti di riferimento e Descrizione	http://www.urusoft.net/download.php?lang=1&id=sw4 Subtitle è un editing tool per inserire sottotitoli sincronizzati all'interno di un video. Dopo averlo scaricato bisogna scaricare un convertitore di file video (ogni file ha una sua estensione compatibile o meno con i vari sistemi operativi e anche i file video hanno estensione .flv, .avi, .dvx, ecc) dal momento che Subtitle supporta file audio in formato .avi, e convertire il file che si è salvato e che si vuole sottotitolare. Tutoriali utili e ben fatti si possono reperire ai seguenti link: http://www.youtube.com/watch?v=Cvqhlvsjlxw (Video tutorial che comprende anche la parte relativa al programma di conversione dei file audio); http://www.guideperpc.com/Video_inserire_sottotitoli.htm (Guida recente all'uso con stamp in italiano relativamente semplice) Esistono in Rete molti altri tutoriali ma in lingua inglese.
Disponibilità	Il programma è gratuito.
Facilità d'uso	Il software è relativamente facile da usare, ma bisogna comunque avere una certa competenza tecnologica per capire appieno le varie funzionalità; un'ulteriore difficoltà è data dalla sincronizzazione tra il sottotitolo e il frame di riferimento.
Esempi di utilizzo didattico	La possibilità di sottotitolare video e film nella propria lingua o in una lingua seconda è di sicuro un grande vantaggio (facciamo riferimento alle possibilità didattiche implicite), poter lavorare con suoni e immagini permette uno sviluppo simultaneo delle competenze di ascolto, comprensione, lettura e scrittura e si possono considerare tutti i vantaggi dell'apprendimento visivo. Poiché si può scrivere testo nelle piste di sottotitolazione si possono non solo inserire sottotitoli ma fare un lavoro di traduzione per i sottotitoli anche in maniera collaborativa. La collaborazione può avvenire su due livelli: a) più persone lavorano su traduzioni in lingue diverse (immaginiamo una classe L2 o anche una LS); b) più persone lavorano su una singola traduzione di un film straniero.
Vantaggi	a) Interfaccia di grande usabilità e intuibilità. b) Scelta della lingua in italiano. c) Diversi formati di sottotitolazione. d) Molte funzionalità aggiuntive (sincronizzazione delle scene, per esempio).
Svantaggi	a) Dal momento che i file video devono essere convertiti e bisogna far uso di un convertitore che occupa molto spazio sull'hard-disk e rallenta anche le potenzialità del PC, non è facilmente installabile su tutti i PC; da non sottovalutare che nella conversione i file diventano molto pesanti. b) Bisogna quindi avere a disposizione un laboratorio multimediale attrezzato. Questo significa che in classe l'uso del software non è possibile e bisogna trovare delle alternative, per esempio, lavorare insieme ai testi e poi fare il lavoro di editing in seguito (lavoro che a questo punto deve fare il docente).

2.6. Wikidot

Siti di riferimento e Descrizione	www.wikidot.com Wikidot è una <i>wiki farm</i> e un <i>publishing network</i> , ovvero, un programma con cui si possono generare pagine Wiki e pubblicarle in rete come veri e propri siti web, che però possono essere editi da tutti gli autorizzati.
Disponibilità	Il programma è sia gratuito sia a pagamento.
Facilità d'uso	Può risultare abbastanza difficile per chi non è avvezzo all'uso di sistemi simili ma una volta imparato a padroneggiarlo si possono realizzare lavori molto interessanti e stimolanti sia per gli studenti sia per i docenti.

Esempi di utilizzo didattico	a) Attività progettate dal docente di lingua in collaborazione interdisciplinare con gli insegnanti delle altre materie, che potrebbero avvalersi di questo programma per creare percorsi didattici dalle molteplici possibilità di approfondimento e di collegamento interno, quindi ambienti didattici caratterizzati da quell'ipermedialità che permette agli studenti di essere protagonisti del proprio apprendimento e di costruirsi il proprio dominio di conoscenze navigando tra più percorsi possibili. b) Attività progettate dagli studenti, che possono costruire una pagina web personale e su un determinato tema, lavorando in modo cooperativo alla ricerca e costruzione dei contenuti e con la possibilità di utilizzare diversi formati anche audio e video. Ulteriori esempi di utilizzo didattico in: www.quartacca.wikidot.com www.tormarancia.wikidot.com www.infab2011.wikidot.com
Vantaggi	a) Sandbox per esercitarsi senza dover pubblicare nulla. b) Guida anche in italiano. c) Possibilità di vari gradi di controllo, per cui ogni sito può essere completamente aperto e editabile da tutti i visitatori, oppure riservato solo ai membri di un gruppo, oppure privato e limitato a un solo autore. d) Maggiori possibilità di un wiki tradizionale per organizzare la pagina web inserendo anche blog e chat. e) Possibilità di lavoro cooperativo sugli stessi materiali magari anche con classi gemellate, grazie al controllo della partecipazione e alla possibilità dell'on line.
Svantaggi	a) Si può lavorare solo online. b) L'interfaccia rimane comunque in inglese e non permette così di utilizzare il lavoro con il software come possibilità di esercitazione linguistica. c) Richiede un'elevata competenza tecnologica e un'approfondita conoscenza per poterlo usare con soddisfazione.

2.7. Glogster e Glogster Edu

Sito/siti di riferimento e Descrizione	http://www.glogster.com/ http://en.wikipedia.org/wiki/Glogster http://edu.glogster.com/ http://en.wikipedia.org/wiki/Glogster_EDU <i>Glogster</i> e <i>Glogster EDU</i> sono due programmi che offrono molteplici possibilità a livello didattico. Consentono di esercitare contemporaneamente differenti competenze linguistiche (produzione e comprensione scritta, ascolto, ecc.); inoltre, possono stimolare una riflessione critica sui linguaggi multimediali incontrati, favorendo così anche la formazione della personalità multialfabeta. Sono di estrema versatilità: si prestano, infatti, sia all'utilizzo in classe (come strumento di lavoro o come piattaforma per la creazione di materiale didattico) sia in autoapprendimento, portando lo studente a riorganizzare dei materiali linguistici multimediali in modo creativo e sulla base dei propri bisogni, interessi e motivazioni. A ciò si aggiungono l'estrema semplicità di utilizzo e la possibilità di condividere in Rete o a livello di classe i poster realizzati. <i>Glogster</i> è un social network che permette di creare poster interattivi detti <i>glog</i> (abbreviazione di <i>graphical blog</i>) e di condividerli con altri utenti. L'utente può inserire nel proprio <i>glog</i> testi, immagini, file audio, file video ed effetti speciali offerti dal programma stesso. I <i>glog</i> possono anche essere "integrati" (<i>embedded</i>) in altri blog o social network attraverso un apposito link generato dall'applicazione. A partire da <i>Glogster</i>, nel 2009 è nata <i>Glogster EDU</i>, una comunità educativa on-line rivolta a studenti e docenti. L'impianto di base è lo stesso di <i>Glogster</i> e permette di realizzare poster interattivi con finalità educative da condividere con altri.
Disponibilità	<i>Glogster</i>: gratuito (dopo aver creato un semplice account si può subito accedere agli strumenti per realizzare il proprio poster). <i>Glogster EDU</i>: una versione gratuita (permette di creare solo poster privati) e tre versioni a pagamento (con ulteriori funzionalità per l'insegnante).
Facilità d'uso	Per l'iscrizione a <i>Glogster</i> e a <i>Glogster EDU</i> è sufficiente un indirizzo e-mail valido per creare un nuovo account (è possibile personalizzare il proprio account mettendo una foto e alcune informazioni personali). L'applicazione è intuitiva e semplice da utilizzare: l'interfaccia è accattivante e tutti gli strumenti di creazione sono raccolti in un'unica barra dei comandi. L'uso dei comandi di base è semplice, anche se il programma dispone di

	numeroso opzioni avanzate che consentono di personalizzare i contenuti a livello grafico, ad esempio mettendo cornici, cambiando font e colori, ruotando gli elementi, ecc. Alla fine della creazione, è possibile salvare il proprio poster e condividerlo con gli altri utenti, oppure mantenerlo privato. È altresì possibile integrare (<i>embed</i>) il poster in altri blog o social network attraverso l'apposito link generato in automatico dall'applicazione. <i>Glogster</i> e <i>Glogster EDU</i> sono quindi utilizzabili da chiunque disponga di una conoscenza base di informatica. Inoltre, i numerosi tutorial disponibili in Rete possono guidare agevolmente anche coloro che abbiano difficoltà con il computer, rendendo le applicazioni perfettamente accessibili a tutti.
Esempi di utilizzo didattico	A livello didattico, <i>Glogster</i> e <i>Glogster EDU</i> possono essere utilizzati per creare dei poster interattivi con finalità educative, sia come attività di classe sia in autoapprendimento. Ulteriori esempi di utilizzo didattico: a) http://www.youtube.com/watch?v=jx_xgXwRV8w: video-tutorial sull'utilizzo di <i>Glogster</i>, in inglese. b) http://www.youtube.com/watch?v=SZ4eljMaX4U?: video-tutorial sull'utilizzo di <i>Glogster EDU</i>, in inglese. c) http://gianfranmarini.blogspot.com/2011/01/glogster-realizzare-poster-interattivi.html d) http://www.glogster.com/explore: esempi di poster interattivi (<i>Glogster</i>). e) http://edu.glogster.com/glogpedia/: esempi di poster interattivi (<i>Glogster EDU</i>).
Vantaggi	a) L'iscrizione è semplice e gratuita. b) L'interfaccia è accattivante e permette di realizzare poster interattivi molto personalizzati, grazie ai semplici comandi di <i>editing</i> raccolti in una comoda barra che può essere disposta in ogni parte dello schermo. c) Si possono inserire testi, immagini, file audio/video ed elementi grafici. d) L'applicazione offre numerosi sfondi e stili di formattazione, permettendo all'utente di personalizzare al massimo il proprio poster. e) Offre la possibilità di condividere il proprio poster con gli altri utenti di <i>Glogster</i> e <i>Glogster EDU</i>, e di "integrarlo" in altri blog o social network.
Svantaggi	a) Non sempre i comandi rispondono bene e l'inserimento degli oggetti (caselle di testo, effetti grafici, ecc.) a volte non va a buon fine. b) Immagini e file audio/video devono già essere salvati su qualche supporto (memoria interna, hard-disk esterno, chiave USB) per poter essere caricati. In alternativa, si può indicare il collegamento a file multimediali presenti in Rete attraverso un link. c) Relativamente a <i>Glogster EDU</i>, solo le versioni a pagamento consentono di creare vere e proprie classi on-line dove mettere in comune i poster degli allievi. d) Le applicazioni sono in inglese e richiedono quindi una conoscenza base della lingua.

2.8. Digo

Siti di riferimento e Descrizione	http://www.digo.com Digo è un software che permette di gestire le informazioni, in particolare di: catalogare link a siti web, immagini di parti di siti web, documenti in formato doc, immagini, file audio; creare bibliografie, sottolineare e creare note a testi online, commentare le annotazioni fatte da altri, partecipare e creare gruppi di ricerca su particolari argomenti. Digo ha quindi sia una funzione formativa sia sociale. Il software permette di condividere le informazioni con tutti, con un gruppo o mantenerle totalmente private. Le funzioni principali sono di facile uso. Il primo passo è la creazione di un account al fine di avere una propria pagina attraverso cui avere accesso ai dati catalogati. Successivamente bisogna scaricare il software sul proprio computer. Apparirà una barra delle applicazioni da cui si possono selezionare le varie opzioni: si può accedere a "My Library" o archivio personale, a "My lists" o liste d'informazioni su un argomento particolare e a "My Groups" o gruppi interessati a un particolare argomento. Stabilire i link con altri software è piuttosto semplice. Attraverso la funzione "send" si apre una finestrella con le varie opzioni come inviare a Facebook e Twitter; ottenere un link con le annotazioni da poter condividere con chi non ha Digo; estrarre annotazioni. Per pubblicare i propri commenti direttamente sul proprio blog prima si seleziona "Tools" dalla barra in alto di Digo e poi si sceglie di inviare al blog indicando i dati del proprio blog. È quindi attraverso la barra degli strumenti che di solito si usa il programma. Per chi non ama la barra degli strumenti c'è l'opzione "Digolet". In questo caso basta trasportare il pulsante "Digolet" sulla barra dei preferiti. Si potranno sottolineare e commentare siti e le informazioni andranno sul proprio account
--	---

	Dijgo. Gli insegnanti possono usufruire di account particolari ma devono avere una mail collegata al sito della scuola.
Disponibilità	Gratuito con opzioni a pagamento. L'opzione gratis ha alcune limitazioni (1000 sottolineature e 30 pagine nascoste o "cached" memorizzate all'anno, mentre i "bookmarks" o segnalibri sono illimitati). Per ulteriori dettagli sulle varie opzioni a pagamento: http://www.Dijgo.com/premium e http://www.Dijgo.com/premium/pricing_table_details .
Facilità d'uso	Relativamente semplice.
Esempi di utilizzo didattico	a) Dijgo per insegnare la grammatica. Gli studenti sottolineano parti del discorso nel testo, lo annotano e poi controllano e commentano il lavoro fatto da altri. b) Dijgo e la letteratura: leggere e annotare brani di poesia e prosa. Gli studenti possono dialogare su un testo attraverso i loro commenti. Possono fare ciò sia in classe che da casa. Si possono poi esportare le annotazioni per sapere chi le ha scritte. c) Richiedere agli studenti di cercare su Internet le parole nuove in altri contesti, sottolineare le frasi che hanno trovato e farle pubblicare su Dijgo in un'apposita lista-dizionario del proprio account o sulla pagina di gruppo. d) Raccogliere buone risorse online e collegarle al wiki. e) Fare commenti su Dijgo e collegare il commento al proprio Blog. f) Fare riassunti, commenti e annotazioni di articoli online. g) Il docente può inviare agli studenti del materiale da leggere, visionare, commentare. h) Esercitare la scrittura collaborativa. Ulteriori esempi di utilizzo didattico in: http://www.Dijgo.com/learn_more/ Breve video di presentazione di Dijgo in italiano: http://www.youtube.com/watch?v=ZwTrP949KWk Video in inglese su come creare un account e varie funzioni di Dijgo: http://21ctools.wikispaces.com/Dijgo Slideshow in inglese molto esaustivo: http://www.slideshare.net/cliotech/Dijgo-in-education-presentation Video in inglese sull'uso di Dijgo nella didattica: http://www.youtube.com/watch?v=2RC3uvzv4_8 Dodici ragioni per cui gli insegnanti dovrebbero usare Dijgo (inglese): http://resourcelinkbce.wordpress.com/2011/07/19/12-reasons-teachers-should-use-Dijgo/.
Vantaggi	a) Permette di condividere materiale e informazioni online. b) Favorisce l'autonomia dello studente e la collaborazione. c) Permette di lavorare in gruppo in modo che il contenuto sia visibile dal solo gruppo. e) Consente di consultare i dati archiviati e le ricerche fatte da qualsiasi computer. f) Aiuta a recuperare facilmente materiale trovato online. g) Aiuta a connettersi con persone con gli stessi interessi creando legami personali basati sull'apprendimento e la condivisione. h) Consente di condividere annotazioni con persone che non posseggono il programma. i) Consente di creare un gruppo privato o pubblico per la classe o un gruppo.
Svantaggi	a) Il sito ha un'interfaccia solo in lingua inglese. b) Nella pagina di gruppo gratuita non si possono creare liste.

3. Altre abilità

3.1. Goanimate video

Siti di riferimento e Descrizione	http://goanimate.com/ Nel programma spicca l'elemento ludico. La metodologia ludica può motivare tutti gli studenti ma anche facilitare in maniera significativa l'acquisizione. Questo programma, se usato in maniera efficace, diventa un modo per imparare divertendosi, fino a rendere il processo d'apprendimento più stimolante e gratificante. Permette anche un'impostazione collaborativa del lavoro, migliorando non solo le relazioni interpersonali e lo scambio comunicativo di ciascuno studente ma anche le diverse abilità sociali. Da un punto di vista umanistico-affettivo <i>Go!Animate</i> dà l'opportunità di creare un clima sereno e giocoso, dove al centro di tutta l'attività didattica sta lo studente che dovrebbe essere messo in condizione di assumere un ruolo sempre più attivo, partecipe, collaborativo e creativo. Viene offerta la possibilità di coinvolgere direttamente l'utente che può modificare personaggi usando la propria faccia o la propria voce, inserire una propria foto come sfondo o inserire la musica che desidera. Il primo impatto con il sito è abbastanza piacevole. L'<i>home page</i> è ben
--	--

	impostata, è semplice, non c'è troppo testo che potrebbe scoraggiare lo studente e la presenza delle immagini cattura l'attenzione e incuriosisce e spinge sicuramente l'utente ad accedere al sito. Dopo il login si apre una finestra 'Daily Lucky Draw' dove l'apprendista <i>comic creator</i> può scegliere una carta fortunata che gli regalerà gratis i GoPoints che servono per "comprare" degli <i>extras</i>. Ci sono altri modi per guadagnare questi punti e chi vuole saperne di più deve solo cliccare sul seguente indirizzo: http://goanimate.com/faq. Si possono anche comprare, nel vero senso della parola, i GoBuck https://goanimate.com/buybucks/ che servono a dare un tocco più professionale alle proprie creazioni.
Disponibilità	<i>Go!Animate Basic</i> è gratis ma le sue funzioni sono limitate, anche se è ugualmente utilissimo in campo didattico. Per una più ampia varietà di scelta si dovrebbe passare a <i>Go!Animate Plus</i> che è a pagamento. Al link seguente le differenze tra il <i>basic</i> e il <i>plus</i>: http://goanimate.com/plusfeatures/?hook=header_button.site http://goanimate.com/pluscomparison/
Facilità d'uso	Il sito è abbastanza <i>userfriendly</i> e permette di navigare all'interno senza difficoltà. Non sono necessarie grandi capacità tecniche per accedere a questo mondo animato, per i principianti offre diversi <i>template</i> predefiniti estremamente facili da seguire. A chi è più esperto dà l'occasione di creare dei lavori personalizzati, aggiungendo musica, effetti speciali, propri sfondi e diverse opzioni. Nel sito c'è anche la possibilità di seguire un tutorial per imparare a destreggiarsi meglio all'interno del programma e così dare libero sfogo alla propria creatività. È in inglese ma navigando si può trovare un altro sito che parla del programma e include anche una breve clip con sottotitoli italiani che aiuta l'utente a capire meglio le potenzialità di questo programma. http://tuttowebvideo.com/ecco-come-creare-e-condividere-i-tuoi-cartoni-animati-con-la-piattaforma-online-goanimate/
Esempi di utilizzo didattico	a) Si possono creare video animati per la fase di motivazione o di pre-contatto con il testo, per suscitare sempre più curiosità o per attivare la <i>expectancy grammar</i>. b) Si possono creare tipologie di video animati per implementare abilità differenti e differenti obiettivi linguistici. c) Si può rafforzare la competenza testuale degli studenti. Si possono creare attività nelle quali lo studente deve basarsi sulla coerenza globale e deve fare attenzione ai meccanismi di coesione già presenti nella parte del testo che gli è nota.
Vantaggi	a) È sufficiente avere un indirizzo e-mail. b) Con <i>Go!Animate Basic</i> versione gratuita si possono creare diversi video animati. c) Non c'è nessun limite nella produzione di video. d) È facile da gestire e non richiede abilità tecnologiche specifiche. e) Stimola la fantasia e la creatività. f) Gli studenti possono valutare e dare un feedback sui lavori prodotti. g) È presente una vasta varietà di personaggi e si possono creare i propri personaggi. h) Si possono usare molteplici effetti speciali. i) I personaggi raccontano ciò che lo studente scrive in diverse lingue (incluso l'italiano). j) Si può partecipare ai forum per chiarire i propri dubbi.
Svantaggi	a) Non è scaricabile dunque si deve lavorare online. b) La versione <i>basic</i> limita la creatività degli studenti. c) La preparazione di un cartone animato richiede tempo. d) Il sito è in inglese e si può modificare in spagnolo; ciò potrebbe creare una sorta di <i>language barrier</i> tra lo studente e il programma.

3.2. Avidemux

Siti di riferimento e Descrizione	http://avidemux.sourceforge.net/; http://it.wikipedia.org/wiki/Avidemux Avidemux è un programma dedicato al video editing di alcuni formati video comuni quali AVI, MPEG, OGM, MP4, MKV, FVL, ecc. In pratica consente di manipolare file video grazie a strumenti che permettono la suddivisione dei filmati in porzioni, le quali possono essere successivamente combinate tra loro o a quelle di altri filmati. La manipolazione può essere operata anche attraverso i filtri per migliorare o modificare la qualità dei video stessi. Consente, inoltre, di inserire nuovo materiale, come sottotitoli e immagini, o di intervenire sulle tracce audio, creando effetti di sottofondo o doppiando completamente il sound originale. Decisamente pratica è la possibilità che Avidemux offre di convertire i codec dei file selezionati, permettendo, ad esempio, di convertire un file in formato AVI in un file in formato MPEG.
--	--

	Per informazioni più dettagliate sull'uso di questo software o per visualizzare dei tutorial, si consigliano i seguenti link http://www.pccasocaso.com/video-editing/10-tutorial-dvd-avidemux-dvdstyler.html http://www.geekissimo.com/2007/08/08/video-editing-gratuito-con-avidemux/ http://www.youtube.com/watch?v=bvqw7blFATU http://www.youtube.com/watch?v=bvqw7blFATU http://www.tiempolibresite.com/forum/Guida-Ad-Avidemux-t5025.html http://www.dorianorossi.com/freeliving/dorylinux-consiglia-programmi-opensource-per-video/142-avidemux-editor-video-opensource-per-linux-mac-windows
Disponibilità	Il programma è scaricabile gratuitamente dal sito sopra indicato ed è compatibile con i sistemi operativi più in uso sul mercato.
Facilità d'uso	Il software presenta un'interfaccia grafica molto intuitiva, specie per chi ha già utilizzato applicativi affini. È chiaro che un uso professionale del programma richiede una maggior competenza, non solo informatica, ma anche tecnica propria di materiale video, in quanto si fa uso di termini specifici d'interpretazione non immediata per un utente meno esperto.
Esempi di utilizzo didattico	L'uso di Avidemux in un contesto didattico può essere molto utile sia per l'insegnante sia per gli studenti, in quanto permette di elaborare del materiale video ai fini dell'apprendimento. Si pensi, ad esempio, alla possibilità di creare un unico materiale in cui confluiscono spezzoni di un film intervallati da brevi schede descrittive o schede riepilogative (per scheda descrittiva si pensi a dei fotogrammi creati attraverso altri programmi, come CoralDraw, Photo-shop o programmi di editing e manipolazione immagini affini che permettono di creare delle vere e proprie diapositive in un formato supportato da Avidemux) in cui s'invitano gli studenti a rispondere a delle domande precise e a riflettere sui contenuti mostrati. La possibilità, inoltre, di aggiungere i sottotitoli alle immagini semplifica ulteriormente la comprensione delle parti audio, specie in classi di livello meno avanzato.
Vantaggi	a) Non necessita della connessione alla rete per il suo utilizzo, risolvendo anche il problema della mancanza di Internet in classe. b) Non è necessario che l'aula sia un laboratorio informatico o che abbia più terminali perché il file creato, non essendo interattivo, può essere proiettato all'intera classe attraverso un solo dispositivo. Quest'ultimo punto riporta in sé anche uno svantaggio, e cioè che la visualizzazione del "prodotto finale" è puramente passiva.
Svantaggi	Il suo utilizzo non è immediato, ma richiede del tempo per la manipolazione dei materiali, questo può essere un vantaggio quando s'invita lo studente o il gruppo a lavorare sui progetti proposti come compito a casa, ma uno svantaggio se si opta per un suo utilizzo durante la lezione.

3.3. Flickr

Siti di riferimento e Descrizione	http://www.flickr.com Questo programma ha grandi potenzialità didattiche poiché permette di coniugare lo studio della lingua con l'educazione all'immagine. Le immagini aiutano gli studenti a chiarire e memorizzare i concetti con maggior efficacia e molto spesso hanno la capacità di dare una nota ludica anche all'attività più noiosa, sia per i bambini sia per gli adulti. Questo sito, inoltre, incoraggia gli studenti ad avvicinarsi all'arte della fotografia permettendo agli utenti di pubblicare e condividere online le proprie fotografie scattate con qualsiasi strumento fotografico, dalla macchina digitale compatta allo smartphone alla webcam. Si possono aggiungere dettagli a ogni fotografia usando tag, località e persone. Il sito permette, seppur in misura minore, di caricare e condividere anche dei video.
Disponibilità	Il programma esiste sia in versione gratuita sia a pagamento; quella gratuita prevede delle limitazioni (ad esempio è possibile caricare solo due video e 300 MB di foto ogni mese).
Facilità d'uso	Flickr è estremamente facile da utilizzare, anche per l'analfabeta informatico o per i bambini: la creazione di un account richiede pochi minuti e tutte le operazioni sono poi spiegate in modo semplice e chiaro all'interno del sito. Flickr è disponibile in diverse lingue, fra cui l'italiano.
Esempi di utilizzo didattico	Le varie attività possono essere svolte utilizzando sia un unico account per l'intera classe, sia un account personale per ogni singolo studente. Possono essere svolte all'interno di un'aula multimediale in cui ogni studente abbia il proprio computer o in un'aula tradizionale con l'ausilio di un unico computer e un videoproiettore che visualizzi sulla lavagna le immagini. Alcune possibilità di uso didattico: a) L'approfondimento di elementi di cultura italiana tramite la ricerca di foto già presenti

	sul sito che abbiano come oggetto: monumenti famosi, ritratti di personaggi celebri italiani, ecc. Si può poi chiedere agli studenti di commentare a voce o per iscritto le varie immagini. b) Il rafforzamento o la verifica del lessico relativo a determinati argomenti. c) La creazione di un rapporto visivo e di una comunicazione virtuale con studenti di scuole italiane nel mondo, per esempio in occasione di un gemellaggio. Ancor prima d'incontrarsi fisicamente, gli studenti potrebbero creare un gruppo ricco di fotografie su di loro e la loro vita scolastica per presentarsi ai futuri amici della scuola italiana. d) L'utilizzo di una sequenza d'immagini caricate che, una volta messe nel giusto ordine, raccontano una storia. Agli studenti può essere richiesto di capire il giusto ordine e, successivamente descrivere, a voce o per iscritto sul web, lo svolgimento della storia.
Vantaggi	a) La privacy è protetta grazie a delle impostazioni ad hoc che permettono di decidere chi può vedere, commentare o aggiungere delle note alle proprie foto. Ogni account e gruppo possono essere quindi totalmente privati, a discrezione dell'utente. b) È di facile utilizzo, adatto a tutti, anche a chi non ha una grande dimestichezza con la tecnologia. c) Permette all'utente di entrare a far parte di una community e di creare dei gruppi di lavoro. d) Offre la possibilità di postare commenti, tag e dettagli a ogni foto.
Svantaggi	a) Ci sono alcune limitazioni previste dall'utenza gratuita. b) È dato minor spazio ai video rispetto alle fotografie.

Risorse per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua non materna.

Caratteristiche e scelta dei materiali didattici

Tindara Ignazzitto

1. BISOGNI, STRATEGIE E RISORSE

Nel momento in cui si accinge a programmare un percorso didattico di qualsivoglia durata e natura e a scegliere le risorse più adatte, il docente di lingua ha di fronte a sé un compito articolato e complesso che richiede tempo e mobilità tutte le sue conoscenze e competenze professionali.

Quando non è dettata da disposizioni rigide dell'istituzione o istituto nel quale svolge la propria attività o da scopi formativi particolarmente vincolanti, la scelta delle risorse è un'operazione che lascia al docente ampi margini di libertà e discrezionalità e in cui possono entrare in gioco variabili molto soggettive come la sensibilità personale, il tipo di retroterra professionale, l'impostazione metodologica e gli stili di insegnamento preferiti, la propria idea di cosa siano la cultura e le culture, e così via.

Tranne che in casi estremi di un uso poco professionale di tale potere decisionale, da cui può derivare ad esempio uno spostamento dell'attenzione dai bisogni di chi apprende ai bisogni di chi ha il compito di fare apprendere, e cioè dello stesso docente, la possibilità di variare il punto di osservazione considerando di volta in volta una combinazione diversa di fattori permette al docente di mettersi in gioco e rinnovarsi continuamente, riflettendo sulle proprie strategie di insegnamento e acquisendo sempre maggiore competenza dei materiali più consoni ai bisogni di apprendenti e contesti ogni volta diversi. Il docente che accetta la sfida del cambiamento è, inoltre, un docente che rinnova continuamente anche la sua motivazione rispetto alla sua stessa professione.

Tutto questo rappresenta una preziosa opportunità di confronto e di crescita anche per gli apprendenti, che ne beneficiano sia in termini di varietà dei modelli di insegnamento a cui hanno la possibilità di essere esposti nel corso della propria esperienza formativa, sia in termini di relazione docente-apprendente dal momento che, direttamente o indiretta-

mente, si favorisce la dimensione collaborativa e creativa di tutto il processo di insegnamento-apprendimento. Il gioco del dare e ricevere, del mostrare bisogni e proporre soluzioni, del testare nuovi materiali per rispondere a nuove compagini di apprendenti è un gioco sempre possibile, anzi auspicabile.

Dal momento che nessun gruppo classe è uguale a un altro, infatti, anche a parità di contesti, profilo di apprendenti e livelli di competenza, raramente uno stesso libro di testo o uno stesso repertorio di materiali riuscirà a soddisfare pienamente le esigenze di un diverso gruppo di apprendenti. Diventa allora indispensabile che il docente sappia cogliere il nesso tra bisogni, strategie e risorse e tradurlo in modelli operativi e prassi didattiche appropriate. Non ce ne occupiamo qui nello specifico, ma anche lo sfruttamento a fini didattici di materiali originali tratti da fonti esterne quali riviste, opuscoli, trasmissioni televisive, film, canzoni, ecc., rientra tra le competenze del docente di lingua nell'ambito della sua professione.

Nel PEFIL, *Portfolio europeo per la formazione degli insegnanti di lingue*¹, a proposito di progettazione didattica², si danno, tra le altre, le seguenti indicazioni:

Seguire un libro di testo di solito non basta, perché i libri di testo rappresentano solo l'interpretazione del curriculum fatta dall'autore e raramente vengono presi in considerazione i singoli apprendenti.

La progettazione delle attività dipende sia dagli obiettivi di apprendimento sia dal contenuto e richiede che i docenti considerino il modo in cui gli apprendenti possono raggiungere i propri obiettivi attraverso i materiali scelti. Quando il docente fa il piano di una lezione, è importante la sua conoscenza delle teorie sull'apprendimento linguistico, la sua capacità di selezionare risorse e attività didattiche partendo da una vasta gamma di metodologie, ma anche la sua conoscenza delle abilità dei singoli destinatari. (Consiglio d'Europa, 2007: 22).

¹ Si tratta di un "documento pensato per coloro che stanno intraprendendo la propria formazione iniziale come docenti di lingue (*student-teachers*) e ha lo scopo di incoraggiarli a riflettere sulle conoscenze e le competenze necessarie per insegnare le lingue, aiutandoli a valutare le proprie competenze didattiche e permettendo loro di monitorare i propri progressi e di prendere nota delle esperienze di insegnamento durante il corso della propria formazione glottodidattica" (Consiglio d'Europa, 2007: 5). Cfr. anche l'intervento sul PEFIL di Arcuri, in questo volume.

² L'espressione "progettazione didattica" usata nel PEFIL è intesa nel senso generale di pianificazione di un percorso coerente e completo di insegnamento di una lingua. Un riferimento esplicito alla progettazione di singoli materiali e attività didattiche è presente nella parte dedicata alla risorse, in cui si raccomanda tra l'altro di "guidare gli apprendenti a produrre materiali per sé e per altri apprendenti" (Consiglio d'Europa, 2007: 21).

Anche se il PEFIL dedica alla valutazione una sezione apposita³, possiamo qui aggiungere che qualsiasi scelta, sia essa relativa al libro di testo o alla progettazione didattica in generale, può essere riduttiva e persino controproducente se non passa attraverso una fase di “taratura” *in itinere* dei materiali, basata sull’ascolto attivo della classe e opportune attività di controllo e verifica del lavoro svolto e dei risultati, anche parziali, raggiunti. A tale proposito, il PEFIL fa esplicito riferimento alla risposta degli apprendenti, dedicandovi un apposito descrittore in cui suggerisce di “tener conto del feedback degli apprendenti e dei loro commenti e utilizzarli per le lezioni successive” e raccomandando di coinvolgere gli apprendenti anche “nella progettazione delle lezioni” (Consiglio d’Europa, 2007: 23). Benché possa risultare insufficiente, come giustamente avverte il documento europeo, l’adozione di un corso di lingua o libro di testo non può e non deve essere esclusa a priori. Molti docenti sono vincolati dall’istituzione o istituto in cui operano ed è questa, inoltre, la soluzione scelta da molti docenti di lingua nella fase iniziale del loro percorso professionale.

La situazione più frequente vede l’uso di un manuale che fa da “cornice” e accompagna docente e apprendenti lungo tutto il percorso di insegnamento-apprendimento, in combinazione con altri materiali tratti da altre fonti e/o creati *ad hoc*. Questa soluzione consente da una parte al docente di mantenere un buon margine di libertà condividendo al tempo stesso la responsabilità del progetto formativo con altri docenti, in questo caso gli autori delle opere scelte. Dall’altra, permette all’apprendente di avere un punto stabile di riferimento su cui contare quando non è in classe con l’insegnante e i compagni. In questo caso, quindi, le questioni fondamentali riguardano l’adeguatezza delle risorse da utilizzare e i parametri su cui basare l’analisi per la selezione. L’alto numero di risorse oramai a disposizione per l’insegnamento-apprendimento dell’italiano da parte di apprendenti di madrelingua non italiana e la varietà dei contesti di insegnamento e dei profili di apprendente con cui il docente può venire a contatto nel corso della sua esperienza professionale rendono la valutazione

³ “Il nucleo del PEFIL è costituito da 193 descrittori di competenze relative all’insegnamento linguistico [...]. I descrittori sono raggruppati in sette categorie generali, che rappresentano le aree in cui i docenti devono avere conoscenze e competenze tali da permettere loro di prendere delle decisioni relative all’insegnamento” (Consiglio d’Europa, 2007: 5). Le sette categorie prese in considerazione nel documento sono: il contesto, la metodologia, le risorse, la progettazione didattica, la realizzazione didattica, l’apprendimento autonomo, la valutazione dell’apprendimento.

e la scelta delle risorse un'operazione sempre più specializzata, tanto che l'analisi di materiali didattici è considerata una delle competenze professionalizzanti valutabili nei percorsi di formazione e certificazione specialistica⁴. Tuttavia gli studi relativi a questo segmento della glottodidattica non sono molti né lo sono, di conseguenza, gli strumenti volti a facilitare il lavoro del docente in questo delicato compito⁵.

Nello strumento da noi elaborato e che qui proponiamo, abbiamo individuato quattro aree principali e i relativi parametri da cui, a nostro parere, possono essere condotte l'osservazione e l'analisi. Ci preme sottolineare che la Tabella proposta è da considerarsi uno strumento *in divenire*, perché tale è anche il settore della produzione di risorse per l'insegnamento/apprendimento delle lingue. Osserviamo, inoltre, che non tutti i parametri elencati per ciascuna area possono essere presi in considerazione quando si analizza una determinata risorsa e che, sebbene la maggioranza di essi sia stata pensata per opere editoriali complete (corsi di lingua o anche manuali di tipo specialistico), molti parametri possono essere validi anche per l'analisi di singole unità o attività didattiche.

La Tabella 1 è una sorta di "promemoria ragionato" che guida il docente passo a passo nell'analisi e scelta del materiale. Poiché tale fase succede solitamente ad una precedente operazione di analisi dei bisogni e successiva elaborazione di un piano formativo adeguato a quei bisogni, la Tabella può essere utile anche in fase di programmazione.

Come abbiamo già precisato, non tutti i parametri possono, né devono, essere applicabili ad una stessa risorsa. Non è detto, ad esempio, che sia possibile rintracciare indicazioni esplicite riguardo alle teorie a cui gli autori hanno fatto riferimento nel realizzare la loro opera. Stessa cosa può dirsi di altri parametri quali i materiali integrativi o i riferimenti a contenuti interni e/o esterni alla risorsa considerata. Vi sono, tuttavia, parametri che sarebbe bene avere sempre la possibilità di considerare. Nei paragrafi che seguono, ognuno corrispondente a ciascuna delle quattro aree proposte, cercheremo di mettere in evidenza alcuni.

⁴ Si pensi alle sezioni A dell'esame DITALS sia di I che di II livello, denominate rispettivamente *Analisi guidata di materiali didattici* e *Analisi di materiali didattici*, e alla parte pratica dell'esame CE-DILS che comprende una prova denominata *Analisi di materiale didattico*.

⁵ Una bibliografia e un elenco ragionati di alcune schede di analisi sono contenuti nel modulo *Analisi e produzione di materiali didattici* a cura di Benucci e Dolci presente all'interno del progetto In rete per l'integrazione 2.

Contesti
Curricoli, documenti e raccomandazioni (internazionali, nazionali, locali)
Altre risorse e limiti istituzionali
Lingua seconda o straniera
Obiettivi, bisogni, motivazioni e interessi degli apprendenti
Caratteristiche degli apprendenti (età, livello, lingua materna, tipologia e grado di scolarizzazione/alfabetizzazione)
Formato
Accessibilità e facilità d'uso
Costo
Canale
Aspetto e organizzazione grafica
Componenti e materiali integrativi
Multimedialità
Impostazione e organizzazione dei contenuti
Teorie, approccio e metodi
Altre dimensioni della cultura, della comunicazione e della persona (interculturale, pragmatica, nuove tecnologie, stili di apprendimento, intelligenze multiple, sensorialità, non verbale)
Modello di unità o lezione
Abilità
Relazione insegnante/apprendente/testo
Tempo e spazio
Impianto mono/multi-sillabico (fonologia, morfosintassi, cultura e culture, nozioni e funzioni linguistiche, lessico)
Sezioni (indice, schede tematiche, autovalutazione, glossari, chiavi, appendici)
Riferimenti a contenuti interni e/o esterni (schede grammaticali, altre unità o lezioni, materiali originali e/o integrativi anche online)
Testi
Complessità e gradualità
Tipi e generi testuali
Canale
Adeguatezza rispetto agli interessi e alle caratteristiche degli apprendenti
Aspetti pragmatici e sociolinguistici
Natura (originali, trattati, creati <i>ad hoc</i>)

Tab.1 - Tabella per l'osservazione e l'analisi di materiali didattici

2. I CONTESTI

Nella parte dedicata specificamente alle Risorse, il PEFIL individua tre diversi contesti o ambiti di incidenza sulle scelte che l'insegnante deve operare per selezionare i materiali più adatti alla classe di lingua:

Il contesto nazionale con i suoi curricoli e con le sue raccomandazioni riveste un ruolo importante nelle decisioni da prendere in relazione all'uso di un libro di testo. Il contesto locale con le risorse e i limiti istituzionali influenza le attrezzature usate, così come la selezione e la progettazione dei materiali appropriati. Gli obiettivi e i bisogni degli apprendenti, la loro età, il loro livello di competenza linguistica, le

loro motivazioni e i loro interessi indicano il tipo di risorse e le modalità del loro impiego (Consiglio d'Europa, 2007: 21).

Nella prospettiva del PEFIL, i tre contesti indicati – *nazionale*, *locale* e quello più immediato del *gruppo classe* – intervengono in egual misura e in maniera sinergica nella scelta. D'altra parte, il PEFIL dedica al contesto l'intera prima parte, definendolo in termini di "contesto educativo e sociale in cui opera il docente" e includendovi elementi quali il curriculum, gli obiettivi e i bisogni, il ruolo del docente di lingua, le risorse e i limiti istituzionali. Rispetto a quanto indicato nella sezione dedicata alle Risorse, si fa qui specifico riferimento ad un quarto contesto, quello *internazionale*, costituito da "raccomandazioni" e "documenti" quali il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) e il Portfolio Linguistico Europeo (ELP) (Consiglio d'Europa, 2007: 13-14). Notiamo che, ad esclusione di un riferimento alla lingua "straniera" nella parte dell'autovalutazione dedicata alle riflessioni personali (Consiglio d'Europa, 2007: 9) e di un riferimento alla lingua "seconda" nella scheda F del dossier finale (Consiglio d'Europa, 2007: 40), nel PEFIL non si fa esplicita distinzione tra L2 e LS, tipo di contesto che è invece bene tenere presente soprattutto in presenza di materiali pronti. Ci pare, infatti, rilevante conoscere il tipo di pubblico per il quale una certa risorsa è stata progettata e, di solito, sono gli stessi autori a fornire tale indicazione all'interno della loro opera. Pensiamo, ad esempio, ad un corso di lingua orientato specificamente all'apprendimento della lingua italiana da parte di adulti immigrati in Italia che abbiano anche l'obiettivo di conseguire una certificazione linguistica ai fini di una migliore inclusione nel nostro Paese. È chiaro che un manuale di questo tipo, sebbene non si possa escludere un suo utilizzo anche parziale in una classe di oriundi italiani che studiano all'estero, avrà realizzato un approccio didattico e utilizzato testi che potrebbero non incontrare bisogni, motivazione e interessi di apprendenti che si pongono altri obiettivi di studio e di vita.

Altrettanto importante è valutare aspetti come l'età o il grado di scolarizzazione/alfabetizzazione degli apprendenti di riferimento. Un manuale che sia stato progettato per adolescenti di origine italiana di seconda o terza generazione che vivono all'estero e con un grado di scolarizzazione corrispondente agli standard occidentali, potrebbe non essere adatto ad adolescenti stranieri della stessa età che risiedono in Italia, ma che provengono da contesti sociali o personali che non hanno favorito la loro formazione scolastica. È il caso, ad esempio, di molti adolescenti presenti nel nostro Paese con lo status di "minori stranieri non accompagnati".

3. IL FORMATO

Nell'ultimo ventennio, autori ed editori specializzati nella produzione e pubblicazione di materiali per la didattica dell'italiano L2/LS hanno potuto – e saputo – beneficiare dei vantaggi collegati allo sviluppo tecnologico, dando impulso a cambiamenti rilevanti soprattutto sul versante della varietà e del formato delle opere proposte⁶.

Si consideri che un'opera editoriale di tipo tradizionale, costituita cioè da volumi in formato cartaceo e altri materiali audio e/o multimediali, può arrivare a comprendere fino a sei/sette diversi componenti: libro dello studente, libro degli esercizi, guida per l'insegnante, materiali audio in audiocassette e/o CD, materiali multimediali vari (CD Rom, DVD), attività supplementari o altra tipologia di materiali integrativi⁷.

Rispetto al numero di componenti, sono ormai numerose le case editrici che mettono a disposizione senza costi aggiuntivi risorse scaricabili dai loro siti: chiavi, test e verifiche, batterie di attività ed esercizi per il recupero e il rinforzo, materiali integrativi vari, in alcuni casi anche file audio indispensabili a svolgere attività presenti nel libro, con il grande vantaggio di rendere quest'ultimo più “leggero” anche dal punto di vista economico.

Tra i cambiamenti più interessanti, anche la fusione in un unico volume del libro dello studente (o di classe) e del libro degli esercizi, e la tendenza a fornire gratuitamente in Rete alcune parti dell'opera pubblicate di solito in appositi volumi cartacei, ad esempio la guida per l'insegnante.

Il progressivo alleggerimento dei prodotti sembra essere una delle più interessanti e recenti evoluzioni del settore editoriale specializzato, caratteristica a cui si unisce anche una certa differenziazione del canale attraverso cui i prodotti vengono veicolati e/o utilizzati.

Sono oramai numerosi i corsi fruibili direttamente online o attraverso il canale televisivo, spesso realizzati da Enti pubblici in collaborazione con la RAI e/o una Università e spesso frutto di progetti mirati a facilitare l'ap-

⁶ Ci riferiamo qui, oltre che alle opere pubblicate dalle case editrici specializzate e immesse sul mercato, anche a corsi di lingua ed opere di cui è possibile usufruire più o meno gratuitamente sulla Rete e realizzati, ad esempio, da Enti e organizzazioni di vario tipo, come Enti nazionali e locali, Università, Fondazioni, ecc.

⁷ Un'opera ormai classica come *Linea Diretta 2*, corso di italiano a livello medio la cui prima edizione risale al 1996, si compone di ben sette prodotti: oltre a libro dello studente, libro degli esercizi, guida per l'insegnante, audiocassette e CD audio, comprende un volume di attività supplementari e una raccolta di test di selezione degli studenti utilizzabili anche in abbinamento al primo volume.

prendimento della lingua e della civiltà italiane o di specifiche conoscenze professionali da parte di un pubblico di migranti adulti al fine di favorirne l'inclusione sociale e lavorativa nel nostro Paese.

Uno dei primi corsi ad avere sfruttato le opportunità formative del Web è *Io parlo italiano*, avviato nel gennaio 2001 dal Dipartimento per gli Affari Sociali della Presidenza del Consiglio dei Ministri in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione, RAI Educational e i Centri territoriali per l'educazione permanente degli adulti, ora confluiti nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti). Il corso prevedeva classi di dieci-quin dici partecipanti assistiti da tutor i quali, dopo la lezione televisiva, continuavano il percorso didattico in classi allestite nei CTP. Le quaranta lezioni, ciascuna della durata di un'ora, venivano trasmesse dal canale satellitare tematico della RAI. *Cantieri d'Italia* è invece un progetto recente nato dalla collaborazione tra RAI Educational, Ministero dell'Interno e Unione Europea e che, a differenza del primo, è tuttora disponibile in Rete nella sua completezza e può essere seguito in modo autonomo in televisione e sul sito Web senza la mediazione di insegnanti⁸.

Una trattazione approfondita meriterebbero naturalmente anche l'uso della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) e alcune recenti sperimentazioni di *blended learning*, la combinazione cioè della classe con la presenza fisica dell'insegnante e di strumenti e materiali didattici online⁹.

Da questo seppur sintetico *excursus* è possibile intravedere la complessità e la varietà che caratterizzano il mercato editoriale e, più in generale, il patrimonio di risorse didattiche che un docente ha a disposizione per l'acquisto o la libera fruizione in Rete.

Se, da un lato, ciò rende certamente più fluido e stimolante il lavoro dell'insegnante e, parallelamente, anche quello dell'apprendente, il rischio è di perdere di vista obiettivi e priorità di apprendimento specifici rispetto ai bisogni e alle caratteristiche degli apprendenti di un determinato gruppo classe. La possibilità di arricchire e differenziare gli input, pescando magari qua e là nel variegato patrimonio delle risorse disponibili, può infatti giocare a disca-

⁸ I materiali stampabili del corso *Io parlo italiano* sono ancora disponibili sul sito del progetto: <http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/corso.htm>, mentre il corso *Cantieri d'Italia* è consultabile al seguente link: <http://www.cantieriditalia.rai.it/>. Un elenco ragionato delle risorse per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano agli stranieri disponibili online è presente nel portale per l'educazione e la didattica Dienneti: <http://www.dienneti.it/italiano/stranieri.htm>.

⁹ La casa editrice Edilingua, per esempio, ha di recente lanciato la multiplatforma didattica i-d-e.it appositamente dedicata all'italiano per stranieri.

pito della coerenza e della coesione che un percorso didattico personalizzato, anche se di breve durata, deve avere. Alla base di una scelta oculata e vincente dev'esserci sempre, infatti, il progetto formativo che meglio risponde ai bisogni e agli obiettivi di un determinato gruppo classe. Le mete e gli obiettivi educativi, linguistici e culturali individuati nella fase di programmazione e l'analisi dei bisogni, vanno pertanto sempre posti in primo piano e rappresentano la migliore garanzia dell'adeguatezza del materiale scelto.

4. L'IMPOSTAZIONE E L'ORGANIZZAZIONE DEI CONTENUTI

I parametri che abbiamo indicato nella terza area di osservazione riguardano più direttamente il modello glottodidattico applicato, e quindi anche l'idea di lingua e di cultura e di cosa sia l'educazione linguistica a cui un autore si ispira.

Il riferimento a teorie e modelli afferenti ad ambiti disciplinari di varia natura – psicologia, pedagogia, neurolinguistica, antropologia, scienze dell'informazione, arti, ecc. –, così come all'approccio e al metodo (o ai metodi) che l'autore intende realizzare, possono apparire in forma più o meno esplicita nella sua opera e, qualora presenti, possono essere trattati in modo sintetico o appena accennati nell'introduzione o, viceversa, essere affrontati in maniera più ampia solitamente in un prodotto separato come una guida per l'insegnante.

Dall'impostazione glottodidattica di fondo, che l'autore traduce in pratiche didattiche attraverso l'organizzazione dei contenuti, possono derivare importanti peculiarità del testo quali, ad esempio, l'attenzione verso altre dimensioni della cultura, della comunicazione e della persona; il modello di unità o lezione applicato e il modo in cui vengono selezionate, presentate e sviluppate le diverse abilità linguistiche e comunicative; la relazione tra insegnante e apprendenti e tra questi ultimi e il testo; il modo in cui categorie importanti e universali come il tempo e lo spazio si realizzano sulla scena didattica per il tramite dei materiali proposti; lo stesso impianto generale del testo, che può nascere dall'articolazione di un unico sillabo o essere l'integrazione di più sillabi interagenti tra loro.

L'attenzione verso altre dimensioni della cultura, della comunicazione e della persona può dare origine a proposte innovative che rispondono a bisogni e aspettative di docenti e pubblici di apprendenti particolarmente esigenti. Abbiamo già accennato all'esistenza di risorse *blended learning*, che

combinano strumenti tradizionali come la classe e la lezione faccia a faccia a strumenti più innovativi legati all'apprendimento in Rete; o si pensi allo sfruttamento in didattica di tecnologie che le persone utilizzano giornalmente nella loro vita¹⁰. Ma rientra in tale parametro anche il ricorso a strumenti, tecniche o strategie che si collegano a sfere umane ancora poco utilizzate in glottodidattica, ad esempio la teatralità, intesa come capacità comunicativa insita nell'essere umano, la corporalità o la sfera sensoriale.

L'attenzione verso ambiti tradizionalmente non ritenuti di interesse linguistico o glottodidattico in senso stretto non dev'essere intesa come mero arricchimento di contenuti, né come semplice adeguamento ai cambiamenti nelle abitudini e negli stili di vita delle persone. Essa è e dovrebbe essere, piuttosto, l'espressione della volontà degli autori di mettere al centro del processo educativo e formativo la persona in tutta la sua interezza e globalità, sia sotto l'aspetto personale che sociale.

L'impostazione scelta dall'autore si riflette anche nel modo in cui i contenuti vengono presentati e organizzati all'interno di unità o lezioni. Vi sono opere che seguono un modello basato sulla sequenza delle tre fasi di motivazione-globalità, analisi-sintesi-riflessione e controllo (Balboni, 2008: 102-105; Mezzadri, 2003: 5-16); altre in cui la priorità viene data al testo come nodo centrale dell'unità didattica (Vedovelli, 2002); altre in cui si preferisce non fornire a priori all'apprendente un modello di lingua da analizzare e da cui "trarre insegnamenti", ma vengono opportunamente create occasioni di produzione tramite la realizzazione di compiti con cui gli apprendenti devono misurarsi e che permettono all'insegnante di innescare nuovi momenti di apprendimento/acquisizione (cfr. Paternostro e Pellitteri, in questo volume).

Vi sono poi differenze collegate al peso che le diverse abilità linguistiche e comunicative hanno all'interno dell'unità o lezione e/o di tutta la risorsa considerata. Un corso di lingua completo propone in genere attività volte a sviluppare tutte le quattro abilità primarie e, in alcuni casi, anche altre abilità di tipo integrato. Ma vi sono testi "dedicati" il cui obiettivo è lo sviluppo

¹⁰ Accenniamo qui al progetto sperimentale *Tweetaliano* dell'Università per stranieri di Perugia, descritto come "la più grande comunità di parlanti e apprendenti di Italiano su Twitter". Nella pagina del sito dedicata al progetto <http://tweetaliano.wordpress.com/> leggiamo: "Se qualcuno vuole sapere #come si dice qualcosa in italiano, può scrivere a @tweetaliano e chiederlo direttamente ai followers del profilo. [...] In particolare, supportando questo scambio e questa comunità, Tweetaliano vuole essere uno strumento di supporto a chi impara questa nostra lingua comune, dove confrontarsi con la lingua viva e crescere linguisticamente, condividendo parole e espressioni, abbattendo quel muro che spesso separa i madrelingua dagli apprendenti".

di un'unica abilità, ad esempio la comprensione orale o la produzione scritta, anche se difficilmente possono essere escluse totalmente attività che coinvolgono altre abilità collegate. In un testo che ha come obiettivo lo sviluppo dell'abilità di produzione scritta, ad esempio, difficilmente potranno essere evitati compiti che richiedono anche la comprensione di testi scritti.

Questo tipo di risorse, orientate allo sviluppo di singole abilità o, meglio, di coppie di abilità collegate ad uno stesso canale (asse orale vs. asse scritto), possono servire da materiale di lavoro supplementare per integrare corsi di lingua che dedichino poco spazio a qualcuna delle quattro abilità o che non soddisfino pienamente i bisogni di un determinato gruppo classe di riferimento.

Considerare parametri come la relazione insegnante/apprendente/testo o il modo in cui le categorie di tempo e spazio trovano occasione di realizzarsi attraverso le attività proposte nei materiali didattici presi in considerazione può essere molto importante in termini di efficacia *performativa* e di clima della classe. Si tratta di caratteristiche collegate a quella che il PEFIL definisce la *realizzazione didattica*, che comprende descrittori relativi all'interazione con gli apprendenti e alla lingua (o alle lingue) utilizzate in classe, e alla gestione della classe in generale, intesa anche come spazio fisico di lavoro. Il descrittore "creare opportunità di lavoro individuale, a coppie, di gruppo e di classe, gestendole adeguatamente" riguarda, ad esempio, anche l'organizzazione dello spazio fisico dell'aula (Consiglio d'Europa, 2007: 25).

Altri elementi molto significativi che influiscono in maniera determinante sulla scelta di una risorsa sono l'impianto generale del testo dal punto di vista della dominanza di un sillabo rispetto ad un altro o della compresenza di più sillabi che interagiscono tra di loro, e la quantità e qualità delle sezioni presenti all'interno dell'opera o disponibili in altri formati o canali.

Dall'organizzazione mono- o multi-sillabica dipende, anche in questo caso, il carattere monografico di un'opera. Se prendiamo in considerazione il sillabo lessicale, ad esempio, esso può trovare spazio all'interno di un'opera che sviluppa anche altri sillabi, oppure dare origine a un manuale specialistico, magari per scopi professionali, in cui un certo tipo di lessico viene proposto e sviluppato in maniera estensiva.

Il modo in cui le diverse sezioni del testo sono organizzate e si relazionano tra loro è un parametro che va considerato soprattutto dal punto di vista qualitativo. Le sezioni dedicate all'espansione lessicale possono integrarsi con altri contenuti all'interno dell'unità o apparire a conclusione della stessa, oppure ancora apparire sotto forma di glossario in appendice. Un indice completo e ben organizzato, infine può essere di grande aiuto nella fase

preliminare e importantissima di programmazione ed essere uno strumento efficace di consultazione e ricerca sia per il docente sia per l'apprendente.

5. I TESTI

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* dedica ampio spazio alla questione dei testi, che riprende ciclicamente affrontando, secondo prospettive diverse, sia le caratteristiche che i testi possono avere che la loro funzione all'interno del processo di insegnamento-apprendimento di una lingua.

Nella parte introduttiva alla sezione 4.6, dedicata specificamente ai testi, se ne offre una sintetica descrizione da cui si comprende anche l'ottica attraverso cui essi vengono considerati:

Nella vita sociale i testi hanno svariate funzioni che si esprimono in altrettante differenze di forma e di sostanza. Per scopi diversi si ricorre a *canali* diversi. Differenze di canali, di scopi e di funzioni comportano differenze non solo nel contesto, ma anche nell'organizzazione e presentazione dei messaggi. Di conseguenza, i testi possono essere classificati in diversi tipi riconducibili a *generi* diversi (Consiglio d'Europa, 2002: 115).

Rispetto alla loro funzione "nell'apprendimento e nell'insegnamento linguistico", il *Quadro* suggerisce una serie di questioni, tra cui quella relativa al modo in cui "ci si può aspettare o si può richiedere che gli apprendenti apprendano da testi orali e scritti", in particolare se attraverso la semplice esposizione ad essi o predisponendo attività che ne facilitino la ricezione e la comprensione.

Quando si tratta della scelta di risorse didattiche pronte da utilizzare nella classe di lingua, la questione posta dal documento europeo risulta pertinente soprattutto in relazione alla seconda eventualità, quella cioè che riguarda il modo in cui i testi vengono "trattati" all'interno dell'unità per essere somministrati durante la lezione in aula o fruiti direttamente dall'apprendente in autonomia. È raro, infatti, che un corso di lingua o un qualsiasi libro di testo consista in un puro e semplice inventario di testi più o meno originali selezionati dagli autori e proposti senza alcun "trattamento" o una seppur minima ri-contestualizzazione a fini didattici all'interno dell'opera.

A ben vedere, anche la semplice scelta di proporre un articolo tratto da un giornale inserendone la trascrizione piuttosto che l'immagine originale in contesto costituisce già un trattamento.

Nel momento in cui un testo viene inserito all'interno di un'opera, esso

si accompagna sempre anche alla “rappresentazione” che di esso ne fa l'autore attraverso il modo in cui lo presenta e ne sceglie e organizza i contenuti per il raggiungimento di determinati obiettivi didattici. Quando osserviamo e analizziamo i testi proposti da un autore all'interno di un'opera, quindi, la nostra scelta può essere condizionata sia dalle caratteristiche oggettive in quanto “testi”, che dal modo in cui essi vengono *rappresentati* dall'autore nel contesto dell'unità o lezione e dell'opera nel suo insieme.

Alle caratteristiche che chiamiamo “oggettive”, nella nostra Tabella corrispondono parametri quali la complessità e la gradualità, il canale, il tipo e il genere testuale, gli aspetti pragmatici e sociolinguistici di cui sono portatori; caratteristiche che vanno valutate sia rispetto agli interessi e alle caratteristiche degli apprendenti (età, livello di competenza, stili di apprendimento e intelligenze, bisogni speciali, ecc.) sia, naturalmente, rispetto agli obiettivi da raggiungere.

Non meno importanti rispetto agli stessi parametri, sono da considerare anche i contenuti (o domini) veicolati. Come si sottolinea ancora nel *Quadro*, “una forte motivazione a comprendere dovuta all'interesse per l'argomento contribuisce a sostenere gli sforzi di comprensione dell'apprendente (anche se non agisce direttamente sulla comprensione stessa)” (Consiglio d'Europa, 2001: 202). Inoltre:

Se, in un compito di comprensione, gli apprendenti sono incoraggiati a esprimere le conoscenze, le idee e le opinioni personali, si aumenta la loro motivazione e il loro senso di sicurezza e si attiva la competenza linguistica specifica per il testo. Un compito di comprensione inserito in un altro può risultare intrinsecamente più significativo e coinvolgere maggiormente l'apprendente (Consiglio d'Europa, 2001: 202).

Il collegamento che nel documento europeo viene sottolineato tra motivazione e comprensione e “competenza linguistica specifica per il testo” diventa particolarmente rilevante nel momento in cui si considera il modo in cui l'autore ha manipolato il testo per proporlo all'apprendente. In quest'ottica, una manipolazione efficace corrisponde ad un elevato grado di rispetto nei confronti di quella che il *Quadro* definisce “competenza linguistica specifica”, se non anche e soprattutto ad una sua valorizzazione ottenuta proprio attraverso il lavoro di manipolazione operato dall'autore.

Una seconda questione posta dal *Quadro* riguarda quella che nella nostra Tabella abbiamo chiamato la natura dei testi. Il documento europeo identifica due principali categorie di testi, il cui discrimine risiede principalmente nello scopo e nel contesto per i quali sono stati creati. Un testo, infatti, rimane

“autentico” anche quando viene modificato per essere adattato “all’esperienza, agli interessi e alle caratteristiche dell’apprendente”. Viceversa, rientrano nella categoria dei testi “concepiti specificamente per l’insegnamento della lingua” anche testi funzionali come “consegne, spiegazioni ecc. contenute nel libro di testo” (Consiglio d’Europa, 2002: 178-79).

La nostra proposta è di considerare almeno tre tipologie di testi, distinguendo tra testi *originali*, testi *trattati* – anche nel caso in cui il trattamento sia minimo – e testi *creati ad hoc*. Tutte e tre le categorie sono valide ed efficaci. Non esistono prescrizioni di sorta a favore o a discredito dell’una o dell’altra categoria. Anche per i motivi che abbiamo sinteticamente cercato di delineare sin qui, la natura e il grado di “autenticità” o, viceversa, “auto-rialità” di un testo vanno considerati e valutati al momento della scelta, ma non sottoposti a giudizio. Come abbiamo avuto modo di sottolineare anche in altre occasioni nel corso di questo nostro intervento, la garanzia di una scelta vincente e oculata resta il progetto formativo che meglio risponde ai bisogni e agli obiettivi di un determinato gruppo classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, Paolo E., 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Benucci, Antonella e Roberto Dolci, 2006. Analisi e produzione di materiali didattici – Tecnologie glottodidattiche, in: *In rete per l’integrazione 2. I materiali*, http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/1%20materiali/mod_13_analisi_produzione_materiali.pdf.
- Consiglio d’Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- Consiglio d’Europa, 2007. *European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*. Graz: ECML (European Centre for Modern Languages). Trad. ital. a cura di P. Diadori, 2010. *Formazione, qualità, certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Firenze: Le Monnier. Il documento integrale può essere scaricato in: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=8PpREfAzaYI%3D&tabid=505&language=de-DE>.
- Mezzadri, Marco, 2003. *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l’insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.

Insegnare la pragmatica della L2 nella L2. Problemi teorici e suggerimenti metodologici

Giuseppe Paternostro e Adele Pellitteri*

1. INTRODUZIONE

In questo contributo intendiamo offrire a chi ha deciso di intraprendere un percorso di formazione all'insegnamento dell'italiano come lingua non materna (L2 o LS) una prima panoramica delle principali questioni teoriche e delle più importanti implicazioni didattiche legate al tema dell'insegnamento della pragmatica¹. Non pretendiamo certo di poter esaurire in poche pagine un argomento di così cruciale importanza come quello di cui abbiamo deciso di occuparci, ma riteniamo che da esso non si possa prescindere se si vuole davvero seguire un approccio che non si definisca comunicativo solo in ossequio alla moda glottodidattica del momento, rinnovando così quell' "effetto pendolo" evocato da più di un autore².

Data la complessità delle variabili in gioco, il nostro lavoro ha l'obiettivo di mettere sul tappeto gli elementi di cui il docente deve tenere conto più immediatamente quando intende insegnare la lingua necessaria per comunicare e, dunque, intende dare alla propria azione didattica una veste "pragmatica".

Il primo nodo da sciogliere è quello relativo all'individuazione delle parti

* I §§ 1., 2., 3. e 5. sono di G. Paternostro. Il § 4. è di A. Pellitteri. Il § 4.1 è di redazione comune.

¹ Il presente contributo è organicamente collegato a quello ad esso immediatamente successivo in questo stesso volume. La scelta di separare i due contributi è stata presa in quanto ciascuno di essi focalizza l'attenzione su due momenti fondamentali della prassi didattica, ossia la progettazione e l'azione in classe, che sebbene strettamente legati, sono tuttavia concettualmente differenti, in quanto rappresentano il primo un costrutto, il secondo il processo applicativo di quel costrutto. In altri termini, il primo investe la pianificazione dell'azione da proporre alla classe (*planning*), il secondo il monitoraggio dell'azione in classe (*process*).

² "An important task confronting applied linguists and teachers concerned with second and foreign language learning is to overcome the pendulum effect in language teaching. This effect is most evident in the area of methodology where fads and fashions, like theories of grammar, come and go with monotonous regularity" (Nunan, 1991: 1).

del sapere linguistico che costituiscono ciò che (spesso non proprio con molta chiarezza) si definisce “pragmatica”, la quale si presenta, per chiunque provi a capire quali ne siano i confini concettuali, come il lato oscuro della didattica delle lingue. Nella prima parte del lavoro, discuteremo del concetto stesso di pragmatica e lo collegheremo al suo rapporto, nell’ambito dell’educazione linguistica, con l’insegnamento della grammatica intesa in senso lato, cioè come il processo didattico che mira a far acquisire le strutture morfologiche e sintattiche di una lingua.

Una volta definiti i confini della pragmatica, nella seconda parte passeremo a interrogarci sulla sua insegnabilità, ma ancor di più sulle modalità in cui essa può essere insegnata. Da un punto di vista glottodidattico, ciò significa discutere le difficoltà che molti fra i metodi cosiddetti comunicativi incontrano nel darsi una veste realmente pragmatica. In primo luogo, discuteremo le variabili dalle quali nessun tentativo di organizzare una progettazione didattica centrata sulla pragmatica può prescindere.

Per sostanziare il nostro ragionamento faremo riferimento all’esperienza maturata in questi anni all’interno della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell’Università di Palermo. In particolare, ci concentreremo su un momento fondamentale del lavoro degli insegnanti, momento che talvolta viene considerato avulso dal resto della progettazione educativo-didattica: la formazione della classe sulla base della somministrazione – e relativa valutazione – di un test che individui il livello di competenza dell’apprendente. Vedremo come la principale difficoltà che si incontra risiede nel coniugare il test con le esigenze di insegnanti che seguono metodi che, pur essendo (o essendo presentati come) comunicativi, non sono tuttavia pragmatici, in quanto non sempre insegnano a comunicare attraverso la lingua, ma semmai insegnano la lingua attraverso contesti comunicativi in cui è previsto l’uso di strutture della comunicazione selezionate e private del potenziale di complessità contestuale che esse contengono.

Nelle conclusioni proveremo a indicare alcune fra le possibili vie che possano creare le condizioni didattiche per inserire la pragmatica come parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento della lingua non materna. Queste vie (come vedremo anche nel contributo successivo) passano attraverso la presa in carico di due aspetti che a nostro avviso vanno considerati come parte integrante dell’azione didattica: la gestione dell’interazione e, per il tramite di questa, del contesto.

2. LA PRAGMATICA: PROBLEMI DI DEFINIZIONE

Nel dibattito glottodidattico italiano non è mai venuta meno l'attenzione per gli strumenti e per i metodi d'insegnamento della grammatica (anche della L1). Dalla rinuncia a un insegnamento mirato all'apprendimento di regole e di paradigmi e al loro riconoscimento all'interno di frasi costruite a tavolino e del tutto decontestualizzate, si è passati al rifiuto totale di ogni tipo di regolarità in nome dell'importanza quasi esclusiva data alla "comunicazione" e alla capacità di "far passare il messaggio". Negli ultimi anni (semplificando molto) si è, infine, assistito a un ritorno alla grammatica vista non come un insieme di regole e prescrizioni ma come un sistema soggetto a una variabilità le cui regole possono essere desunte a partire dai testi (basti pensare alle esperienze dei manuali scolastici di italiano curati da linguisti come Maria Luisa Altieri Biagi e Francesco Sabatini)³.

Di converso, la pragmatica (e la questione della sua insegnabilità) ha vissuto, almeno in Italia, all'ombra di questo dibattito, di cui è diventata di fatto il convitato di pietra. Essa è stata per lo più invocata indirettamente ("val più la pratica della grammatica", luogo comune divenuto anche libro di successo qualche anno fa) attraverso i richiami alla necessità di collegare le strutture linguistiche ai loro contesti d'uso, benché tali richiami riguardino essenzialmente i legami con il testo (inteso quasi sempre come testo scritto). Tuttavia, questi richiami non hanno portato a una esplicita attenzione al livello pragmatico della lingua se non sul piano delle enunciazioni di principio. Tale mancata focalizzazione è dovuta principalmente alla non piena perspicuità del concetto stesso di pragmatica. Qual è l'oggetto di cui si occupa? La risposta non è affatto semplice, tanto che la pragmatica è stata a volte considerata come qualcosa a cui costantemente ci si richiama senza mai fissare parametri in grado di farne riconoscere con chiarezza il campo di azione. "Pragmatica" è una di quelle parole (come "sociale" e "cognitivo") che, come osservano Searle *et al.* (1980: 9), danno l'impressione che si stia parlando di qualcosa di molto specifico quando in realtà spesso non hanno un significato preciso.

Le proposte di definizione non si contano. Esse possono essere suddi-

³ Per una più approfondita e dettagliata discussione sul dibattito relativo all'insegnamento e apprendimento della grammatica nella L1 si vedano Andorno, Bosc e Ribotta (2003), Fiorentino (2009) e Ferreri (2013); per una focalizzazione sull'insegnamento della grammatica nella LS si vedano Serra Borneto (1998), Andorno (2011) e Bettoni (2011).

vise in due grossi filoni, ciascuno dei quali è legato a una tradizione di studi individuabile anche geograficamente (cfr. Schneider, 2011). Il primo (riconducibile alla tradizione anglo-americana) fa della pragmatica un campo di studi che si occupa della ricerca dei cosiddetti “universal pragmatici”, meccanismi cioè di natura semantica e cognitiva (come le implicature, le implicazioni, le presupposizioni, gli atti linguistici e la deissi), tutti studiati peraltro da un punto di vista filosofico. Il secondo, assai più articolato, è quello coltivato nella tradizione europea (mondo britannico compreso) che vede piuttosto la pragmatica come una prospettiva, complementare allo studio della lingua come sistema di strutture, che considera la lingua come un sistema di usi: “Pragmatics studies the factors that govern our choice of language in social interaction and the effects of our choice on others” (Crystal, 1997: 120).

Il fattore che determina l’allargamento del concetto di pragmatica è dunque l’interazione, nella quale la lingua diviene lo strumento attraverso il quale i parlanti svolgono le loro attività comunicative, per la cui realizzazione compiono delle scelte linguistiche. Ora, compiere una scelta linguistica vuol dire selezionare un’opzione (un elemento linguistico a qualunque livello di analisi) fra tante altre che sono parimenti possibili. Sapere compiere questa scelta presuppone un certo grado di *competenza*. Ma di che tipo di competenza si tratta? Seguendo la distinzione proposta da Leech (1983), dobbiamo distinguere fra una competenza “pragmalinguistica” e una competenza “sociopragmatica”. Con la prima si intende la conoscenza e il saper usare l’insieme delle opzioni linguistiche a disposizione di un parlante per agire sul mondo e nel mondo (dunque, le modalità di gestione dell’interazione, dal sistema di alternanza dei turni alle formule di routine come presentazione e saluti, le forme della cortesia linguistica, il repertorio delle possibili realizzazioni degli atti linguistici, con particolare riferimento a quelli che mettono a repentaglio la faccia, come complimenti, richieste, proteste)⁴. La competenza sociopragmatica, invece, riguarda il saper analizzare e riconoscere le situazioni comunicative nelle quali è appropriato usare un determinato elemento pragmalinguistico.

⁴ La “faccia” è l’immagine sociale che vogliamo dare di noi stessi e che vogliamo proteggere dalle potenziali offese. Due sono gli aspetti della faccia: la faccia *positiva* e la faccia *negativa*. La prima corrisponde al desiderio che ciascuno di noi ha di proiettare sugli altri una immagine socialmente accettabile e alla sensazione che i propri obiettivi siano desiderabili anche da qualcun altro. La seconda riguarda il desiderio di conservare nella vita sociale un margine di libertà dalle imposizioni altrui. Il concetto di faccia è stato elaborato da Erving Goffman (cfr. Goffman, 1971) ed è alla base del modello più diffuso di analisi della cortesia linguistica, quello di Brown e Levinson (1987).

Parte integrante di questo saper fare è anche il saper adattare la forma pragmalinguistica da utilizzare al tipo di interlocutore.

Lo stesso *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER, cfr. Consiglio d'Europa, 2002), ponendosi perfettamente in linea con la tradizione europea ricordata poco sopra, dedica ampio spazio a quelle che nel documento vengono definite “competenza sociolinguistica” (grosso modo la competenza sociopragmatica di Leech) e “competenza pragmatica” (grosso modo la competenza pragmalinguistica di Leech), a cui associa i relativi descrittori.

Per il QCER la competenza sociolinguistica porta a riconoscere, interpretare il valore sociale e usare: a) le routine di apertura e chiusura delle conversazioni; b) le regole della cortesia linguistica; c) le espressioni che possono apparire scortesie ma che tuttavia vanno usate in talune circostanze; d) le espressioni idiomatiche e gli stereotipi utilizzati dai membri della comunità target; e) i registri linguistici. Parte fondamentale della competenza sociolinguistica è, inoltre, la capacità di riconoscere i legami fra appartenenza sociale dei parlanti e i modi in cui questi usano la lingua.

La competenza pragmatica è, invece, declinata in tre sotto-competenze: 1) competenza discorsiva; 2) competenza funzionale; 3) competenza di pianificazione. La prima riguarda la capacità di costruire il discorso tendendo conto di elementi quali coesione, coerenza, registro, efficacia retorica e rispettando il principio di cooperazione all'interno dell'interazione. La seconda (competenza funzionale) riguarda la capacità di svolgere attraverso le risorse linguistiche a propria disposizione le più diverse funzioni comunicative a partire da quelle che si svolgono nell'interazione. Queste funzioni sono ulteriormente suddivise in microfunzioni e macrofunzioni. Se scorriamo le due sottocompetenze così come sono state declinate dal QCER possiamo individuare in esse il nucleo della competenza pragmatica. Troviamo, infatti, menzionate fra le microfunzioni: dare e chiedere informazioni fattuali (domandare, rispondere, fornire informazioni, raccontare ecc.); esprimere e far esprimere atteggiamenti e opinioni a proposito di fatti, conoscenze, sentimenti ecc.; indurre a compiere azioni (suggerire, dare consigli, chiedere aiuto, invitare ecc.); socializzare (richiamare l'attenzione, rivolgere la parola, salutare, ecc.); riparare gli errori di comunicazione. Macrofunzioni sono invece considerate sia le categorie che definiscono l'uso funzionale della lingua (di fatto le tipologie testuali: narrazione, argomentazione, descrizione, regolazione, esposizione) sia gli schemi interazionali (quelli che l'Analisi della Conversazione definisce sequenze complementari), ossia la gestione nel-

l'interazione delle microfunzioni: domanda/risposta, accordo/disaccordo, richiesta, invito, offerta/accettazione, rifiuto ecc. La terza (competenza di pianificazione) riguarda il conoscere e il saper usare le convenzioni di organizzazione testuale/discorsiva della lingua target al fine di realizzare con successo le macro- e le microfunzioni.

L'importanza che il QCER annette alle competenze discorsiva e di pianificazione è dimostrata dal fatto che per esse è stata approntata una scala di descrittori piuttosto dettagliata, mentre non sono state sviluppate scale di descrittori che coprano tutte le aree della competenza funzionale⁵.

Coerentemente con l'attenzione rivolta alla lingua per comunicare, il QCER considera tutte quante le competenze come finalizzate allo svolgimento di un compito, che così viene definito: "azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere" (Consiglio d'Europa, 2002: 191). Nella tabella riportata a pag. 292, proviamo a schematizzare i punti caratterizzanti la competenza sociolinguistica e la competenza pragmatica così come sono declinate nel QCER.

3. LA PRAGMATICA E LA SUA INSEGNABILITÀ

Nell'ultimo ventennio il tema dell'insegnabilità della pragmatica della lingua non materna è stato oggetto di dibattito in seno alla linguistica applicata. Gli studiosi sembrano ormai concordare sul fatto che la pragmatica non solo possa, ma debba essere insegnata e che, anzi, debba avere un posto centrale

⁵ Per la competenza discorsiva, i descrittori riguardano flessibilità, turni di parola, sviluppo tematico, coerenza e coesione. Per la competenza funzionale sono stati individuati descrittori riguardanti le macrofunzioni, raggruppate sotto le categorie "fluenza del parlato" e "precisione delle asserzioni". Qualche esempio servirà a chiarire che tipo di descrittori viene utilizzato. Per la competenza discorsiva, il descrittore della flessibilità relativo al livello A2 prevede che il parlante sia "in grado di espandere le espressioni memorizzate ricombinandone semplicemente gli elementi [e] di adattare alle circostanze espressioni semplici, ripetute e memorizzate, sostituendo qualche elemento lessicale". Per la competenza di pianificazione, vediamo come viene descritta la capacità di prendere il turno (sempre livello A2): "È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione. È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia". Infine, la competenza funzionale (la meno articolata quanto a descrittori) così descrive la fluenza relativamente al livello A2: "Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti".

nei sillabi. Già a partire dalla fine degli anni '70 del secolo scorso ai sillabi formali, che si pongono come obiettivo l'accuratezza formale della produzione linguistica in tutti i livelli di analisi (fonologia, lessico, morfologia e sintassi), si sono affiancati i sillabi nozionali-funzionali, che mettono al centro non più l'accuratezza ma la fluenza, sviluppando sia obiettivi grammaticali sia obiettivi legati alle funzioni comunicative. Entrambi i tipi di sillabo fanno parte di quei sillabi che Breen (1987) definisce "proposizionali", i quali considerano le conoscenze oggetto di insegnamento-apprendimento come categorie sistematiche e definite.

In Italia il sillabo più utilizzato (perché più completo e aderente ai principi enunciati del QCER) è quello curato da Lo Duca (2006). Oltre che il QCER, il sillabo di Lo Duca ha come punto di riferimento il *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera* (cfr. Galli de' Paratesi, 1981), con il quale si inaugura quella che potremmo definire la via italiana all'approccio comunicativo⁶. Il *Livello Soglia* è un tipico esempio di sillabo nozionale-funzionale. Differentemente da questo, il sillabo di Lo Duca si presenta come un sillabo "misto", con caratteristiche dei sillabi funzionali e di quelli formali. Il sillabo è diviso in tre parti, ciascuna delle quali fa riferimento alle tre competenze del QCER: la prima parte ("compiti comunicativi e funzioni linguistiche") corrisponde alla declinazione della competenza pragmatica del QCER; la seconda ("compiti e testi") corrisponde grosso modo alla competenza sociolinguistica del QCER; la terza parte, infine, ("forme, strutture, significati") corrisponde alla competenza linguistica del QCER. Le prime due parti puntano a sviluppare le competenze pragmatiche necessarie ad assolvere alle esigenze comunicative che possono emergere negli ambiti esperienziali nei quali gli apprendenti possono trovarsi a interagire.

Le esigenze individuate sono: comunicare nella vita quotidiana; regolare rapporti sociali; descrivere; narrare; argomentare; esporre; riflettere sulla lingua italiana. Nella seconda parte si definiscono i generi testuali attraverso i quali i compiti comunicativi possono essere svolti.

Il sillabo non fornisce, tuttavia, una tassonomia completa degli atti linguistici connessi a tali ambiti, ma solo una selezione, per quanto ampia, incentrata su quei compiti più facilmente collegabili alle strutture linguistiche oggetto della terza parte del sillabo. Tali strutture, a differenza di

⁶ L'Autrice afferma che gli obiettivi di apprendimento vanno organizzati "in un sistema di unità di insegnamento definite in base ad un approccio comunicativo" (Galli de' Paratesi, 1981: 5).

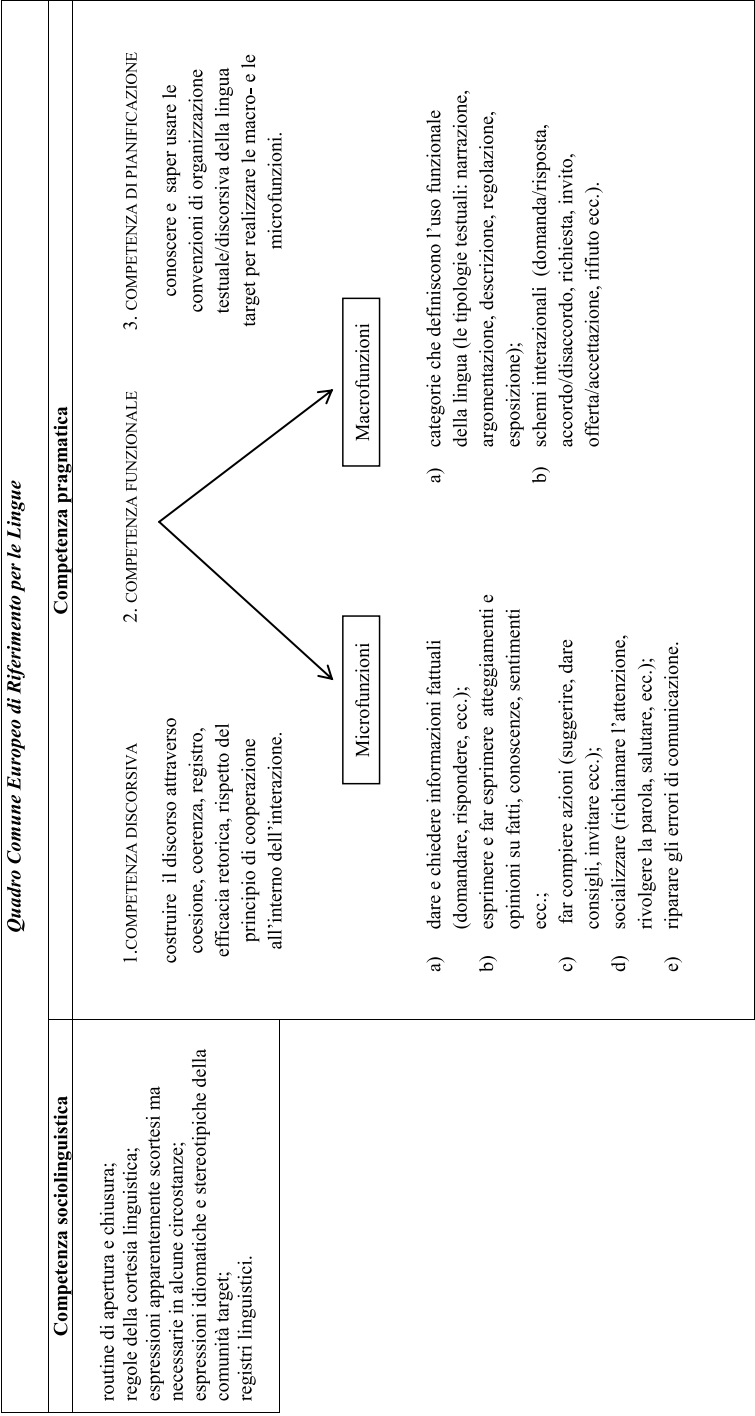


Fig 1: Competenza sociolinguistica e competenza pragmatica secondo il QCER

quanto visto per i compiti comunicativi, sono declinate in modo dettagliato⁷.

Particolare non trascurabile è che il sillabo Lo Duca è esplicitamente pensato per gli studenti universitari in scambio, dunque per apprendenti di alto livello di scolarità e ciò non è privo di conseguenze sul piano della selezione dei contenuti da insegnare, su quello della loro sistemazione e su quello dello squilibrio fra declinazione delle competenze linguistiche e declinazione di quelle pragmatiche. Pur non potendo discutere diffusamente questo punto (che esula dal focus di questo lavoro), ci sembra appena il caso di osservare che la precisazione di Lo Duca circa i destinatari del sillabo è senz'altro opportuna e dovrebbe indurre almeno due riflessioni, una di tipo glottodidattico e una di tipo teorico. La prima attiene all'organizzazione dei contenuti da insegnare quando ci si rivolge ad apprendenti con un tasso di scolarità basso o medio basso. La seconda è al tempo stesso preliminare e conseguente alla prima, in quanto ha a che fare con la stretta interconnessione di diafasia (cioè l'asse di variazione che determina la selezione del registro più adeguato alla situazione comunicativa) e diastratia (l'asse di variazione che classifica i parlanti in base alle loro caratteristiche sociali: reddito, professione, età e, soprattutto, livello di istruzione). Molto spesso, invece, in sede di determinazione di curricoli, sillabi e scale di competenza linguistico-comunicativa, questa doppia riflessione è assente. Si preferisce, infatti, separare diafasia e diastratia, concentrandosi quasi esclusivamente sulla prima, la quale viene considerata come del tutto avulsa dalla seconda, ignorando di fatto una delle questioni teoriche su cui la sociolinguistica si interroga sin dalla sua nascita quale ambito di ricerca autonomo, ossia se le due dimensioni della variazione agiscano in modo del tutto irrelato o se, al contrario, una delle due derivi e sia specchio dell'altra⁸.

⁷ La terza parte presenta le strutture linguistiche ordinate in modo piuttosto tradizionale, cioè per parti del discorso e livelli di analisi. In più, per ciascuna struttura, vengono fornite brevi liste di forme "attualizzate" che aiutano a chiarirne la funzione.

⁸ La stessa Lo Duca precisa che gli usi linguistici che devono essere oggetto di insegnamento-apprendimento sono quelli connotati in senso diatopico (la variazione della lingua rispetto allo spazio geografico), diamesico (varietà parlate e scritte) e, soprattutto, diafasico. E aggiunge: "Non credo che le altre dimensioni di variazioni (storia → varietà diacroniche; classe sociale → varietà diastratiche) siano da prendere in seria considerazione nell'insegnamento dell'italiano L2. Farei un'eccezione per la dimensione diacronica della lingua, ma solo con studenti che seguano corsi di storia, di letteratura, di storia della lingua e simili" (Lo Duca, 2006: 55, n. 25).

La conseguenza negativa della mancata considerazione della diastratia nell'organizzazione dei contenuti non risiede, tanto, nell'esclusione dal sillabo di tratti delle varietà connotate socialmente. Ciò che ci sembra vada sottolineato è piuttosto il rischio che si corre quando si sottovaluta il fatto che alla base di ogni scelta di registro (dunque diafasica) vi è una valutazione sociale (dunque diastratica) dei parlanti con cui ci si trova a interagire, capacità che lo stesso QCER considera importante. In altri termini, la questione non sta nell'inserire nel sillabo tratti, poniamo, dell'italiano popolare, ma nell'insegnare a ricostruire anche attraverso tali tratti il grado di formalità della situazione comunicativa nella quale si sta interagendo. Solo in questo modo è possibile contestualizzare realmente i registri, che per definizione sono varietà dipendenti dal contesto⁹.

Quello che qui ci interessa sottolineare maggiormente è, però, il fatto che il sillabo di Lo Duca, pur cercando di integrare aspetti strutturali e aspetti pragmatici della lingua (Lo Duca, 2006: 14), finisce per affidare ai secondi il ruolo, certamente importante, di strumenti per "contestualizzare" i primi dentro singole situazioni comunicative selezionate e controllate. Questa organizzazione dei contenuti, che si rispecchia perfettamente nell'azione didattica incentrata sui più diffusi metodi che si ispirano all'approccio comunicativo, punta a fornire la lingua per comunicare, ma non è detto che insegni a comunicare attraverso la lingua, soprattutto a partire dalla lingua che l'apprendente già conosce, che è poi quella con la quale gli apprendenti devono affrontare i compiti comunicativi al di fuori del contesto classe. D'altra parte tali conseguenze sono perfettamente coerenti con le scelte metodologiche assunte ed enunciate con grande correttezza scientifica dalla stessa Lo Duca, la quale precisa che tali scelte rappresentano una "netta presa di distanza dai cosiddetti sillabi processuali [...] che fanno dipendere il lavoro di

⁹ Non possiamo, ovviamente, nemmeno provare a ricostruire i termini del dibattito sorto in seno alla sociolinguistica rispetto ai rapporti gerarchici fra diafasia e diastratia. Ci limitiamo qui a ricordare che la posizione più accreditata è quella che vede la diafasia come una dimensione secondaria rispetto alla diastratia. Le scelte di registro sarebbero, dunque, compiute a partire dalle appartenenze sociali dei parlanti e dal prestigio di cui determinati gruppi sociali godono all'interno della comunità (D'Agostino, 2011). In ogni caso, la possibilità che ciascun parlante ha di utilizzare l'intera gamma dei registri di una lingua è subordinata alla possibilità di accedervi in forza del suo livello di scolarizzazione. A tal proposito, Bruno Moretti (2011) ha osservato che nessuno è in realtà un parlante nativo delle varietà formali della propria L1. L'osservazione di Moretti risulta assai pertinente ai fini del nostro ragionamento, in quanto invita a non confondere, ancora una volta, la competenza linguistica con la capacità di utilizzare le risorse linguistiche a propria disposizione per affrontare e risolvere i compiti con cui ciascun parlante è chiamato a confrontarsi nel corso delle pratiche comunicative quotidiane (competenza pragmatica).

programmazione da una preventiva opera di negoziazione con gli studenti del corso” (Lo Duca, 2006: 15)¹⁰.

Il cosiddetto “metodo comunicativo” prevede, infatti, che all’inizio della lezione si presenti un modello, costituito da una o più forme linguistiche, che l’insegnante ritiene di dover approfondire con la classe. Per farlo può utilizzare un dialogo, un video, un qualsiasi mezzo o materiale che gli faciliti il lavoro. Subito dopo la fase della presentazione è prevista la fase della pratica, durante la quale le forme andranno esercitate, di solito con esercizi di tipo meccanico. Solo alla fine, con la parte della lezione dedicata alla produzione, è possibile ritagliare uno spazio nel quale gli studenti inizino a usare le forme il più liberamente possibile. Una simile organizzazione della lezione può comportare l’analisi di un modello di comunicazione che, sebbene sia approfondito e dettagliato, risulta eccessivamente semplificato, e pertanto poco efficace, dal punto di vista interazionale.

In altre parole, il limite maggiore del metodo comunicativo, o meglio della sua variante più diffusa, risiede nel considerare le funzioni comunicative come del tutto avulse dalle complesse dinamiche interazionali nelle quali compaiono¹¹.

3.1. Dal “se” al “come” (e al “che cosa”)

Negli ultimi anni, il centro del dibattito sulla didattica della pragmatica si è spostato sul “che cosa” insegnare (cioè quali aspetti della competenza pragmatica debbano essere oggetto di insegnamento) e sul “come” insegnarlo. Negli ultimi decenni gli studi empirici sull’insegnamento di elementi di natura pragmatica sono diventati sempre più numerosi. Tuttavia tali studi mancano di un organico quadro teorico di riferimento. Si tratta per lo più di lavori che descrivono specifiche esperienze di insegnamento e apprendimento di

¹⁰ I sillabi processuali sono strumenti operativi in cui i contenuti sono organizzati attorno a precisi compiti comunicativi che l’apprendente è chiamato a risolvere in “interazioni reali, che lo impegnano nella risoluzione di problemi per il raggiungimento di scopi specifici. [...] Un sillabo così concepito riguarda essenzialmente le metodologie d’insegnamento e si diversifica dalla concezione che lo vede, invece, una specificazione degli apprendimenti” (Margutti, 2004: 125).

¹¹ Tale limite era stato segnalato già alla fine degli anni ’70 del secolo scorso, come risulta evidente dalla seguente osservazione di D’Addio Colosimo (1978: 135), in cui si evidenzia come negli approcci nozionali-funzionali utilizzati per l’insegnamento dell’inglese come lingua straniera “l’attenzione è concentrata esclusivamente su singole funzioni comunicative le quali vengono illustrate in microscambi, consistenti per lo più in mini-dialoghi strutturati in ‘battuta e replica’ al di fuori di una vera struttura interattiva di discorso”.

determinate forme, routine, atti linguistici, che tuttavia sono difficilmente generalizzabili, come risulta evidente dando uno sguardo alla rassegna presentata in Kasper (2011), nella quale gli studi orizzontali (confronto fra gruppo diversi di apprendenti di livelli analoghi) superano quelli verticali (confronto sull'evoluzione delle competenze pragmatiche).

Ancora meno sono gli studiosi che si siano preoccupati di studiare sul piano teorico le modalità di acquisizione della competenza pragmatica. Kasper ne cita solo due: Schmidt (1993) e Bialystok (1993). Il primo, all'interno della sua *noticing hypothesis*, distingue fra l'acquisizione e l'uso dell'informazione pragmatica, suggerendo che l'azione linguistica spesso avviene senza una piena consapevolezza (una consapevolezza cosciente, potremmo dire), giacché la conoscenza pragmatica è in larga parte routinaria e non richiede nei parlanti competenti un grande controllo a livello di codifica. D'altra parte, per acquisire la competenza pragmatica, i parlanti hanno bisogno di prestare attenzione alle forme pragmalinguisticamente rilevanti e alle condizioni sociali di occorrenza.

La seconda, con il suo modello bidimensionale dell'acquisizione di una lingua (sia essa materna o non materna), evidenzia come l'acquisizione risulti dall'azione combinata di analisi dei contenuti e di controllo della processazione. Mentre il primo compito cui attende il bambino quando acquisisce la sua L1 è quello di sviluppare rappresentazioni analitiche del sapere pragmalinguistico e sociopragmatico, gli apprendenti adulti di una L2 sono impegnati principalmente ad acquisire il controllo di processo su rappresentazioni già esistenti.

La scarsa attenzione agli aspetti teorici dello sviluppo delle competenze pragmatiche rende difficilmente confrontabili fra loro ricerche empiriche compiute in contesti e con metodi diversi. Ciò di cui si sente soprattutto la mancanza, sul piano della ricerca teorica, sono studi finalizzati a verificare se la competenza pragmatica segua le stesse fasi di sviluppo della competenza linguistica. Lo stato dell'arte non consente di dare una risposta che abbia una sufficiente affidabilità. Nondimeno, è utile provare a (iniziare a) fare ordine nella selva delle variabili e dei vincoli di cui deve tener conto chi intenda, non tanto insegnare la pragmatica (in fondo si tratterebbe di trovare le tecniche più adatte a sollecitare ed esercitare l'uso di un repertorio selezionato di atti linguistici che esprimono ciascuno una determinata microfunzione), quanto organizzare una progettazione didattica mirata a "insegnare a comunicare attraverso la lingua", che, a nostro avviso, può essere considerata una definizione di "pragmatica" accettabile dal punto di vista operativo.

Il primo passo per provare a impiantare una progettazione focalizzata sulla pragmatica è fare il punto sulle variabili minime che dovrebbero essere tenute da conto, nella consapevolezza che è quasi impossibile prevedere tutti i fattori potenzialmente in grado di influenzare il processo di apprendimento (spontaneo o guidato che sia).

La prima variabile è il livello di istruzione, a cui abbiamo già accennato poco sopra. Aggiungiamo adesso che la riflessione su come insegnare a comunicare attraverso la lingua passa anche attraverso

un approccio che si vuole concentrare sull'indagine del modo in cui i parlanti innalzano il livello di formalità delle loro varietà quando ritengono che sia appropriato farlo. Ciò che ci interessa è dunque l'osservazione delle strategie particolari che vengono impiegate a questo scopo e della competenza stessa degli utenti della lingua di costruire e creare realizzazioni di registri specifici (Moretti, 2011: 61).

La competenza degli utenti a cui si riferisce Moretti è quella che conduce a osservare “il tipo di conoscenze e principi che permettono [ai parlanti] di costruire varietà differenti da quella che si può ritenere la varietà centrale e basilare delle competenze, ovvero il parlato colloquiale-informale”. Queste competenze, già nei parlanti nativi, si sviluppano a uno stadio molto avanzato della socializzazione, giungendo in molti casi a fossilizzarsi. Insistiamo su questo aspetto, in quanto è assai frequente, tanto nella riflessione quanto nella pratica glottodidattica, far riferimento, in modo anche irriflesso, a un ideale “parlante nativo”, competente sia dal punto di vista comunicativo sia da quello linguistico. Tale idealizzazione non tiene conto del fatto che la stessa comunicazione fra cosiddetti “parlanti nativi” è spesso a rischio di ambiguità e potenziali fraintendimenti, dovuti anche alla diseguale possibilità di accesso alle risorse linguistiche.

Il riferimento alla variabile istruzione consente non soltanto di selezionare i contenuti da insegnare per ciascuno dei livelli del QCER, ma anche di valutare se e quando sia il caso di seguire un sillabo proposizionale (che presuppone la conoscenza da parte dell'apprendente della metalingua) o se e quando sia preferibile optare per un sillabo processuale (basato cioè sulla valutazione del tipo di apprendente).

La seconda variabile attiene alla funzione che assolve la lingua target nel repertorio dell'apprendente, se cioè essa sia lingua seconda o lingua straniera. Quello degli effetti, in termini di efficacia dell'azione didattica, della differenza fra L2 e LS, è un terreno poco esplorato dalla linguistica applicata, così come, peraltro, risulta in generale sottovalutato l'impatto dei fattori con-

testuali sul processo di insegnamento-apprendimento (cfr. Mackey *et al.*, 2013), tanto più nell'insegnamento-apprendimento della pragmatica. Dal momento che gli elementi linguistici di natura pragmatica sono quelli sui quali si regge la gran parte della comunicazione nei contesti quotidiani, essi rappresentano il tessuto connettivo della competenza comunicativa. Gli apprendenti di una L2, a differenza di quelli di una LS, si trovano ad essere esposti a input la cui natura è, potremmo dire, eminentemente pragmatica. Contrariamente all'input che riguarda strutture linguistiche anche complesse, l'input pragmatico si presenta spesso in formati per la cui decodifica non basta la comprensione della superficie linguistica. Se consideriamo, il che forse è banale ma spesso ce ne dimentichiamo, il fatto che gli apprendenti guidati di una L2 ne sono anche apprendenti spontanei (ma non necessariamente viceversa), arriviamo a scorgere la necessità di proporre percorsi di apprendimento che (specie ai livelli più bassi) pongano più attenzione allo sviluppo delle strutture pragmatiche rispetto alle strutture linguistiche, o, meglio, facciano scaturire il focus sulla forma dallo svolgimento di azioni linguistiche compiute dagli apprendenti. Se, infatti, è del tutto plausibile pensare che la convergenza verso le norme sociopragmatiche della lingua target cresca in relazione al tempo di permanenza nella comunità di cui la lingua target è espressione, è altrettanto ragionevole supporre che l'apprendimento guidato possa aiutare ad accelerare tale convergenza.

In terzo luogo, occorre tenere presente che la competenza pragmatica si declina anch'essa, così come quella squisitamente linguistica, in abilità ricettive e abilità produttive (si veda poco oltre per una esemplificazione relativa alla pragmatica dell'italiano L2/LS). Per quanto riguarda le prime, gli apprendenti di una L2 hanno piena capacità di accedere alle procedure inferenziali che sovrintendono alla comprensione del contenuto pragmatico di qualunque enunciato. Tuttavia, quando si trovano nella condizione di dover mettere in atto tali procedure nella L2, può accadere che essi non sempre riescano a usare le capacità inferenziali acquisite nella L1 (Bialystok, 1993). Gli apprendenti, sia nella loro qualità di lettori sia in quella di partecipanti a un'interazione orale, prestano maggiore attenzione, nel processo di decodifica del messaggio, alla superficie linguistica rispetto ai contenuti pragmatici. È questo un punto di grande rilevanza sul piano teorico, giacché l'attenzione per la decodifica del non detto da parte degli apprendenti di una L2 rafforza la necessità di capire se, anche in contesto linguistico-comunicativo L1, l'implicito viene sciolto senza tener conto del significato letterale dell'enunciato o dopo che quest'ultimo è stato compreso.

Per quando riguarda le abilità di produzione di azione linguistica di natura pragmatica, va notato che gli apprendenti adulti hanno una conoscenza implicita delle strategie attraverso le quali possono essere realizzati gli atti linguistici, ma non sempre fanno uso di tale conoscenza. Questo squilibrio fra sapere e saper fare dipende da diverse ragioni variamente combinate: 1) limitata competenza linguistica nella L2; 2) transfer negativo dalla L1; 3) stereotipi circa ciò che si ritiene sia pragmaticamente appropriato nella lingua target; 4) resistenza culturale più o meno esplicita alle norme pragmatiche della L2 allo scopo di marcare una distanza dalla comunità target e dai valori socioculturali da essa incarnati.

La fig. 2 riassume quanto appena discusso. Precisiamo che, sebbene anche una progettazione focalizzata sulla competenza linguistica debba tenere conto di quelle che abbiamo definito “variabili minime”, tale competenza è tuttavia meno soggetta a variabilità, essendo ancorata soprattutto alla presenza/assenza delle strutture nel sistema provvisorio dell’apprendente.

	Obiettivo	Variabili	Contenuti
C O M P E T E N Z A C A	Lingua per comunicare	<u>Abilità produttive:</u> presenza/assenza della struttura <u>Abilità ricettive:</u> riconoscimento e comprensione della struttura	Strutture del sistema linguistico
C O M P E T E N Z A C A	Comunicare attraverso la lingua	Livello di istruzione Contesto di insegnamento della lingua (LS, L2) Abilità produttive/abilità ricettive	Quale parlante? Dove? Cosa? Cfr. figura 1

Fig. 2: Le variabili “minime” per una progettazione orientata su obiettivi pragmatici

4. INIZIARE UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA ORIENTATA SULLA PRAGMATICA: LA FASE DEL TESTING

In questa seconda parte del contributo vorremmo concentrarci su quello che dovrebbe essere il momento iniziale di ogni progettazione educativo-didattica, cioè la fase di valutazione in entrata del livello di competenza degli apprendenti. In questa sede, proponiamo un possibile modo di articolare il test

di ingresso per un corso che abbia come obiettivo di insegnare a comunicare attraverso la lingua (vedi fig. 2). Come già accennato, il test su cui ragioneremo è un test progressivo, in cui contenuti linguistici e pragmatici da testare sono presentati secondo la progressione dei livelli del QCER. In tal modo è possibile compiere una diagnosi organica dello stato interlinguistico dell'apprendente, che è invitato a svolgere, per ciascuna delle parti nelle quali si articola il test, soltanto le sezioni o a rispondere soltanto alle domande che egli ritiene di saper completare. L'apprendente, cioè, sa sin dall'inizio che non è obbligato a compilarne tutte le parti.

Il test è stato messo a punto dagli autori del presente contributo e viene utilizzato per la formazione delle classi nella Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università degli studi di Palermo (cfr. Appendice). Esso è rivolto a una utenza che per la gran parte è costituita da studenti stranieri, in Italia nell'ambito di progetti di scambio o di cooperazione (Erasmus, Marco Polo, convenzioni con atenei esteri, protocolli d'intesa con associazioni di volontariato che operano nel territorio) o per brevi periodi di due/quattro settimane di vacanza-studio durante le quali seguono i corsi della scuola estiva. Si tratta dunque di apprendenti di alto livello di istruzione per i quali di fatto l'italiano è una LS più che una L2, e di ciò si tiene debito conto in sede sia di programmazione dei corsi sia di elaborazione del test.

Il test è articolato in cinque parti. L'apprendente è invitato in prima battuta a riconoscersi in un livello di competenza da scegliere tra "elementare", "intermedio" e "avanzato". La prima parte testa le microfunzioni della sotto-competenza funzionale del QCER (cfr. figura 1)¹²; la seconda si configura come un esercizio di riempimento di un testo narrativo teso a elicitarle le strutture linguistiche più rappresentative di ciascun livello; la terza prevede sei domande di comprensione del testo utilizzato per l'elicitazione delle strutture; la quarta misura l'abilità di scrittura¹³; la quinta, infine, si concentra sull'abilità orale¹⁴. In questa sede ci concentreremo sulla prima parte del test

¹² Si tratta di quindici item, presentati in ordine crescente di difficoltà (sette per le abilità ricettive e otto per quelle produttive). Nel primo caso si chiede di scegliere fra quattro situazioni comunicative quella che si adatta meglio all'enunciato proposto. Nel secondo, è richiesto, invece, di realizzare l'enunciato/atto linguistico più adeguato a una situazione comunicativa data.

¹³ L'apprendente è chiamato a scegliere fra due diverse tracce sulla base delle sezioni della parte 2 (testo narrativo da completare).

¹⁴ L'apprendente, sulla base della autovalutazione espressa all'inizio del test, è chiamato a scegliere tra quattro tracce per ogni fascia di livello (A, B e C del QCER). Il tipo di interazione che viene realizzata è ispirato ai dialoghi utilizzati nel test orale della prova CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena).

e in particolare sugli item relativi all'abilità produttiva della competenza funzionale¹⁵.

Ciascuna delle situazioni comunicative richiede la realizzazione di atti linguistici quali inviti, richieste, scuse. La difficoltà progressiva degli item proposti è legata sia alla formalità/informalità sia alla complessità delle strutture pragmatiche da gestire. Poniamo l'accento sulla complessità diversificata dei compiti che vengono sottoposti agli apprendenti nella parte del test di cui ci stiamo occupando in quanto è stato osservato (Gilabert e Barón, 2013) che pochi sono finora stati gli studi che hanno analizzato gli effetti della complessità del compito sulla *performance* pragmatica.

La micro-funzione comunicativa che si vuole elicitare in ciascun item può essere considerata l'enzima che catalizza l'interlingua, nel senso che conduce a stirarla fino ai limiti massimi del sistema provvisorio individuale. L'indicatore linguistico di cui ci serviremo per osservare l'interrelazione fra pragmatica e struttura linguistica è il lessico. Esso è infatti il livello di analisi più facilmente osservabile e più facilmente disponibile/ottenibile dagli apprendenti e potenzialmente acquisibile a tutti i livelli interlinguistici (fatte salve le parole più complesse morfologicamente). Nonostante la poca utilità (controllabilità) del lessico in quanto indicatore acquisizionale (perché non è possibile individuare precisamente una corrispondenza fra il lessico a disposizione dell'apprendente e la sua interlingua), dal punto di vista didattico è opportuno cercare delle regolarità nell'uso pragmaticamente appropriato del lessico. Con "uso pragmaticamente appropriato" intendiamo non l'uso del lessico isolato, ma la capacità di organizzare in un contesto comunicativo dato le forme che fanno parte del sistema provvisorio¹⁶. A tal fine, negli item proposti si è cercato, per quanto possibile, di non fornire lessico, in modo da spingere l'apprendente a concentrarsi sulla situazione comunicativa proposta come se fosse un compito da risolvere al di fuori del contesto classe, nel quale egli deve raggiungere il suo obiettivo comunicativo senza l'aiuto rappresentato dalla lingua (strutture e lessico) fornita dall'insegnante.

¹⁵ Gli esempi che proporremo si riferiscono al test somministrato il 9 settembre 2013 in occasione dell'ultimo modulo della scuola estiva organizzata ogni anno dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo.

¹⁶ Il metodo comunicativo spesso fornisce, invece, alla classe, proprio il lessico isolato, sia pur organizzato per campi semantici coerenti con la situazione proposta, assieme alle strutture morfosintattiche (tempi e modi verbali), *prima* di creare una situazione comunicativa che metta l'apprendente nelle condizioni di usare la lingua che già conosce.

4.1. *Organizzare il lessico, controllare la “verbosità”*

Usare (anche) il lessico per individuare il livello di competenza (non solo pragmatica) di un apprendente non è semplice. La nostra idea di competenza pragmatica (saper comunicare attraverso la lingua) ci spinge non tanto a considerare quanto lessico conosce l'apprendente, ma a valutare come questi usa il lessico che conosce. In questa prospettiva abbiamo scelto di concentrarci sulle risposte ai quesiti pragmatici produttivi restituiteci dagli studenti che, in base alle risultanze del test, si sono collocati tra i livelli intermedio e avanzato. La scelta di ragionare su queste due categorie di apprendenti è giustificata dal fatto che i due livelli condividono grosso modo lo stesso bagaglio lessicale e sono dunque, da questo punto di vista, confrontabili. Gli apprendenti che si collocano ai livelli intermedi hanno, infatti, a disposizione un bagaglio lessicale che sul piano quantitativo non è di molto inferiore a quello a disposizione degli apprendenti più avanzati. La nostra ipotesi è che ciò che cambia e che contraddistingue gli apprendenti di livello intermedio da quelli di livello avanzato è la capacità di usarlo in modo pragmaticamente appropriato.

Al fine di verificare questa ipotesi di lavoro utilizzeremo il concetto di “verbosità”, introdotto da Edmondson e House (1991), i quali hanno osservato che gli apprendenti di livello intermedio o iniziale avanzato, quando devono svolgere un compito comunicativo che richiede l'uso di forme e strutture linguistiche aventi funzione pragmatica, solitamente sono più “verbosi”, ossia realizzano enunciati più lunghi di quanto non facciano i cosiddetti “nativi” nell'assolvere specifici compiti comunicativi. La verbosità, nella terminologia di Edmondson e House, è caratterizzata da una conoscenza del lessico anche piuttosto ampia, conoscenza alla quale, tuttavia, non corrisponde una piena capacità di usarlo in modo contestualmente appropriato a causa della mancanza o dello scarso controllo delle routine comunicative.

La nozione di verbosità va in ogni caso relativizzata, dal momento che, come osserva Kasper (2011), se in un nativo essa può essere vista come una violazione della massima griceana della quantità, nei non nativi, la maggiore ridondanza può essere dovuta a

greater need to make their intentions, motivations, and reasoning explicit, because they need to establish rather than take for granted lack of common ground with speakers of the target language or other nonnative speakers (Kasper, 2011: 144).

La verbosità può, dunque, essere considerata un buon indicatore dello stadio di avanzamento della competenza pragmatica dell'apprendente, in special

modo per quelli dei livelli superiori ai livelli elementari (superiori al livello A2), tanto più in un test nel quale tale competenza è affidata allo scritto, in cui si tende ad essere più ridondanti che nella conversazione orale.

L'apprendente, in altri termini, non sapendo esattamente (almeno sul piano procedurale) come nella lingua target i parlanti nativi risolvano il compito comunicativo a cui è stato messo di fronte, ricorre a tutta la lingua che conosce. Di conseguenza, esso è portato (grazie alla sua conoscenza del lessico e delle strutture linguistiche) ad aggiungere, ripetere o parafrasare informazioni, finendo così per risultare più ridondante (più verboso, appunto) di quanto non lo sarebbero i parlanti nativi nel medesimo contesto¹⁷.

Di seguito commentiamo alcune soluzioni a tre degli otto item di cui si compone la sezione produttiva della parte pragmatica del test. Sono situazioni comunicative per affrontare le quali è necessaria una competenza pragmatica via via crescente.

Item 8.

Hai voglia di mangiare fuori. Inviti un amico a venire con te e gli dici che cosa vuoi mangiare.

Item 11

Sei sul treno. Chiedi gentilmente allo sconosciuto seduto davanti a te di abbassare il finestrino e spiegagli il motivo.

Item 13

Sei al ristorante. Chiedi al cameriere che cosa c'è da mangiare e poi fai la tua ordinazione.

Iniziamo con l'item 8¹⁸. Il compito richiede l'espressione di tre informazioni, da realizzarsi con adeguati atti linguistici: l'espressione di un desiderio; l'invito a un amico; l'espressione di una volontà. Il compito richiesto dall'item è pensato per poter essere risolto anche dagli apprendenti di livello elementare (la fascia A del QCER per intenderci).

¹⁷ Gli esempi che proporremo sono estratti originali dai test svolti dagli apprendenti. In tal modo, è possibile apprezzare le scelte procedurali compiute dagli apprendenti (le eventuali auto-correzioni e cambiamenti di progetto).

¹⁸ Abbiamo scelto di presentare gli esempi così come sono stati effettivamente realizzati manualmente dagli studenti (accompagnando la scansione digitale dell'autografo con una trascrizione digitalizzata in carattere corsivo) per cercare di riprodurre per quanto possibile il processo di codificazione del messaggio, ivi compresi i ripensamenti, le scelte fra alternative aventi diverso significato pragmatico, ecc.

Osserviamo come risolve il compito Mayada, studentessa egiziana che le risultanze del test collocano al livello B1.

8. Hai voglia di mangiare fuori. Inviti un amico a venire con te e gli dici che cosa vuoi

mangiare. ✓
Voglio andare fuori e comprare qualcosa da mangiare. Ti piace mangiare la pizza, perché non vieni con me e mangi qualcosa che piace?

Voglio andare fuori e comprare qualcosa da mangiare. Mi piace mangiare la pizza, perché non vieni con me e mangi qualcosa che piace?

L'enunciato di Mayada è ineccepibile sul piano formale (rispetto di sintassi, morfologia e lessico isolato). Tuttavia, non possiamo dire che il prodotto dell'apprendente sia pragmaticamente accettabile. Osserviamo, infatti, come la studentessa abbia mantenuto separate le tre informazioni richieste nella consegna, producendo tre microenunciati in sé completi, ma il cui risultato è semplicemente la somma delle tre parti. Nel primo blocco informativo, Mayada comunica l'intenzione di compiere due azioni ("uscire fuori di casa" e "comprare qualcosa da mangiare"). Tuttavia, queste due azioni sono il risultato di una separazione dell'unica informazione che l'item richiedeva di fornire ("comunicare il desiderio di andare a mangiare qualcosa fuori"). Usando il verbo "comprare", Mayada aggiunge informazione non richiesta (e quindi diventa verbosa) e, al tempo stesso, si allontana dall'informazione da comunicare (una cosa è "comprare qualcosa da mangiare", una cosa è "andare a mangiare qualcosa fuori"). Nel secondo e terzo blocco, l'apprendente isola un'altra delle informazioni da comunicare ("comunicare ciò che preferisce mangiare") ricorrendo a una struttura dedicata e presumibilmente non analizzata ("mi piace mangiare la pizza")¹⁹.

Vediamo, invece, come risolve il compito Alessia, apprendente cinese, collocata dal test nel livello C1.

sta sera voglio mangiare fuori, andiamo a mangiare la bistecca, che ne pensi?

Sta sera voglio mangiare fuori, andiamo a mangiare la bistecca, che ne pensi?

L'enunciato di Alessia appare molto più fluente di quello di Mayada. La verbosità, inoltre, sembra scomparire. Le informazioni richieste dalla consegna sono fornite senza particolare ridondanza. La soluzione che rende l'enunciato pragmaticamente adeguato è la clausola (unità di turno sul piano con-

¹⁹ È possibile che "mi piace" sia una formula fissa non analizzata, di cui la studentessa inizia a ipotizzare le componenti, visto che poco dopo usa la stessa espressione omettendo il pronome.

versazionale) con funzione di invito “andiamo a mangiare la bistecca”, che cuce le due clausole che la precedono e la seguono.

La scomparsa della verbosità tipica dei livelli alti non va confusa con la mancanza di lingua necessaria a svolgere il compito, che si evidenzia nella produzione degli studenti di livello elementare. Analizziamo come risolve il compito Marvin, apprendente polacco, collocato dal test nel livello A2.

8. Hai voglia di mangiare fuori. Inviti un amico a venire con te e gli dici che cosa vuoi mangiare.

*Vuoi
Puoi andare con me per mangiare qualcosa?*

Vuoi andare con me per mangiare qualcosa?

In questo caso, lo studente sceglie il verbo “volere”, come mostra il taglio di “puoi”, dimostrando di conoscere i verbi modali e il fatto che i due verbi differiscono anche dal punto di vista semantico-pragmatico. A risultare non appropriato pragmaticamente è, piuttosto, la selezione del verbo “andare”, in luogo del più pragmaticamente adeguato “venire”, creando una insolita, benché accettabile, distribuzione dei costituenti. Inoltre, l'apprendente omette una delle tre informazioni richieste, in quanto è probabile che la sua ridotta competenza linguistica non gli consenta di muoversi in modo adeguato all'interno della situazione richiesta.

L'item 11 richiede, invece, di esprimere due informazioni: la richiesta fatta a uno sconosciuto di abbassare il finestrino di uno scompartimento ferroviario e la motivazione della richiesta. Inoltre, tale richiesta deve essere accompagnata dalle opportune formule di cortesia linguistica. Diciamo subito che di fronte alla difficoltà del compito, gli apprendenti di livello elementare si arrendono e non proseguono oltre, tranne coloro che hanno come L1 un'altra lingua romanza.

Proponiamo la soluzione realizzata da Marie, studentessa tedesca di livello B1.

11. Sei sul treno. Chiedi gentilmente allo sconosciuto seduto davanti a te di abbassare il finestrino e spiegagli il motivo.

Scusi, può lei chiudere il finestrino? Ho freddo e sono terrorizzata diventare male.

Scusi, può lei chiudere il finestrino? Ho freddo e sono terrorizzata diventare male.

Come in tutti gli altri item, Marie fa un uso sovrabbondante del lessico. In questo caso, aggiunge alla motivazione della richiesta di abbassare il finestrino (“ho

freddo”) un’ulteriore informazione (il fatto di aver paura di ammalarsi), come se non sapesse quanta informazione è necessario offrire all’interlocutore per non apparire scortese o impudente nella richiesta. La sua verbosità risulta ancora più evidente per il fatto che è accompagnata da una sintassi appiattita sui calchi dalla sua L1 (nel nostro esempio l’ordine verbo + pronome soggetto obbligatorio).

Osserviamo, invece, come risolve il compito Cristina, apprendente cinese di livello C1.

*Mi scusi, signore. Potrebbe abbassare il finestrino per favore?
Il vento è troppo forte per me, Grazie!*

Mi scusi, signore. Potrebbe abbassare il finestrino per favore? Il vento è troppo forte per me. Grazie!

Cristina usa opportunamente sia le forme di cortesia (“mi scusi, signore”, “per favore”, “grazie!”) sia quelle di mitigazione della forza illocutiva (“potrebbe abbassare”). Inoltre, fornisce la motivazione della richiesta utilizzando la giusta quantità di informazione.

Quest’ultimo esempio anticipa l’ultimo aspetto su cui intendiamo soffermarci discutendo l’ultimo item da noi selezionato. La scelta di chiudere l’enunciato con una formula di ringraziamento è probabilmente legata al fatto che l’apprendente immagina che dopo la richiesta giunga l’esecuzione dell’atto richiesto (la chiusura del finestrino). Di conseguenza, lo scambio può considerarsi concluso dopo aver ringraziato l’interlocutore per aver accondisceso alla richiesta.

La necessità di pensare a un contesto interazionale in cui calare l’enunciato fa parte del compito richiesto dall’item 13, il quale prevede la richiesta di una informazione (“il piatto del giorno”) e di un atto direttivo (“fare un’ordinazione”). Questo item, oltre alla ridondanza lessicale, si presta a dare luogo a una forma di ridondanza che potremmo definire “meta-interazionale” e che interessa tanto gli studenti di livello intermedio, quanto quelli di livello avanzato. Come esempio dei primi, riportiamo il caso di due apprendenti (Alicja e Natalia) che fanno parte di un gruppo di studenti polacchi in Italia per una vacanza-studio di due settimane.

Alicja

13. Sei al ristorante. Chiedi al cameriere che cosa c’è da mangiare e poi fai la tua ordinazione. *verc.*

Buongiorno, ^{mi} può ^{raccomandare} qualcosa da mangiare? Allora vorrei spaghetti bolognese

Buongiorno, mi può raccomandare qualcosa da mangiare? Allora, vorrei spaghetti bolognese

Natalia

Scusi, che cosa mi consiglia da mangiare? Bene, vorrei gli spaghetti e l'acqua.

Scusi, che cosa mi consiglia da mangiare? Bene, vorrei gli spaghetti e l'acqua

Con l'uso di "allora" e "bene" le apprendenti segnalano la necessità di calare l'input contenuto nella traccia in un preciso contesto interazionale. In termini conversazionali, i due segnali discorsivi introducono la mossa conclusiva di una sequenza in cui alla richiesta iniziale del cliente di sapere/avere il menù segue, di solito, la replica del cameriere e l'ordinazione del cliente. In tal modo, le apprendenti compiono una loro personale ricostruzione di conversazione.

Come esempio di performance di apprendenti di livello avanzato presentiamo la soluzione di Fei, studente cinese di livello C1.

Garçon, la specialità di oggi? Baccalà? Benissimo, me ne dia un piatto.

Garçon, la specialità di oggi? Baccalà? Benissimo, me ne dia un piatto.

Al di là dell'opinabile allocutivo iniziale, Fei mostra di aver centrato l'obiettivo pragmatico del compito, riuscendo anche a rendere la dialogicità implicita nell'input attraverso la ripetizione fittizia del piatto proposto dal cameriere.

5. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo affrontato la questione dell'insegnamento della pragmatica dal punto di vista della definizione, non tanto del concetto di "pragmatica", quanto di quello di "insegnamento della pragmatica". A questo scopo abbiamo scelto di concentrarci sull'inizio di un percorso di progettazione didattica che miri a insegnare a comunicare attraverso la lingua piuttosto che semplicemente a insegnare la lingua per comunicare, obiettivo dei metodi comunicativi più diffusi (almeno in Italia). In questa prospettiva, abbiamo presentato il test di ingresso progressivo impiegato per la formazione delle classi nella Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo. In particolare ci siamo concentrati su tre item della sezione produttiva della parte pragmatica.

Dall'analisi delle produzioni degli apprendenti è emerso che – volendo ri-

correre a un lessico da sartoria – la progressione della competenza pragmatica somiglia molto al saper fare necessario alla confezione di un vestito. Saper tagliare la stoffa (competenza di base) e saperne imbastire i pezzi (competenza intermedia) sono competenze fondamentali, ma non sono sufficienti per realizzare un vestito che possa assolvere alla sua funzione sociale (essere indossato e mostrato). Per giungere al prodotto finale è, infatti, necessario saper rimuovere l’imbastitura e procedere alla rifinitura (competenza avanzata). Allo stesso modo, un enunciato assolve alla sua funzione comunicativa se i pezzi che lo compongono sono cuciti in modo tale che esso possa essere appropriatamente inserito nei contesti interazionali che ne richiedono l’impiego. La necessità di includere l’enunciato da realizzare in un contesto interazionale di cui si devono ricostruire *setting*, alternanza di turni e mosse è, a nostro avviso, uno dei parametri più importanti da considerare per decidere della complessità pragmatica del compito da realizzare.

Alla riflessione sul ruolo di contesto e interazione nella pratica didattica è dedicato il contributo successivo, in cui presenteremo una variante del metodo comunicativo che può, a nostro avviso, soddisfare l’esigenza di insegnare a comunicare nella L2/LS attraverso la L2/LS.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno, Cecilia, Franca Bosc e Paola Ribotta, 2003. *La grammatica. Insegnarla e impararla*. Firenze: Guerra.
- Bialystok, Ellen, 1993. Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence, in: G. Kasper and S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*, 43-59. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, Michael P., 1987. Learner contribution to task design, in: C. Candlin e D. Murphy (eds.), *Language learning tasks*, 23-46. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Brown, Penelope e Stephen Levinson, 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consiglio d’Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- Crystal, David, 1997. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D’Addio Colosimo, Wanda (a cura di), 1978. *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*. Bologna: Zanichelli.

- D'Agostino, Mari, 2011. Variazione diastratica, *Enciclopedia dell'italiano*, in: [http://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diastratica_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diastratica_(Enciclopedia_dell'Italiano)/)
- Edmondson, Willis J. e Juliane House, 1991. Do learners talk too much?, in: R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith and M. Swain (eds.), *Foreign/second language pedagogy research*, 273-286. Bristol: Multilingual Matters.
- Galli de' Paratesi, Nora, 1981. *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Consiglio d'Europa.
- Gilabert, Roger e Júlia Barón, 2013. The impact of increasing task complexity on L2 pragmatic moves, in: K. McDonough e A. Mackey (eds.), *Second language interaction in diverse educational contexts*, 45-67. Amsterdam: John Benjamins.
- Goffman, Erving, 1971. *Relations in public. Microstudies of the public order*. New York: Penguin.
- Kasper, Gabriele, 2010. Interlanguage pragmatics, in: M. Fried, J-O. Östman e J. Verschueren (eds.), *Variation and change. Pragmatic perspectives*, 141-154. Amsterdam: John Benjamins.
- Leech, Geoffrey, 1983. *The principles of pragmatics*. London: Longman.
- Lo Duca, Maria G., 2006. *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Mackey, Alison et al., 2013. Tasks and traditional practice activities in a foreign language context, in: K. McDonough and A. Mackey (eds.), *Second language interaction in diverse educational contexts*, 71-87. Amsterdam: John Benjamins.
- Margutti, Piera, 2004. *Comunicare in una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Moretti, Bruno, 2011. I fondamenti del formale, in: M. Cerruti, E. Corino e C. Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, 57-67. Roma: Carocci.
- Nunan, David, 1991. *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.
- Schmidt, R., 1993. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics, in: G. Kasper and S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*, 21-42. Oxford: Oxford University Press.
- Schneider, Klaus P., 2010. Variational pragmatics, in: M. Fried, J-O. Östman and J. Verschueren (eds.), *Variation and change. Pragmatic perspectives*, 239-267. Amsterdam: John Benjamins.
- Searle, John R., Ferenc Kiefer e Manfred Bierwisch (eds.), 1980. *Speech act theory and pragmatics*. Reidel: Dordrecht.
- Serra Borneto, Carlo (a cura di), 1998. *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.

Appendice. Test progressivo per l'assegnazione di livello in uso nella Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università degli studi di Palermo

a cura di Giuseppe Paternostro e Adele Pellitteri



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PALERMO

DATI STUDENTE

NOME

COGNOME

NAZIONALITÀ

DATA DI NASCITA

PROFESSIONE/MATERIE DI STUDIO

IL MIO LIVELLO

PRINCIPIANTE

BASE perché

INTERMEDIO perché

AVANZATO perché

Strutture della comunicazione – Competenza lessicale

Scegli una delle situazioni. Solo una risposta è corretta.

1. Ciao. Io mi chiamo Marco. E tu? Come ti chiami?
 - ☐ Al ristorante, ti presenti al cameriere.
 - ☐ Al museo, ti presenti alla cassiera.
 - ☐ A cena con gli amici, ti presenti al figlio della tua amica Maria.
 - ☐ A pranzo, ti presenti al padre della tua fidanzata.
2. Io sono John e sono americano. Mi piace molto parlare la lingua italiana.
 - ☐ Al corso di italiano, ti presenti al professore durante la lezione.
 - ☐ Al supermercato, ti presenti alla cassiera.
 - ☐ A cena con gli amici, ti presenti al fratello di una tua amica.
 - ☐ A pranzo, ti presenti al padre della tua fidanzata.
3. Scusi signora, che ore sono?
 - ☐ Per strada, chiedi l'orario ad una donna che non conosci.
 - ☐ Sull'autobus, chiedi l'orario alla tua amica Maria.
 - ☐ In un negozio di orologi, chiedi quanto costa l'orologio che ti piace.
 - ☐ A casa tua, chiedi a tuo fratello dove si trova l'orologio.
4. Io non amo il pesce, preferisco la carne. Per me una fettina di carne e delle patatine fritte.

- ☐ Al ristorante, per ordinare la cena.
 - ☐ Al supermercato, per ordinare la cena.
 - ☐ Al ristorante, per comprare la carne che più ti piace.
 - ☐ Al supermercato, per comprare la carne che più ti piace.
5. Marco ha preso il tuo libro nuovo. Io non ho fatto niente!
- ☐ In biblioteca, spieghi chi ha il libro che hai preso in prestito.
 - ☐ Per strada, spieghi a dei poliziotti chi ha preso il libro.
 - ☐ A casa di un tuo professore, spieghi chi ha preso il libro che cerca.
 - ☐ A casa tua, litighi con tua sorella.
6. Quando ero a casa con i miei genitori era tutto più semplice. Ora vivo da solo, è tutto più difficile. Ma dimmi di te! Cosa fai nella vita? Vivi ancora con i tuoi?
- ☐ A casa dei tuoi genitori, gli spieghi che vuoi tornare a vivere con loro.
 - ☐ Al telefono, parli con un vecchio amico che non vedi da molto tempo.
 - ☐ Al bar, chiacchieri con il barista.
 - ☐ A casa tua, parli con tua moglie.
7. Buongiorno. Sono Luisa. Vivo in questa casa da due anni, ma sono di Firenze. È un vero piacere conoscerla.
- ☐ Per strada, ti presenti ad uno sconosciuto.
 - ☐ A casa tua, ti presenti alla madre della tua coinquilina.
 - ☐ A cena di una tua amica, ti presenti a suo marito.
 - ☐ Sull'autobus, parli con l'autista.

Scrivi cosa diresti in queste situazioni.

8. Hai voglia di mangiare fuori. Inviti un amico a venire con te e gli dici che cosa vuoi mangiare.
-
9. Un tuo amico è molto nervoso. Gli dai dei consigli per farlo rilassare.
10. Arrivi tardi all'appuntamento con un amico. Scusati e spiega perché.
11. Sei sul treno. Chiedi gentilmente allo sconosciuto seduto davanti a te di abbassare il finestrino e spiegagli il motivo.
12. Chiedi informazioni su un corso di italiano che vuoi frequentare. Specifica quando puoi frequentare le lezioni e cosa ti interessa imparare.
13. Sei al ristorante. Chiedi al cameriere che cosa c'è da mangiare e poi fai la tua ordinazione.
14. Vai alla stazione degli autobus. Vorresti sapere quanto costa il biglietto e se ci sono delle tariffe agevolate per i pendolari. Sei interessato/a a fare un abbonamento. Precisa anche per quanto tempo vuoi farlo.
15. Esci con un amico a prendere un caffè e gli confessi che cosa mangeresti. Però non puoi mangiare nulla di calorico perché sei a dieta.

Test di comprensione della lettura e di completamento

Leggi e completa il testo. Scrivi la lettera, la parola o le parole che mancano.

ATTENZIONE! Quando non ti senti più sicuro/a delle risposte, NON CONTINUARE.

Sezione 1

Marco è _____1 studente molto bravo. Ogni giorno studia _____2 lezione e fa sempre tutti _____3 esercizi.
Marco non _____4 (essere) di Milano, ma vive _____5 Milano.
_____6 (avere) un appartamento in centro e _____7 (abitare) con due _____8 amici: Giulio e Michele.

Secondo Marco, Milano è una città molto bell _____ 9, con una storia interessant _____ 10. Di solito, il sabato, Marco non _____ 11 (uscire) perché tutti _____ 12 (andare) fuori e per le strade _____ 13 (esserci) molto traffico. Soprattutto la nott _____ 14. Lui legg _____ 15.

Marco _____ 16 (amare) molto andare al cinema. _____ 17 (adorare) i film romantici, ma _____ 18 (detestare) i film d'azione. A volte, quando non _____ 19 (dovere) leggere, va al cinema.

_____/19

Sezione 2

Ieri, che era lunedì, Marco _____ 20 (uscire) per andare a vedere un film. _____ 21 (essere) con la sua fidanzata, Maria, una giornalist _____ 22. A lei non _____ 23 (piacere) andare al cinema, quindi, mentre lui _____ 24 (guardare) il film, lei _____ 25 (addormentarsi). Maria _____ 26 (dormire) per almeno un'ora! Alla fine del film, i due fidanzati _____ 27 (litigare) e Maria _____ 28 (tornare) a casa a piedi.

Marco _____ 29 (preoccuparsi) per lei. _____ 30 (continuare) a chiedersi: dove _____ 31 (essere)? _____ 32 (stare) bene? _____/13

Sezione 3

Adesso Marco è in una situazione difficile. _____ 33 (volere) parlare con Maria, ma lei non è _____ 34 casa. Decide di andare a parlare con il suo amico Giulio che _____ 35 dice: "Io, al posto tuo, _____ 36 (andare) a cercar _____ 37, poi _____ 38 porterei un mazzo di fiori."

Marco continua a pensare _____ 39 situazione: "È giusto che _____ 40 (essere) io a scusarmi? In fondo volevo solo vedere un film! Anche se credo che io _____ 41 (avere) esagerato.

Assorto in questi pensieri, Marco vede Maria. Maria non si accorge di lui e Marco _____ 42 approfitta per osservarla qualche minut _____ 43.

Dopo un po', arriva un uomo. Ha degli oggetti in mano e si avvicina a Maria per dar _____ 44.

Marco crede di conoscerlo, ma si concentra _____ 45 volto di Maria. Marco non resiste, esce fuori dal cespuglio dietro _____ 46 si era nascosto e corre verso i due.

Maria lo vede e sorride. Marco è rosso per la rabbia. Maria invita Marco a osservare lo sconosciuto. Marco si blocca. _____/14

Sezione 4

Marco e lo sconosciuto si stringono la mano. L'uomo inizia a fare uno strano discorso: "Come vorrei che _____ 47 (piovere)! Quando piove mi succedono sempre cose bellissime. Giovanotto, quando io ero solo un ragazzo, _____ 48 (studiare) a lungo e con molta convinzione. Non mi _____ 49 (fermare) mai a guardare le stelle. I libri _____ 50 (riempire) tutto il mio tempo. Un giorno decisi di alzare lo sguardo. Quel giorno _____ 51 (incontrare) il mondo." Marco guarda gli occhi dell'uomo e non riesce ancora a crederci. "Se _____ 52 (potere) ricominciare da capo, non rifarei gli errori che ho fatto. Vorrei _____ 53 (avere) più tempo." _____/7

Sezione 5

Marco è affascinato dallo strano discorso dell'uomo, ma non lo capisce. Guarda Maria e, _____ 54 non capisca cosa sta succedendo, prende il suo ombrello e lo apre. Si avvicina all'uomo: "Se non si ha l'ombrello _____ 55 si bagna. La prego di prendere il mio."

L'uomo ringrazia e va via con l'ombrello di Marco. Maria resta _____ 56 silenzio, Marco le parla _____ 57 calma. Le loro scarpe _____ 58 (bagnare) dalla pioggia, le loro giacche _____ 59 (lavare) dall'acqua. Ma continuano a parlare. Ignorano l'acqua e l'acqua ignora loro.

_____/6

Test di comprensione della lettura

ATTENZIONE! Quando non ti senti più sicuro/a delle risposte, NON CONTINUARE. Solo una risposta è corretta.

1. Marco è un ragazzo

- ☐ simpatico e socievole
- ☐ egoista e noioso
- ☐ responsabile e studioso

2. Che cosa ha fatto Maria?

- ☐ Ha lasciato Marco da solo per guardare il film
- ☐ Ha visto tutto il film mentre Marco si preoccupava
- ☐ Non ha visto il film

3. Marco pensa che

- ☐ debba scusarsi con Maria per non averla capita e aver usato un tono aggressivo
- ☐ non debba scusarsi con Maria perché Maria ha commesso un errore ed è giusto che rimedi
- ☐ Maria debba scusarsi con lui perché è la sola ad avere commesso errori

4. Sebbene lo sconosciuto avesse un volto familiare, Marco decide di ignorarlo perché

- ☐ ritiene che la sola ad avere colpe è Maria. Non gli interessa guardare lo sconosciuto
- ☐ è troppo arrabbiato per potere guardare negli occhi l'uomo
- ☐ lo sconosciuto è il padre di Maria

5. Marco

- ☐ capisce perfettamente il discorso dell'uomo, si calma e abbraccia Maria
- ☐ non capisce il discorso dell'uomo, ma sente di dover fare qualcosa per lui e decide di regalargli l'ombrello
- ☐ riconosce l'uomo, sa perfettamente chi è e pur di farlo allontanare gli regala l'ombrello

6. La pioggia

- ☐ bagna tutto, ma ai due ragazzi non interessa e continuano a parlare tra loro
- ☐ bagna le loro scarpe e decidono di scappare in un posto asciutto
- ☐ pulisce le loro coscienze e si perdonano a vicenda

Test –Produzione libera scritta

Traccia 1 (per gli studenti che hanno completato la SEZIONE 1 e/o la SEZIONE 2 del test a pag. 2): Cosa ami fare nel tuo tempo libero?

Traccia 2 (per gli studenti che hanno completato la SEZIONE 3 e/o la SEZIONE 4 e/o la SEZIONE 5 del test a pag. 2): Immagina di concludere la storia. Spiega al lettore chi era l'uomo e cosa voleva.

Insegnare attraverso l'interazione, insegnare l'interazione.

Il caso del *task-based language learning and teaching*

Giuseppe Paternostro e Adele Pellitteri*

1. INTRODUZIONE

In questo contributo intendiamo affrontare un aspetto a cui non sempre, nella formazione degli insegnanti, si presta la dovuta attenzione. Ci riferiamo al rapporto che sussiste fra le modalità in cui avviene l'interazione in classe e il processo di insegnamento e apprendimento. In particolare, vorremmo mostrare l'utilità di utilizzare l'interazione come strumento di osservazione dell'azione didattica, a partire dal monitoraggio dell'applicazione del metodo impiegato.

Sin dalla seconda metà degli anni Settanta, in seno all'Analisi Conversazionale (AC), si è sviluppato un filone di studi volto alla descrizione dell'interazione che ha luogo nella classe scolastica¹. Tuttavia, questi studi (tra i più recenti segnaliamo Walsh, 2011 e, per quanto riguarda l'Italia, Paoletti e Fele, 2003; Margutti, 2004; Baraldi, 2007) si sono limitati a descrivere gli schemi sequenziali considerati peculiari dell'interazione scolastica "tradizionale", inserendosi nel lungo dibattito sulla validità pedagogica della cosiddetta sequenza a tre mosse (o "tripletta", cfr. n. 2).

Non è qui il caso di ripercorrere le tappe di questo dibattito quasi trentennale, quasi tutto giocato, negli anni Settanta, sulla condanna senza quasi appello della tripletta, considerata indice di una relazione pedagogica imperniata sulla figura guida dell'insegnante, a cui hanno fatto seguito quasi due decenni di quella che Paul Seedhouse ha definito efficacemente "ortodossia comunicativa".

* I §§ 1., 2. e 4. sono di G. Paternostro, il § 3. è di A. Pellitteri.

¹ Il primo studio sulla relazione che si instaura in classe fra insegnanti e allievi e sulle sue ritualità (Bellack *et al.*, 1966) è di qualche anno precedente alla nascita dell'Analisi della Conversazione come disciplina accademica. Questo studio individua già le tre mosse attorno alle quali ruota l'interazione in classe: *soliciting*, *responding* e *reacting*. Tuttavia, l'AC ha fornito gli strumenti per descrivere e formalizzare l'interazione prototipica che si svolge nella classe scolastica (citiamo solo i classici Sinclair e Coulthard, 1975 e Mehan, 1979), sulla quale si veda la nota successiva.

In questa sede, vorremmo piuttosto mostrare come una riflessione sul processo di insegnamento-apprendimento non possa prescindere (e dunque debba partire) dall'interazione, dai meccanismi che la regolano e dalla funzione che essa assolve nel determinare il contesto di apprendimento. Nel campo della linguistica applicata, la maggior parte degli studi che, nell'ultimo quarto di secolo, si sono occupati, a vario titolo, del rapporto fra interazione e apprendimento (spontaneo o guidato) si sono concentrati principalmente (cfr. Wagner e Toth, 2013) sul ruolo che la prima ha nel: a) promuovere la negoziazione dei significati fra i partecipanti; b) consentire agli apprendenti di verificare la correttezza delle loro ipotesi sulla L2; c) permettere agli apprendenti di notare le mancanze della loro interlingua attraverso il confronto con le forme usate dagli altri (insegnante, parlanti nativi in genere, ma anche altri parlanti non nativi).

Molto meno numerose sono state, invece, le ricerche sul ruolo dell'insegnante nell'interazione della classe di lingua non materna e sull'utilità che una tale riflessione può avere per l'insegnante stesso (in formazione e/o in servizio). Riflettere sull'interazione in classe può, infatti, aiutare l'insegnante a capire ciò che effettivamente egli *fa* nel corso della lezione, individuando la misura in cui routine e schemi interazionali sono collegati a specifiche attività didattiche. L'articolazione di una lezione nelle fasi di cui questa è composta può essere, infatti, ricostruita osservando la variazione dell'organizzazione sequenziale e della struttura partecipativa dell'interazione. Particolari configurazioni sequenziali possono, cioè, divenire indicatori di fasi specifiche della lezione. Ciò significa che l'insegnante, attraverso un monitoraggio esperto dell'interazione, potrebbe avere a disposizione un valido strumento di controllo della propria azione didattica sia in fase di progettazione sia in fase di valutazione a posteriori dell'applicazione del metodo didattico e delle tecniche a questo legate, nonché della rispondenza della attività svolte al metodo e alle tecniche.

Il metodo può dunque influenzare l'interazione, ma, al tempo stesso l'interazione guida l'applicazione del metodo e lo attualizza, finendo anche per trasformarlo. La presa di coscienza dell'importanza dell'interazione conduce anche a rendere finalmente operativo il concetto di contesto, spesso chiamato in causa senza che se ne sia data una definizione e se ne sia stabilito il campo di applicabilità come fattore di variazione (Seedhouse e Richards, 2009).

Per discutere di questi aspetti utilizzeremo i dati raccolti nel corso di una sperimentazione in classe condotta per una ricerca finalizzata all'elaborazione di un protocollo di osservazione dell'interlingua negli apprendenti gui-

dati (Pellitteri, 2013; Paternostro e Pellitteri, in stampa). Le lezioni di cui analizzeremo la struttura interazionale appartengono a un corso sperimentale nel quale si è utilizzato il *task-based language learning and teaching* (TBLLT). La scelta di concentrarsi su lezioni che si riferiscono a un metodo ben preciso si giustifica con il fatto che in questo modo è possibile isolare una variabile che noi riteniamo fondamentale: il metodo. Attraverso l'osservazione della gestione del metodo, la cui correttezza è valutabile nell'osservazione della gestione dell'interazione, si possono scindere le componenti dell'input, ossia separare la lingua prodotta nella comunicazione in classe (e della classe) da quella specificamente oggetto di insegnamento. Nel TBLLT la separazione fra le due componenti è possibile osservando l'articolazione della lezione in momenti che hanno *foci* differenti, a ciascuno dei quali può essere associato uno specifico pattern interazionale. In particolare, ci soffermeremo sui due punti centrali per cogliere la cifra della variabilità interazionale che può contraddistinguere la lezione di L2, per determinare la quale occorre stabilire:

1) come l'interazione fra i partecipanti che assumono diversi ruoli sociali possa configurare differenti strutture partecipative;

2) come differenti strutture partecipative possano produrre diversi tipi di *performance* assistita in quanto il *task* consente agli apprendenti di risolvere un compito attraverso la propria competenza e attraverso altri strumenti di mediazione potenzialmente disponibili (l'insegnante e altri parlanti nativi, i pari, testi e altri prodotti culturali). Vedremo come nel TBLLT l'assistenza ha un diverso peso quantitativo e si attualizza con diversi strumenti a seconda della fase della lezione.

2. OBIETTIVI E METODI

L'ipotesi di partenza è che modelli didattici diversi presentino strutture interazionali differenti e che, conseguentemente, avere maggiore consapevolezza della variazione interazionale tra metodi e all'interno dello stesso metodo possa aiutare l'insegnante a scegliere la modalità più adeguata per il contesto didattico di riferimento.

In questo contributo ci limiteremo a entrare nel merito dell'organizzazione dell'interazione che il TBLLT impone all'insegnante. La spia interazionale di cui ci serviremo è la sequenza a tre mosse, conosciuta anche come "tripletta" (input dell'insegnante, risposta dell'allievo, feedback dell'inse-

gnante)², usandola non soltanto come semplice descrittore dell'andamento dell'interazione in classe ma anche efficace indicatore. Vedremo come la sequenza a tre mosse ci consentirà di interpretare i passaggi tra le fasi della lezione *task* con una nuova e più solida consapevolezza.

L'importanza della varietà interazionale nell'organizzazione della lezione *task* è confermata da un interessante studio comparativo fatto da Samuda (2005). La studiosa, rifacendosi a un articolo di Johnson (2003) confronta i procedimenti utilizzati da un gruppo di esperti di progettazione di lezioni *task* e un gruppo di non esperti³. A partire da una richiesta fatta a entrambi i gruppi di organizzare una lezione per un gruppo monolingue di quindici/venti studenti di inglese di livello intermedio, la ricerca si è concentrata sulle modalità di lavoro di esperti e non esperti sulla costruzione del *task*. L'aspetto che in questo caso ci interessa maggiormente riguarda come gli esperti si distinguessero dai non esperti per il fatto di articolare la lezione in fasi, ciascuna corrispondente a una precisa tipologia interazionale:

The S (specialist, Nda) tasks chunked movement through the task as a series of steps, with step boundaries corresponding to shifts in interaction, sub-topic and/or task focus. In contrast, although all the NS/T tasks had some element of staging, the rationale was not always apparent: in the majority of the NS/T tasks boundaries between stages did not necessarily correspond to potential transition points within the task or to overall task focus (Samuda, 2005: 246).

Mentre i non specialisti distinguerebbero le varie fasi della lezione senza un vero criterio di riferimento, gli esperti di *task design* sarebbero consapevoli delle differenze interazionali e le fasi del *task* si differenzierebbero perché riferibili a un preciso snodo interazionale che garantirebbe la diversificazione delle negoziazioni (tra pari, con la classe, con l'insegnante).

² La sequenza a tre mosse è stata individuata per la prima volta come peculiare dell'interazione in classe da Bellack *et al.* (1966). Essa è stata oggetto di numerosi studi nei decenni successivi. In particolare due sono i lavori a cui si deve una descrizione sistematica di questa struttura sequenziale. Sinclair e Coulthard (1975) si riferiscono ad essa impiegando la sigla IRF (*Initiation, Response, Follow up/Feedback*). Mehan (1979) usa la sigla IRE (*Initiation, Response, Evaluation*). Nel nostro lavoro, per riferirci a questo particolare schema sequenziale impiegheremo le espressioni "sequenza a tre mosse" o "tripletta", in modo da non assegnare a priori un significato interazionale a una specifica mossa, ma da valutarne la funzione (laddove fosse necessario) caso per caso.

³ Lo studio inserisce tra gli esperti di *task design* coloro che si occupano principalmente di elaborare materiali per l'insegnamento delle lingue, mentre sono considerati non esperti gli insegnanti, che "although possibly recognised as expert teachers, may be less widely considered 'expert' as designers" (Samuda, 2005: 240).

Pertanto, analizzare l'interazione del contesto classe di una lezione *task*, riferendoci in particolar modo alla “tripletta”, ci consentirà di capire come la sua presenza/assenza, o, meglio, il modo in cui essa si manifesta nell'interazione, aiuti a stabilire in quale fase della lezione si colloca il segmento di interazione di volta in volta considerato.

La presenza della sequenza a tre mosse ci dà la misura della dominanza dell'insegnante sull'interazione. Quello che, tuttavia, qui vorremmo far notare è come questo schema sequenziale ci conduca dentro il metodo utilizzato e ci aiuti a esplorarne le procedure di applicazione in classe. Mentre, infatti, nel metodo comunicativo la sequenza a tre non ha, generalmente, valore di predicibilità (Paternostro e Pellitteri, in stampa) nel TBLT, come vedremo, la sua presenza/assenza dipende, invece dalla fase della lezione in corso.

3. ANALISI DELLE DIVERSE MODALITÀ INTERAZIONALI DI UNA LEZIONE TBLT

La lezione *task* si compone di tre parti: *pre-task*, *task* e *post-task* (Willis e Willis, 2007).

La fase del *pre-task* è caratterizzata dall'introduzione del compito e dall'esplicitazione di tutte le informazioni necessarie per fare in modo che sia chiaro cosa ci si aspetta alla fine dagli apprendenti. La durata della fase è direttamente proporzionale alla complessità del compito: quanto più esso è difficile, tanto più sarà necessario che l'insegnante si dilunghi a spiegare ogni dettaglio, discutendo con gli studenti e cercando di tirare fuori tutte le loro perplessità. In questa prima parte, l'insegnante non fornisce alcun modello di lingua, ma si limita a suggerire idee perché il compito si svolga nel modo più corretto possibile.

La seconda fase, quella del *task*, è il nucleo centrale della lezione perché è proprio a partire da essa che si crea il banco di prova che consente allo studente di usare tutta la lingua di cui dispone, aiutando l'insegnante a raccogliere tante più informazioni possibili sull'interlingua dei suoi apprendenti. Per tutti i docenti che usano il metodo *task* per la prima volta questa è certamente la fase più complicata da gestire perché

the hardest thing to do at first is to stop teaching during the task stage and just monitor. You need to have the self-control and courage to stand back and let the learners get on with their task on their own. Resist the temptation to go round and help

(or should we say interfere?), for example, by correcting pronunciation or suggesting better ways of doing the task. Observe and encourage from a slight distance (Willis 1996, p. 227)⁴.

Questo non vuol dire che l'insegnante non debba mai intervenire, ma, piuttosto, che egli dovrà farsi coinvolgere solo se è davvero necessario; per esempio, se dovessero esserci delle gravi difficoltà di comunicazione che impediscono agli apprendenti di proseguire con il lavoro. In questa fase della lezione, lo studente investe perlopiù sulla fluenza della sua interlingua, cercando di trovare il modo più adeguato per comunicare, utilizzando la lingua che possiede e tutte le strategie che conosce.

Il *task* si conclude con il report, un momento in plenum in cui ogni studente, o gruppo di studenti, condivide con la classe il risultato del compito.

Tra il lavoro sul *task* e il report, si colloca la pianificazione del report, un passaggio di grande importanza che conduce gradualmente lo studente a spostare l'attenzione dalla fluenza all'accuratezza del messaggio. Non si tratta ancora di una riflessione sulla forma, piuttosto di quello che Jane e Dave Willis (2007: 5) chiamano *focus on language*: "learners pause in the course of meaning-focused activity to think for themselves how best to express what they want to say". Gli apprendenti, dunque, sospendono il lavoro sul compito e si concentrano sull'accuratezza del messaggio che dovranno poi condividere con il resto della classe. L'insegnante viene coinvolto solo se l'apprendente ritiene necessario il suo intervento, che potrebbe consistere in un supporto lessicale (l'individuazione della parola giusta per esprimere un concetto già chiaro) o morfosintattico (dubbi sull'uso corretto di una forma che l'apprendente ha già scelto di utilizzare). Questo procedimento contribuisce a rendere l'apprendente autonomo nel processo che parte dalla consapevolezza della lacuna e giunge alle soluzioni linguistiche più adeguate, che dovrebbero condurre a evidenti progressioni dell'interlingua. La classe, insegnante compresa, diventa uno strumento per poter avanzare di livello e la sua eterogeneità si costituisce come un punto di forza⁵.

⁴ Un errore di procedura di una docente che passa dal metodo comunicativo tradizionale al *task* è descritto in Paternostro e Pellitteri, in stampa.

⁵ Anche se si tende a creare classi composte da studenti dello stesso livello linguistico, si può affermare che non esistono classi omogenee poiché ogni apprendente ha uno specifico profilo che si compone di velocità di apprendimento, motivazione, stili cognitivi e di apprendimento, intelligenze e stadi interlinguistici tutti in qualche modo differenziati. Con il metodo *task* la disomogeneità della classe diventa un vero punto di forza perché consente il passaggio di informazioni anche attraverso le interazioni tra studenti.

L'ultima fase prevede il *post-task* ovvero la riflessione sulla forma. Jane Willis (2009: 229) sostiene che il *task* da solo non è abbastanza per completare il lavoro sulla lingua e, usando le sue parole, “to avoid the risk that learners achieving fluency at the expense of accuracy and to spur on language development, another stage is needed after the task itself”⁶. In tal senso il *post-task* è un momento di *focus on form* in cui l'apprendente potrà riflettere sull'accuratezza della struttura che ha usato per esprimere il messaggio solo dopo averla già provata in un contesto comunicativo chiaro. A differenza delle prime due fasi della lezione, il *post-task* porta con sé la specificità del contesto guidato, caratterizzato dal fatto che la lingua è uno strumento di comunicazione, ma anche un oggetto di analisi. Durante il *post-task* la lingua diventa l'oggetto di riflessione con la differenza, rispetto ad altri metodi, che l'apprendente non ha visto le sue forme inserite in contesti comunicativi dati (un dialogo, un video, un ascolto), ma le ha utilizzate direttamente, verificando le lacune della sua interlingua e cominciando a riflettere sulla loro natura.

Tentando di ripercorrere le diverse fasi della lezione *task-based* dal punto di vista interazionale osserviamo come la differenza rilevante tra le varie fasi di *pre-task*, *task* e *post-task* stia nella conduzione. Mentre durante il *pre-task* e il *post-task* l'insegnante gestisce i vari passaggi, nella fase *task* gli studenti diventano autonomi e l'insegnante, chiamato a intervenire solo su esplicita richiesta degli studenti, diventa un consulente esperto. Più nello specifico, durante il *pre-task* sono presenti sequenze che strutturalmente sono da considerarsi delle triplette canoniche eppure la differenza è sostanziale, perché si tratta di sequenze rigide nel contenuto.

Nella lezione che analizzeremo, la quarta di un corso di ottanta ore di livello A2, interamente basato sul *task*, l'insegnante propone un compito dal titolo “L'assunzione” che ha come obiettivo l'analisi di due curriculum per decidere chi è più qualificato per ricoprire la carica di aiuto responsabile per la selezione del personale per una famosa azienda italiana. Si tratta di una delle prime lezioni del corso preso in esame.

⁶ L'edizione originale dell'articolo è del 1996. Allora Jane Willis riteneva che la fase di pianificazione del report potesse da sola costituire il momento dedicato all'accuratezza della forma. Willis e Willis (2007) giungono, però, alla conclusione che sia necessario prevedere un momento di riflessione esplicita su strutture sollecitate dal *task*, che chiamano *focus on form*, accogliendo la distinzione proposta da Long (2000) tra *focus on form* e *focus on forms*. Secondo Long, infatti, il *focus on forms* si concentra sulle strutture della lingua, mentre il *focus on form* parte da attività che si concentrano sul significato e che lasciano che la riflessione sulla lingua si manifesti in modo del tutto spontaneo.

(1)

RVD21_03_2012/0⁷

minn. 15.16-17.32

Contesto globale: *quarta lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (21-03-2012) - Classe sperimentale*Contesto locale: *pre-task "L'assunzione"*Micro-contesto: *l'insegnante spiega il compito accertandosi che sia chiaro il ruolo di chi dovranno assumere*Partecipanti: *Insegnante; Apprendenti: Staša (slovena); Suzanne (olandese); Yen-an Li (cinese); Jiz Chen (cinese); Shiyi Huang (cinese); Yanjia Wu (cinese); Alina (russa); Maeva (francese)*

Ins1: (...) che cosa fa una persona che seleziona il personale secondo voi? cosa fa? cosa deve fare una persona che seleziona il personale?

Maeva2: deve studiare tutti i profili che arrivano per per il lavoro

Ins3: →**ok quindi deve trovare la persona giusta quindi. studiare i curriculum che arrivano e decidere chi deve lavorare. benissimo Maeva. e poi? solo questo?**←

Suzanne4: anche cerca per nove: personale ah ah scuole ahm altre cose

Ins5: quindi cerca

Suzanne6: sì sì

Ins7: cerca il personale sì. vedo che siete però molto: ottimiste. questa è la parte bella del lavoro. c'è una parte brutta del lavoro. quella che+ voi parlate della assunzione quando si decide chi deve entrare nell'azienda. c'è un'altra parte.

Maeva8: deve uscire

Ins9: →**deve uscire brava ((risata)) come si chiama che deve uscire. qual è la parola? qualcuno l'ha sentita? no? ←**

Shiyi Huang10: assumere

Ins11: →assumere è questo ((indica la lavagna dove ha appena scritto "assunzione"))). **Il contrario di assumere Stella**⁸←

Shiyi Huang12: →**licenziare**←

Ins13:: →**brava. licenziare** quindi licenziamento ((lo scrive alla lavagna)) il verbo è assumere qua. uh? e qua invece è licenziare. ok? nel primo caso il verbo è assumere nel secondo è licenziare←

⁷ Legenda: RVD = Registrazione Video Docente; data, numero del file.

⁸ Le studentesse cinesi Jiz Chen, Shiyi Huang, Yen-an Li e Yanjia Wu appena arrivate in Italia hanno chiesto all'insegnante di essere chiamate rispettivamente Flavia, Stella, Nicoletta e Cupido. Nella loro università cinese, infatti, gli studenti scelgono un nome italiano prima dell'inizio dei corsi di lingua.

In questo caso si tratta di tre triplette canoniche, avviate a partire da una *display question* che ha l'obiettivo di approfondire i compiti di un addetto alla selezione del personale. La *display question* che avvia la sequenza è seguita da una valutazione (Ins3: (...) benissimo Maeva) che però include una nuova *display question* (Ins3: (...) e poi? solo questo?) che necessita di una negoziazione più lunga per essere completata dalla valutazione conclusiva (Ins9: deve uscire brava.). Le prime due triplette negoziano il concetto che sta alla base di uno dei compiti dell'addetto al personale (il licenziamento); mentre l'ultima sequenza a tre mosse si concentra sulla ricerca del lessico più appropriato (Ins9: (...) qual è la parola? qualcuno l'ha sentita? no?). Per facilitarne l'individuazione l'insegnante fornisce delle indicazioni metalinguistiche: (Ins11: (...) il contrario di assumere.) che consentiranno a una apprendente, Stella, di trovare la risposta esatta (Stella 12: licenziare) e permetteranno la chiusura della sequenza (Ins13: brava. licenziare.).

Poco oltre, quando agli studenti viene mostrato lo schema che dovranno utilizzare per raccogliere le informazioni sui due candidati, si avvia una richiesta a partire da una domanda della studentessa olandese, Suzanne.

(2)

RVD21_03_2012/0

minn. 19.54-20.48

- Ins1: nella seconda pagina avete una scheda per l'analisi dei profili. attenzione quando si parla di due curriculum confrontati si parla di due profili. Il profilo di Giovanni Alessandro Lo Piccolo e il profilo di Elena Bianchi. ci sono alcune informazioni importanti. una è l'età, la famiglia poi c'è la competenza cosa sa fare la persona
- Suzanne2:** →scusi?←
- Ins3: sì?
- Suzanne4:** →che è età?←
- Ins5: età? ((chiede conferma alla studentessa)) che cos'è l'età? ((riolge la domanda a tutta la classe))
- Jiz Chen6: [anno] anni
- Yanjia Wu7: [anni]
- Ins8:** →anni. quindi se ha 29 anni- 30+ poi c'è l'esperienza passata. cosa ha fatto. [...]←

Nell'esempio l'insegnante trasforma la domanda dalla studentessa (Suzanne4: che è età?), fatta dopo aver richiamato l'attenzione con un semplice segnale discorsivo (Suzanne2: scusi?), in una *display question* attraverso una domanda eco, che recupera la richiesta di Suzanne e la tra-

sforma in una domanda per tutta la classe. La conclusione si limita a una valutazione di tipo neutro (Ins8: anni) che risolve il problema senza approfondire la questione.

Possiamo dunque osservare che nella prima fase della lezione sono previste triplete avviate dall'insegnante e richieste fatte dagli studenti, che talvolta l'insegnante trasforma in *display question*. La sola differenza che ci pare evidente rispetto alla classe tradizionale è il contenuto che, in questa fase, non pare allontanarsi dall'obiettivo che è quello di introdurre il *task*.

Aggiungiamo che se le sequenze a tre mosse portassero a una divagazione su elementi non strettamente connessi al compito, l'insegnante rischierebbe di commettere un grave errore procedurale (cfr. Paternostro e Pellitteri, in stampa), che porterebbe a una non necessaria dilatazione della fase, finendo col causare disorientamento negli studenti perché costretti a concentrarsi su questioni più legate alla lingua. Si finirebbe, cioè, col fornire un modello di lingua prima ancora che gli studenti siano chiamati a produrre, snaturando così l'obiettivo del *task*.

Non triplete dal contenuto imprevedibile dunque, ma triplete che si concentrano sul compito per rendere fluido il passaggio alla fase successiva. Potremmo chiamarle “triplette *on meaning*”, visto che si tratta di sequenze complementari centrate sul contenuto.

Nella seconda fase, detta anche fase *task*, si distinguono due sottofasi. Nella prima sottofase, il gruppo avvia il lavoro sul compito. Riportiamo di seguito una parte dell'interazione di uno dei tre gruppi di lavoro.

(3)

RAS21_03_2012/3⁹

minn. 28.53–33.45

Contesto globale: *quarta lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (21-03-2012) - Classe sperimentale*

Contesto locale: *fase task 'L'assunzione'*

Micro-contesto: *gli studenti lavorano al task in gruppo. Partecipanti: Insegnante; Apprendenti: Suzanne (olandese); Yenan Li (cinese); Maeva (francese)*

[...]

Maeva1: credo che Giovanni non ha lavoro+ per la:+ Giovanni è più vecchio che la ragazza è più vecchio la sua xx è più piccola ma lui è più vecchio. ha due anni più che la ragazza.

⁹ Legenda: RAS = Registrazione Audio Studenti; data, numero del file.

- Yenan Li2: non molto+ non molto “esperienza lavorativa” ((*legge dal curriculum*))
- Maeva3: è più vecchio e ha meno lavorare.
- Suzanne4: sì sì
- Maeva5: solo solo meno solo un ah: è [un stagista non un+]
- Suzanne6: [che cosa ha fatto] ((*ride*)) dal due- duemila al duemilasei
- Maeva7: da questa a questa non ha fa- non ha fatto niente
- Suzanne8: no no no no no =
- Maeva9: e lei?
- Suzanne10: = non abbiamo informazione
- Maeva11: e lei “xx” ((*sussurra*))
((*silenzio dal minuto 29.54 al minuto 30.10*))
- Yenan Li12: no tutti e due+ ah: tutti e due sono lavori non non hanno
- Maeva13: sì. sì questo solo uno e lei più:+
- Yenan Li14: più più più lavori
((*silenzio dal minuto 30.26 al minuto 30.36*))
- Maeva15: c'è un problema perché ehm ho fatto+ lei ha fatto questa e questa in mese: in stesso mese come è possibile? ((*ride*))
- Suzanne16: no! questa è stagista.
- Yenan Li17: stagista
- Maeva18: ma stagista deve: essere tutto giorno? no?
- Suzanne19: eh: è differente. stagista è per eh:: eh:
- Maeva20: perché in Francia un stagista è come un lavoro è dalle nove a le+ a le sei la sera
- Suzanne21: ah è differente. è possibi+ è possibile stagista lavoro ah: da le nove a+
- Yenan Li22: stagista cos'è?
- Maeva23: uh? stagista è internship? internship?
- Suzanne24: sì sì.
- Maeva25: eh:
- Suzanne26: una persona che andare a scuola ma: ehm deve ehm lavorare per le / ahm / ah: è difficile.
- Maeva27: è quando un stu- studente? lavoro ma non dal lavoro per la sua studia:+ per to learn?
- Suzanne28: to learn. per preparare la la lavoro per per+ ah sì per imparare
- Maeva29: [il lavoro]
- Suzanne30: [il lavo]ro
- Maeva31: ma non è pagato come un lavoro. è meno pagato o non pagato. sì
- Yenan Li32: solo per impare esperienze di lavoro
- Maeva33: sì

La fase è caratterizzata da interazioni basate su negoziazioni di significato, molto vicine alle interazioni ordinarie: scambio di opinioni, richiesta di chiarimenti, contestazioni, e via dicendo.

Consideriamo adesso il ruolo dell'insegnante durante il lavoro di gruppo, riproducendo alcune tra le sequenze più interessanti.

Nella prima parte delle interazioni l'insegnante viene coinvolta per avere qualche chiarimento sulla consegna, come è evidente dall'esempio che segue.

(4)

RAS21_03_2012/3

minn. 01.47–02.54

- Maeva1: come si chiama Elena? non abbiamo informazioni sulla famiglia.
 Suzanne2: che cosa ehm
 Maeva3: uh?
 Suzanne4: devo scrivere ah famiglia? *((si rivolge a Maeva e Nicoletta))*
 Maeva5: *((si rivolge a Suzanne))* ah non abbiamo per questo *((si rivolge all'insegnante))* la famiglia?
 Ins6: ok scrivete. scrivete quello che+ io qui ho dato alcuni dati che possono essere importanti per decidere. se il curriculum non ha questi dati non li scrivete. ok? non ci sono problemi.
 Suzanne7: *((si rivolge all'insegnante))* ah: ma che cosa ehm è questo? *((cerchia qualcosa sul foglio che ha davanti))* devo scrivere ah famiglia?
 Ins8: beh ci sono | se ci sono informazioni devi scrivere le informazioni per esempio Elena dice+ Elena dice qualcosa della sua famiglia. quando lo leggi scrivi cosa dice.
 Suzanne9: ah ok
 Ins10: Susanna se non ci sono informazioni non devi scrivere niente.
 Maeva11: ok

Procedendo, osserviamo che l'attenzione dell'insegnante viene richiamata perlopiù quando ci sono difficoltà di comprensione.

(5)

RAS21_03_2012/3

minn. 02.54 – 04.11

- Maeva12: →*((si rivolge all'insegnante, richiamandone l'attenzione prima che si allontani dal gruppo))* che significa sposata+ sposata con Gugliel←

- Ins13: che cosa non è chiaro? qual è la parola che non è chiara? Guglielmo è un nome. Ok.
- Maeva14: sposata
- Ins15: vabbè sposata vuol dire e:h che + allora aspetta. matrimonio? sai cos'è? il matrimonio
- Maeva16: uhuh
- Ins17: sposata vuol dire che+ e:h ha sposato Guglielmo cioè vive con Guglielmo. Guglielmo+
- Maeva18: ah è sua famiglia
- Ins19: è suo marito
- Maeva20: è suo marito che si chiama Guglielmo?
- Ins21: esatto.
- Maeva22: ok ((*sorride*))
- Ins23: l'ha messo in ulteriori informazioni
- Maeva24: ok
- Ins25: ok? perché nei dati personali non c'è qua. nel curriculum vitae originale + vedi? ((*mostra la copia del curriculum formato europeo*)) quindi non c'è scritto se è sposato o no
- Maeva26: ma questo dobbiamo scrivere qui in famiglia
- Ins27: può essere utile
((*l'insegnante si allontana dal gruppo*))
- Ins28: sì per la ragazza lei è marita+ eh
- Yenan Li29: che significa marita?
- Maeva30: uh! ((*le cade la penna. L'insegnante si avvicina, la raccoglie e gliela porge*)) matrimonio? wedding?
- Suzanne31:** →matrimonio. wedding. [due persone+]←
- Maeva32: [tatatata] ((*Suzanne punta Maeva con l'indice e scoppia in una risata. Maeva e Nicoletta la seguono*))
- Yenan Li33: uh ok ok

In questo caso la difficoltà di comprensione della studentessa francese, Maeva, riguarda la parola *sposata*. Una volta chiarito il significato, l'insegnante si allontana. Osserviamo che nelle prime lezioni del corso, gli studenti tendevano a coinvolgere l'insegnante più spesso e senza prima accertarsi che i componenti del gruppo conoscessero la risposta alla domanda, faticando ad accettare l'idea che il gruppo potesse sostituirsi alla docente. In questa interazione, infatti, osserviamo che è Suzanne che prova a spiegare a Nicoletta cosa vuol dire *matrimonio*, dopo che Maeva ha tradotto la parola in inglese (Suzanne: *wedding. [due persone+]*), ma non sappiamo se sapeva cosa volesse dire prima che Maeva traducesse la parola in inglese, questo anche per-

ché Maeva ha coinvolto l'insegnante prima di accertarsi che i componenti del gruppo non potessero aiutarla a risolvere il suo problema lessicale.

A riprova di ciò confrontiamo l'interazione appena vista con quella di una delle ultime lezioni dello stesso corso, in particolare la ventiduesima.

(6)

RVS11_05_2012/2

minn. 0.44.55–0.47.59

Contesto globale: *ventiduesima lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (11-05-2012) - Classe sperimentale*

Contesto locale: *fase task 'Riformiamo la grammatica'.*

Micro-contesto: *gli studenti lavorano al task in gruppo. Partecipanti: Apprendenti: Han (nazionalità cinese); Staša (nazionalità slovena); Suzanne (nazionalità olandese); Yenan Li (nazionalità cinese); Jiz Chen (nazionalità cinese); Insegnante.*

Han1: regola non modifica[rei] ((sorride))

Staša2: [che] non non vogliamo modificare
((l'insegnante si avvicina al gruppo))

Han3: ((lo studente si rivolge all'insegnante)) tutto voglio modi| modificare | [vogliamo modificare]

Jiz Chen4: [aggettivo avverbio]

Han5: eh?

Jiz Chen6: tu logico come tu [dici di] =

Staša7: [tu dici un] esempio

Jiz Chen8: = logico logicamente ((Flavia si rivolge in particolare a Staša e a Suzanne))

((Staša ride perché Flavia sorride))

Staša9: xx più semplice

Jiz Chen10: casuale casualmente

Han11: ah.

Jiz Chen12: avverbio avverbio cosa sai? ((Jiz Chen si rivolge a Suzanne))

Staša13: che significa avverbio?

Han14: ah per esempio =

Jiz Chen15: per modifica+

Han16: = per esempio intelligente intelligentemente

Staša17: ma che significa intelligentemente?

Han18: ah:

Yenan Li19: intelligente è aggettivo e cambiare intelligentemente? ((Nicoletta si rivolge a Flavia che scuote la testa))

((L'insegnante, Adele, si avvicina al gruppo))

Han20: ah:

((Staša e Suzanne si guardano e sorridono))

Suzanne21: ok

Staša22: Adele? ((gli studenti ridono))

Ins23: loro erano assenti quando ho spiegato gli avverbi

Jiz Chen24: →non capisco che cos'è avverbio←

Han25: perché loro erano assenti

Jiz Chen26: erano assenti?

Ins27: non c'erano

Jiz Chen28: non c'erano?

Ins29: Staša e Suzanna erano assenti quando io ho spiegato l'avverbio

Jiz Chen30: oh::

Ins31: l'avverbio è quello che l'aggettivo è per il nome. Suzanna è intelligente. una ragazza intelligente. Intelligente è un aggettivo. ragazza è un nome.

Suzanne32: [uh]

Ins33: [ok?] cammino lentamente. l'avverbio lentamente modifica il verbo. cioè dice come cammino. intelligente dice come è la ragazza. Suzanna. il nome. l'aggettivo dice del nome. l'avverbio dice del [verbo. cammino lentamente].

Suzanne34: [uh ly word]

Staša35: sì. che tu vuoi fare? ((ride))

((Stasa riprende il discorso con Flavia, lasciando l'insegnante che le è servita per lo scopo. Staša ride))

Ins36: buona fortuna

Staša37: grazie ((Ins ride))

[...]

((sorridono tutti))

Ins62: appena finite, dividete |

Staša63: come si scrive? ((si rivolge a Jiz Chen))

Ins64: scusate. appena finite ognuno di voi scrive su questo foglio quello che dite.

L'insegnante entra nel gruppo solo dopo che gli studenti hanno costatato lo stallo dell'interazione dovuto alla mancanza della metalingua¹⁰.

¹⁰ A partire da una prima ricognizione globale sul corpus si rende evidente che gli stalli interazionali si creano soprattutto quando si è costretti a usare metalingua. Quando invece il problema parte da una questione semplicemente lessicale, gli apprendenti riescono il più delle volte a risolvere senza richiedere l'intervento dell'insegnante.

Gli studenti col tempo si adeguano al lavoro di gruppo e ne colgono i benefici, e usano l'insegnante come consulente esterno, come un aiuto che sospende le sequenze interazionali in corso. L'interazione si costituisce di una sequenza a tre mosse avviata e chiusa dallo studente, i cui contenuti risultano, di solito, finalizzati a consentire la ripresa dell'interazione principale.

Nell'interazione di gruppo di inizio corso il contributo dell'insegnante non si inserisce in un blocco interazionale perché Maeva consulta l'insegnante senza aver prima consultato il gruppo. Possiamo osservare, dunque, che è mantenuta la funzione di consulente esterno del docente, ma, a livello interazionale, non si inserisce in alcuna sospensione, come invece nel caso del gruppo più maturo, che dopo aver cercato di risolvere il problema di una delle studentesse, rinuncia e consulta l'insegnante come *extrema ratio*. In entrambi i casi però durante la fase *task* la lingua si concentra sul compito e, quindi, punta soprattutto sul significato. Tuttavia, all'occorrenza, è possibile osservare dei *focus on language*¹¹, durante i quali gli studenti avvertono il problema sulla lingua e tentano una risoluzione. L'intervento dell'insegnante, dunque, consente di tornare all'interazione o al compito di gruppo perché risolve il problema sulla lingua che ostacolava il lavoro.

In linea con le indicazioni di Willis e Willis (2007), potremmo chiamare "sequenza *on language*" l'interazione tra gli studenti e l'insegnante, essendo essa destinata alla sola risoluzione del problema linguistico.

In sintesi, la fase *task* è caratterizzata da sequenze interazionali concentrate sul contenuto che, eventualmente, determinano sequenze *on language* distaccate dall'interazione o dal compito principali, ma funzionali ad essi. Nella seconda sottofase del *task*, gli studenti condividono con tutta la classe il *report* finale. In questa fase, la tripletta *on meaning* resta dominante, mentre scompare la sequenza *on language*, visto che le interazioni avvengono normalmente durante o dopo l'esposizione del *report* e non si concentrano su aspetti isolati della lingua, ma si collocano all'interno di un contesto che diventa comune all'intero gruppo-classe. La fase prevede che gli studenti esponano i loro lavori e che eventualmente si chiedano precisazioni su aspetti poco chiari del *report*. Le sequenze *on meaning* sono liberamente avviate da tutti i componenti della classe (insegnante compresa). Osserviamo un esempio:

¹¹ "A focus on language, in which learners pause in the course of a meaning-focused activity to think for themselves how best to express what they want to say, or a teacher takes part in the interaction and acts as a facilitator by rephrasing or clarifying learner language" (Willis e Willis, 2007: 5).

(7)

RVD21_03_2012/3

minn. 24.42–28.43

Contesto globale: *quarta lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (21-03-2012) - Classe sperimentale*

Contesto locale: *sottofase task 'L'assunzione': il report.*

Micro-contesto: *gli studenti condividono la loro decisione con tutta la classe. Partecipanti: Apprendenti: Yen-an Li (nazionalità cinese); Maeva (nazionalità francese); Insegnante: Adele Pellitteri¹².*

Yen-an Li1: sono scel+ sono scel+ to scelto? no. scegliamo. sono scegliamo

Maeva2: siamo [d'accordo]

Yen-an Li3: [siamo d'accordo] a Giovanni ((*mostra il foglio colorato con il nome di Giovanni*))

Maeva4: perché?

Yen-an Li5: perché

((*la studentessa gira il foglio che ha in mano mostrando la parte sulla quale hanno elencato tutti i motivi che le hanno portate a scegliere Giovanni*))

Ins6: no perché ditelo voi. voi lasciateci+ così non ci scordiamo che è Giovanni. va bene? cciabbiamo Giovanni davanti ((*l'insegnante si riferisce al foglio delle studentesse e chiede di lasciare il foglio in modo che gli studenti vedano il nome di Giovanni*))

Yen-an Li7: “perché Giovanni è più motivato. è è indipendente per lavoro” ((*legge dal foglio che hanno preparato in gruppo*)) perché ho detto+ perché ha detto ha detto che uhm amo- ama lavorare da solo

Maeva8: “è più motivato perché” ((*legge dal foglio*)) ehm perché? ((*ride*)) perché le sue esperienze e:h mostrano che lui è motivato per lavorare e:h eh eh e lo stesso sì il lavoro sì è difficile all'azienda del suo padre è un po' difficile ma lavora+ lavoro+ lavori bene+ lavora bene è motivato a fare questo lavoro perché la ragazza è un po' più strana ((*ridono*))

Ins9: strana

Yen-an Li10: strana ((*ridono*))

Maeva11: ok eh:

Yen-an Li12: e:h e:h Giovanni è meglio è meglio di questo lavoro perché è un economia studente in università

Maeva13: è importante perché per questo lavoro eh lui deve trovare la buona

¹² Del gruppo faceva parte anche la studentessa olandese Suzanne, presente e molto partecipe durante le interazioni delle altre fasi. La studentessa ha dovuto lasciare la classe per un impegno improvviso.

- persona ma anche fare:+ pagare tutti questa cosa e:h la sua esperienza in contabili+ contabilità?
- Ins14: contabilità.
- Maeva15: è un buona esperienza
- Ins16: uhuh
- Maeva17: eh / e:hm e:h e::h ha competenze con computer e e inglese che è importante per lavorare in una ufficio eh troviamo che lui è più stabile con la sua famiglia perché: a:h ha già un bambino e una sposata è più stabile che Elena perché lei eh e:h ah ha difficoltà con il suo marito e vuole fare famiglia ma è un po' - non è stabile e crediamo che lui è più stabile
- Ins18: benissimo
- Maeva19: ahm
- Yenan Li20: eh: “è più meglio per lavoro solo ma può lavolare anche in gruppo” ((*legge dal foglio*)) si ha bi- bisogno
- Ins21: perfetto
- Maeva22: ehm “è più concentrato e stabile con le sue esperienze passate” ((*legge dal foglio*)) perché ehm ho fatto+ ((*con la mano dà la parola a Nicoletta*))
- Yenan Li23: un viaggio+ fatto viaggiato in tutte europe
- Maeva24: eh: e il suo primo lavoro lungo eh: eh: e la ragazza ha fatto molti lavori differanti e non è stabile eh:
- Ins25: bene
- Maeva26: e per finire a:h ((*indica Nicoletta per farle prendere la parola, ma la studentessa rinuncia e sorride. Maeva prende di nuovo la parola*)) troviamo che lui è otocritico e capisce per lavorare sulle sue errore come il suo curriculum vitae è un po' arrogante suo curriculum ma la lettera e:h montra un'altra persona. eh:: è più modesto la lettera che il curriculum ma: crediamo che è più modesto e più onesto?
- Ins27: uh. mode+ modesto è meglio. modesto.
- Maeva28: modesto
- Ins29: benissimo. ok. grazie ((*applauso della classe*)) grazie. per loro Giovanni. prego ((*invita un nuovo gruppo a prendere la posizione al centro*)) [...]

Nell'ultima fase della lezione, cosiddetta del *post-task*, la presenza dell'insegnante torna dominante. In questo caso l'approfondimento è sulla forma e nasce dalla necessità rilevata dal docente durante la fase *task*¹³. Questa fase

¹³ La lezione ideale prevede che vi sia una continuità tra il *task* e il *post-task*, in modo che la precisazione sulla forma abbia una ricaduta immediata sulle mancanze rilevate nell'interlingua degli studenti.

si caratterizza per una sequenza a tre mosse canonica, che sebbene risulti rigida nell'avvio, perché deciso dall'insegnante, è fluida nel contenuto perché co-definita e co-elaborata sulla base di sollecitazioni, domande e richieste di precisazioni degli studenti. Sappiamo che si tratterà di focus sulla forma, ma non possiamo prevedere in quali direzioni condurrà la classe, né l'insegnante ha alcun interesse a circoscrivere la riflessione, come invece avviene nella fase del *pre-task*. Dal punto di vista interazionale questa è la fase più simile alla lezione classica, con sequenze a tre mosse caratterizzate da imprevedibilità del contenuto. In tal senso, l'interazione di questa specifica parte della lezione è molto simile a quella osservata nelle classi che seguono il metodo comunicativo: gli studenti interagiscono con l'insegnante a partire da una *display question* che coinvolge tutti nell'elaborazione di ipotesi comuni.

Facciamo un esempio tratto dal *post-task* della stessa lezione.

(8)

RVD21_03_2012/4

minn. 01.57-03.44

Contesto globale: *quarta lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (21-03-2012) - Classe sperimentale*

Contesto locale: *post-task 'L'assunzione'*

Micro-contesto: *dopo aver lavorato sulla comparazione di due curriculum vitae, l'insegnante scrive alla lavagna la frase "Giovanni è più affidabile", poi lascia uno spazio e scrive "Elena", invitando gli studenti a riflettere su cosa inserirebbero nello spazio lasciato in bianco.*

Partecipanti: Insegnante; Apprendenti: Claudia (cinese); Staša (slovena); Suzanne (olandese); Yenan Li (cinese); Jiz Chen (cinese); Maeva (francese); Alina (ucraina); Yanjia Wu (cinese); Shiyi Huang (cinese)

Ins1: → **cosa metto qua? ((indicando lo spazio vuoto))**←

Claudia2 : [di]

Maeva3: [che?]

Ins4: → **lei dice che ((lo scrive nello spazio vuoto)) poi?** ←

Staša5: di

Ins6: → **di ((lo scrive vicino a che)) basta? o uno o l'altro? o che o di?** ←

Alina7: come ((ride))

(tutti ridono o sorridono)

Ins8: come?

Alina9: no. ok

- Ins10: Attenzione perché come significa uguale.
 [...] ((L'insegnante prima di fornire spiegazioni scrive una nuova frase alla lavagna "Giovanni è più affidabile" lascia ancora lo spazio e aggiunge "arrogante"))
- Ins11:** → **cosa metto qui?** ←
- Shiyi Huang12: che
- Ins13:** → **che metto?** ←
- Maeva14: ma? ((muove il dito da sinistra verso destra per dire no))
- Ins15: no no no o che o di
- Claudia16 : che
- Shiyi Huang17: che
- Yanjia Wu18: che
- Jiz Chen19: che
- Ins20:** → **no che? perché che e non di?** ←
 ((Maeva scuote la testa))
- Ins21: ah
- Claudia22 : (ride) perché a+ a+ arrogante è un altro parole
- Alina 23: aggettivo?
- Claudia 24: aggettivo
- Ins25: ok bravissima. Allora questi si chiamano comparativi.

A questo punto l'insegnante inizia a spiegare i comparativi, entrando nel merito delle differenze tra la comparazione di nomi o di aggettivi. La strategia messa in atto è induttiva. La breve sequenza contiene sei *display question*: 1) (Ins1: "cosa metto qua?"); 2) (Ins4: "lei dice che poi?"); 3) (Ins6: "di basta? o uno o l'altro? o che o di?"); 4) (Ins11: "cosa metto qui?"); 5) (Ins13: "che metto?"); 6) (Ins20: "no che? perché che e non di?"). Esse consentono all'insegnante di confermare le difficoltà sull'uso del comparativo registrate durante la fase *task* e farne un problema comune da affrontare con tutto il gruppo.

Ricapitoliamo proponendo uno schema che riassume le diverse fasi della lezione, precisando la tipologia interazionale e il tipo di conduzione.

Fasi lezione	Tipologia interazionale	Conduzione
<i>Pre-task</i>	Sequenza a tre mosse – <i>focus on meaning</i>	Insegnante → Contenuto
<i>Task</i> (sottofase in gruppo)	Interazioni ordinarie fra i componenti del gruppo Sequenza a tre mosse – <i>focus on meaning</i> (tra i componenti del gruppo) <i>focus on language</i> (con l'insegnante e tra i componenti del gruppo)	Gruppo (senza l'insegnante) → Contenuto Gruppo (con l'insegnante) → Contenuto e lingua
<i>Task</i> (sottofase report)	Esposizione del report Sequenza a tre mosse – <i>focus on meaning</i>	Gruppo (con l'insegnante) → Contenuto
<i>Post-task</i>	Sequenza a tre mosse – <i>focus on form</i>	Insegnante e Studenti → Forma

Tab. 1: Le fasi del *task* con tipologia interazionale e conduzione

La presenza delle triplette si concentra nella fase iniziale e in quella finale della lezione, sebbene gli obiettivi specifici delle due parti, e dunque anche delle sequenze, siano sensibilmente diversi. Mentre nella prima fase si tratta di triplette che si concentrano sul significato e che hanno come obiettivo quello di rendere chiaro il compito agli studenti, nella seconda fase si tratta di triplette che puntano alla forma, cercando di intavolare con il gruppo classe una riflessione sulla lingua e sulle strutture adeguate per il raggiungimento di determinati obiettivi. Nel nostro caso, alla fine di una lezione basata su un confronto di curriculum, si è reso necessario riflettere su una delle strutture più usate dagli studenti durante le loro interazioni: il comparativo. Nelle due fasi centrali invece si osserva un diradarsi evidente della sequenza a tre mosse, per dare spazio a negoziazioni ordinarie.

Abbiamo osservato come, nella sola fase *task*, caratterizzata dal lavoro di gruppo, si nota la presenza della sequenza *on language*, un particolare tipo d'interazione che vede l'insegnante coinvolta nel lavoro di gruppo al solo scopo di risolvere un problema di comprensione (spesso lessicale) per consentire al gruppo di ripartire. A queste differenze è direttamente legata una scelta di conduzione. Mentre nella prima fase l'insegnante domina la scena perché non soltanto propone il *task*, ma fa in modo che l'attenzione della classe sia diretta alla consegna, spesso articolata, che riempie questa prima parte della lezione, a partire dalla *fase task* è il gruppo a condurre l'azione. Anche la sequenza *on language* è un'interazione aperta e chiusa direttamente dal gruppo, pertanto l'insegnante si limita a dare le informazioni richieste. Nell'ultima fase, se anche l'insegnante sembra dominare la scena, l'imprevedibilità direzionale, dalla quale l'insegnante dovrebbe lasciarsi condurre, consente agli studenti di gestire la riflessione.

In conclusione, possiamo dire che l'insegnante conduce il *task* nel momento in cui lo propone alla classe, ma il *task* viene condotto dai gruppi dopo che essi avviano il lavoro.

4. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo presentato un modello di analisi che consente di vedere più da vicino il meccanismo di conduzione di una lezione *task*, individuando le diverse tipologie interazionali che in essa si manifestano. L'indicatore di cui ci siamo serviti è la sequenza interazionale in tre mosse (la "tripletta"). Essa ci ha consentito di individuare le fasi di cui si compone la

lezione *task*, fasi delle quali abbiamo ricostruito la struttura partecipativa. La sequenza a tre mosse, da semplice descrittore dell'andamento dell'interazione in classe, diviene lo strumento attraverso il quale avviene la costruzione negoziata di qualunque contesto di apprendimento guidato. L'analisi che abbiamo presentato non ha rivelato soltanto l'esistenza di un legame tra fase delle lezione *task* e tipo di interazione. A ben vedere, infatti, la stessa macrostruttura della lezione *task* può essere letta come una sequenza a tre mosse. In altri termini, ciascuna delle tre fasi della lezione equivarrebbe a una delle tre mosse della tripletta. In particolare, il *pre-task* costituirebbe la mossa iniziale (l'*initiation*) della tripletta, con la quale gli studenti vengono messi di fronte a una domanda/compito a cui dovranno provare a rispondere con quello che sanno; nel *task* si raccolgono le loro risposte (sottofase del *report*), ma si assiste anche all'elaborazione di una risposta condivisa (sottofase del lavoro in gruppi). Nel *post task*, infine, gli studenti ricevono il feedback dell'insegnante.

Abbiamo, inoltre, osservato come la routine interazionale divenga facilitatrice di interazione sociale e di uso di forme pragmaticamente appropriate. La classe, in tal modo, non è più soltanto il luogo in cui si provano a riprodurre altri contesti "autentici", ma diviene un contesto di apprendimento autonomo, in cui si alternano interazioni istituzionalizzate asimmetriche, interazioni istituzionalizzate ed interazioni estemporanee in cui la simmetria/asimmetria è costruita a livello locale. Le prime sono, tipicamente, quelle tra insegnanti e allievi, le seconde quelle fra allievi. In queste ultime "students assist each other to jointly work through an activity, achieving together what they would not be able to accomplish individually" (Tateyama e Kasper, 2008: 45).

Le nostre riflessioni investono due diversi ambiti disciplinari: la glottodidattica e la linguistica acquisizionale. Se il modello presentato può aiutare a fornire uno strumento di autoriflessione e monitoraggio della pratica didattica dell'insegnante, che, in tal modo, può acquisire una più piena consapevolezza dei metodi adottati, allora può anche diventare parte sostanziale di protocolli di osservazione dell'interlingua degli apprendenti guidati, nella stessa direzione di protocolli e procedure sistematiche già definiti per gli apprendenti spontanei (per esempio quelli di Pallotti *et al.*, 2010; Pallotti e Ferrari, 2009) in cui l'interazione è lo strumento più adeguato per ricostruire i molteplici contesti di apprendimento.

In questo contributo ci siamo concentrati sull'insegnante e sull'interazione per due diversi motivi. Da un lato, riteniamo che per iniziare a lavorare su protocolli di osservazione dell'interlingua nel contesto guidato non

ci si debba concentrare solo sull'apprendente, ma che sia necessario inserire anche l'altro polo dell'interazione in classe perché si giunga a delineare un quadro completo del contesto osservato. Mentre, infatti, sono ormai numerosi gli studi, sorti nell'ambito della feconda riflessione sulle implicazioni del TBLT tanto nella ricerca glottodidattica quanto in quella sull'acquisizione di una L2, che si focalizzano sulle interazioni fra gli apprendenti, ancora rari sono i lavori che mettono al centro dell'attenzione il ruolo dell'insegnante nel determinare l'andamento dell'interazione nella classe *task-based* (Kim, 2013). Dall'altro lato, pensiamo che l'analisi dell'interazione sia lo strumento più efficace per studiare il contesto guidato, in quanto obbliga il ricercatore a considerare entrambi gli attori del processo di insegnamento-apprendimento. Capire come funziona l'interazione in classe è il pre-requisito per stabilire le differenze fra l'interazione in classe e l'interazione fuori dalla classe e per mettere dunque a punto strumenti didattici e opportunità di insegnamento della pragmatica di una L2. Ricordiamo infatti che l'interazione non è soltanto il veicolo attraverso cui si apprende la lingua ma un oggetto di apprendimento in sé, un oggetto complesso, in quanto costituito da contenuto linguistico e contenuto pragmatico. Ciò che vorremmo qui suggerire è che una discussione sul come insegnare e sviluppare le conoscenze pragmatolinguistiche e le competenze sociopragmatiche debba includere una riflessione sulla natura e sul ruolo dell'interazione all'interno della quale avviene il processo di insegnamento-apprendimento.

In ultimo ci riserviamo una piccola coda che potrebbe ai più apparire una provocazione, ma che tuttavia ci sembra che possa costituire un invito a proseguire autonomamente la riflessione a chi ha avuto la pazienza di leggere le nostre osservazioni. Abbiamo in questo contributo (e in quello che lo precede in questo volume) fatto talvolta riferimento (in buona parte delle occasioni in realtà fra le righe e nelle rimanenti fra virgolette) al concetto di "autentico" o di "autenticità", affiancandolo spesso al concetto di "contesto", che per noi ha rappresentato la guida nello svolgimento del nostro ragionamento. Ora vorremo semplicemente far osservare la scivolosità della nozione di "autentico". L'insegnante che affermi di utilizzare materiali provenienti da contesti autentici (tutto ciò che proviene dal mondo esterno alla classe, comprese le interazioni) finisce per creare una dicotomia con presunti contesti non autentici (tutto ciò che è concepito esplicitamente all'interno e per l'apprendimento guidato). Così facendo, quest'insegnante finisce per negare le specificità didattiche del contesto guidato e delle interazioni che in esso hanno luogo e quindi, inconsapevolmente, per sminuire la sua stessa funzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baraldi, Claudio (a cura di), 2007. *Dialogare in classe. La relazione fra insegnanti e studenti*. Roma: Donzelli.
- Bellack, Arno, Herbert Kliebard, Ronald Hyman e Frank Smith, 1966. *The language of the classroom*. New York: Teacher College Press.
- Fele, Giolo e Isabella Paoletti, 2003. *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Kim, YouJin, 2013. Promoting attention to form through task repetition in a Korean EFL context, in: K. McDonough and A. Mackey (eds.), *Second language interaction in diverse educational context*, 3-24. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, Michael H., 2000. *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*, in: R. D. Lambert and E. Shohamy (eds.), *Language Policy and Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Margutti, Piera, 2004. *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*. Roma: Carocci.
- Mehan, Hugh, 1979. *Learning lessons*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Pallotti, Gabriele e Stefania Ferrari, 2009. *Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2*. Multicentro Educativo Modena Sergio Neri, in: http://istruzione.comune.modena.it/memo/allegati/osservare_interlingua_infanzia_statale.pdf.
- Pallotti Gabriele, Stefania Ferrari, Elena Nuzzo e Camilla Bettoni, 2010. Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 39 (2), 215-241.
- Paternostro, Giuseppe e Adele Pellitteri (in stampa). Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel *task-based language learning*.
- Pellitteri, Adele, 2012. Apprendenti spontanei e apprendenti guidati a confronto: l'uso del "Task-Based Language Learning" per confrontare i contesti di acquisizione, in: R. Grassi (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, 213-224. Perugia: Guerra.
- Samuda, Virginia, 2005. Expertise in pedagogic task design, in: K. Johnson (ed.), *Expertise in second language learning and teaching*, 230-254. London: Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, Paul e Almutairi Saad, 2009. A holistic approach to task-based interaction, *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 311-338.
- Seedhouse, Paul e Keith Richards, 2009. Describing and analysing institutional varieties of interaction, in: H. Bowles and P. Seedhouse (eds.), *Conversation analysis and languages for specific purposes*, 17-36. Bern: Peter Lang.
- Sinclair, John M. e Richard M. Coulthard, 1979. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Tateyama, Yumiko e Gabriele Kasper, 2008. Talking with a classroom guest: opportu-

- nities, in: E. Alcón Soler and A. Martínez-Flor (eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*, 45-71. Bristol: Multilingual Matters.
- Wagner, Elvis e Paul Toth, 2013. Building explicit L2 Spanish knowledge through guided induction, in: K. McDonough and A. Mackey (eds.), *Second language interaction in diverse educational context*, 89-108. Amsterdam: John Benjamins.
- Walsh, Steve, 2011. *Exploring classroom discourse. Language in action*. New York: Routledge.
- Willis, Dave e Jane Willis, 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Jane, 2009. The TBL framework, in: K. Van den Branden, M. Bygate and J. Norris (eds.), *Task-based language teaching. A reader*, 227-242. Amsterdam: John Benjamins.

Il testo letterario nella didattica dell'italiano L2/LS. Tra agonia, morte e qualche ipotesi di resurrezione

Vincenzo Pinello

1. MOTIVAZIONI, STRUTTURA, CONTENUTO

In questo articolo mi occupo del testo letterario nella didattica dell'italiano L2/LS. Le mie osservazioni muovono da un convincimento maturato in alcuni anni di frequentazione della glottodidattica per apprendenti stranieri, sempre vissuta sulla linea di confine con gli orientamenti linguistici e sociolinguistici: che il “testo” in genere e quello letterario in particolare siano stati e siano oggetto di sistematica sottovalutazione o di annullamento. Questo ha del paradossale, dato che, come sostengono le teorie grammaticali di ultima generazione e gli studi cognitivi sul linguaggio, una buona pratica dell'insegnamento delle lingue non può prescindere dal focalizzare le strutture linguistiche e l'architettura testuale. La sottovalutazione o se si vuole l'annullamento del testo investe, a mio modo di vedere, non solo la pratica didattica, ma anche le teorie di settore di riferimento, all'interno delle quali si incardinano i diversi modelli: anche di questo il mio contributo si occupa. Rilevi di uguale tenore (e preoccupazione) del resto non mancano all'interno della glottodidattica stessa (e ne darò conto).

Più nel particolare, nel paragrafo 2 interpreto la disattenzione verso il testo in termini di enfattizzazione esclusiva del soggetto apprendente. Le legittime e ben motivate istanze sulla cura comunicativa da riservare agli studenti, piuttosto che attuarsi in strategia didattica dell'analisi dei plurimi livelli testuali, in tanti casi, nelle aule, si sono ridotte a mera collettivizzazione dei contenuti semantici di superficie. Nella dimensione dei sistemi di cultura ai quali i modelli si ispirano, questa pericolosa forma di cancellazione del testo dalla didattica dell'italiano L2/LS ricalca la centralità del lettore individuata dagli orientamenti ermeneutici nel seno delle teorie letterarie.

La consapevolezza della centralità del testo nei processi di apprendimento non può che basarsi sulla centralità nei percorsi di formazione dei docenti di un bagaglio di conoscenze e di competenze tutte volte a raggiungere e a far

scoprire il *cuore* della lingua (è questo l'argomento del paragrafo 2.1). Tale bagaglio copre un arco esteso di aree del sapere, molto più imparentate di quanto forse si creda, e tutte in grado di concorrere ad una efficace didattica per stranieri. Chiude questo paragrafo, intitolato al "disimpegno" dal testo (che va scongiurato), una riflessione sul *Focus-on-Form*, nel suo poter essere utilizzato come efficace tecnica didattica in grado di armonizzare l'attenzione su forma, comunicazione, contenuto; a patto che non venga degenerato in sterili sedute plenarie di tipo doxastico.

Il vistoso malinteso sul testo "autentico" e sulle funzioni miracolistiche che tutt'ora tanta didattica dell'italiano L2/LS è disposta a riconoscergli, muove gli intenti del paragrafo 2.2. Eppure non sono mancate opportunità di buone letture sulla didattica della grammatica molto adatte a tenere distante tale perdurante malinteso, concepite soprattutto in seno alla linguistica. Nella fondamentale *Lettera sul "ritorno alla grammatica"* Sabatini (2007) raccomanda l'uso di "frasi-tipo" capaci di descrivere i meccanismi generali della lingua, senza per questo escludere gli "enunciati" della "comunicazione effettiva" che anzi devono essere collegati nel giusto modo con il sistema grammaticale. Il ragionamento di Sabatini è la premessa alla presentazione del suo modello di grammatica valenziale basato sul connubio tra sintassi e semantica e sulla funzione del verbo quale perno della frase, epicentro del sistema radiale che chiama a sé "circostanti" e "costituenti" nel processo di saturazione del significato. Affronto l'argomento e illustro il modello valenziale nel sottoparagrafo 2.2.1 e nei due successivi propongo alcuni spunti di applicazione nella glottodidattica per studenti stranieri, in un caso per il congiuntivo sulla base di una recente esperienza sul campo (2.2.2), nell'altro per la metafora (2.2.3). Chiude questa prima parte dell'articolo il paragrafo 2.3 su "Testo e metodo, testo e interpretazione: il costruzionismo banale" nel quale segnalo la tendenza che sembra essersi consolidata di focalizzare pressoché in via esclusiva la *metodologia sul testo* piuttosto che *il testo*: il *come* invece che l'*oggetto* d'analisi. Il sintagma "costruzionismo banale" esprime il tentativo di individuare una ragione, un tetto teorico, al deperimento delle procedure d'analisi testuale in attimi susseguenti e collettivizzati di interazioni in classe secondo procedure schematiche e semplificate che vagamente paiono richiamarsi alla co-costruzione dei significati (chissà con quale e quanto grado di consapevolezza dei docenti).

La seconda parte dell'articolo, che si apre con il paragrafo 3, è dedicata in particolare al testo letterario, a partire dalle questioni della dissoluzione del testo in letteratura e delle referenze in poesia discusse dalla storiografia let-

teraria degli ultimi decenni. Metto in relazione tendenze e proposte teoriche sul testo così delineatisi con posizioni e pratiche emerse in didattica dell'italiano L2/LS. Il successivo paragrafo 3.1 vuole individuare un'utile definizione di testo letterario a servire la didattica dell'italiano L2/LS. Essa può essere ottenuta ragionando sull'intenzione dell'autore (letteratura) o su elementi e tratti caratterizzanti (linguistica). L'ultimo paragrafo (3.2) offre una panoramica storica e metodologica della letteratura potenziale e sul contributo che da essa è già venuto e su quel tanto che ne può venire per la glottodidattica e per la didattica dell'italiano L2/LS.

Le appendici contengono due percorsi di attività di analisi testuale per docenti impegnati sul campo della didattica dell'italiano L2/LS: la prima dedicata ai primi versi di *Laborintus* di Edoardo Sanguineti, l'altra a *Se avess'io* di Alda Merini. In diversi punti dell'articolo faccio riferimento ad esperienze di pratica e di attività didattica che ho proposto e vissuto in prima persona¹.

2. IL PARADIGMA DELLA SEMPLIFICAZIONE

All'interno della definizione dei rapporti tra letteratura e didattica della letteratura sono stati individuati tre diversi modi di approccio al testo succedutisi a partire dagli anni del Romanticismo. Ciascuno di essi ha caratterizzato una fase storica ed è determinato dal prevalere di uno dei tre elementi in gioco nel processo di produzione e fruizione testuale: autore, lettore, testo. In questo senso si è parlato di tre diverse "centralità" lungo la linea temporale che muove dalla prima metà dell'Ottocento e giunge ai giorni nostri (Luperini, 2005: 35).

Con De Sanctis e Croce si è affermata la "centralità dell'autore", oscurata dal successivo affermarsi della "centralità del testo" ad opera del formalismo russo e dello strutturalismo, divenuta poi "centralità del lettore" negli ultimi anni di questo secolo con l'irrompere della teoria e dei metodi dell'ermeneutica. In sostanza,

¹ Questo articolo raccoglie in forma sistematica suggestioni, esperienze, riflessioni, maturate e condivise all'interno della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo. In particolare, sono grato alla direttrice Mari D'Agostino e ai colleghi (ed amici) Giuseppe Pater-nostro e Adele Pellitteri, per quanto di scienza e di vita accondiscendono a condividere con me. Sono grato anche a Marco Bonazzi. Voglio invece dedicarlo, senza però traccia di sentimentalismo fastidioso, ai miei studenti del Corso di lingua e letteratura italiana della Sichuan International Studies University di Chongqing del semestre febbraio-giugno 2012. Loro adesso sanno perché.

utilizzando il noto schema di Jakobson, potremmo dire che la lancetta dell'interesse critico e di quello didattico si è spostata di 180°, passando dalla centralità dell'emittente a quella del messaggio sino ad arrivare a quella del destinatario [...]. Questo passaggio, conferendo importanza al lettore, comporta un nuovo rilievo che viene dato allo studente come interprete e costruttore del senso (Lupe-
rini, 2005: 36).

A partire dall'affermarsi nel processo appena descritto dell'ultima "centralità" volta alla valorizzazione quasi esclusiva del "lettore-fruitori", si è diffusa la tendenza al massacro del testo e dell'interpretazione. È accaduto che la rilettura in chiave folclorica del paradigma della centralità e dei suoi sviluppi ultimi ha fornito un alibi al disimpegno verso il testo. Infatti, non mi sembra di semplificare sostenendo che nelle sedi della didattica praticata, e con particolare riguardo della didattica dell'italiano L2/LS e all'interno di essa con speciale incidenza quella dedicata ai livelli avanzati B2 e C1, il paradigma della centralità del lettore-fruitori è stato e tuttora viene consolatoriamente interpretato come l'ascensione liberatoria dalle pastoie dell'autore-testo.

La deriva antitestuale non poteva non scegliere obiettivo più compiuto che il testo letterario, a ciò esposto a causa delle tipicità che lo caratterizzano come complicata concrezione di creatività e regola, in primo luogo nel livello della struttura profonda. La deriva per di più ha dilagato giusto nella sede attesa della chiarificazione della complessità, le aule di scuola di molti gradi e tipologie.

Il paradigma della centralità del lettore è stato così banalmente risolto in figurina della semplificazione, non già dei testi, ma del *modus operandi* del docente, il quale ha deresponsabilizzato il testo e ha proiettato tutta la sua complessità addosso all'apprendente-lettore accidentalmente interprete. Da qui quel corollario di attività didattiche, meticolosamente didattizzate in montagne di volumi, che impartiscono in pillole percorsi di analisi così più o meno tipologizzate: attingendo al tuo vissuto riscrivi ora il finale del racconto; completa lo schema specificando autore e narratore; ricostruisci le diverse scansioni degli eventi facendo attenzione a quanto studiato su *fabula* e *intreccio*; sottolinea le parti diegetiche distinguendole da quelle mimetiche. Con il risultato di escludere completamente i principali oggetti di didattica (e di indagine): il testo; e il fine ultimo di una qualunque pratica didattica minimamente seria: la struttura della lingua.

2.1. *Il paradigma del disimpegno*

Intenzioni tutto sommato benevole hanno così dato luogo ad una sottospecie di agire didattico con pose techno-moderniste, con i suoi metodi, i suoi ritrovi (internet, riviste, seminari), innervato su qualche ricognizione bibliografica sul diritto democratico all'apprendimento, con un tanto di Sessantotto, un po' di Scuola di Barbiana e un paio di righe di Dieci Tesi GISCEL. Una versione cabarettistica dell'invece molto serio circolo ermeneutico propiziato da Gadamer.

Non saprei con esattezza come si sia originato il fenomeno nell'insegnamento dell'italiano L2/LS, se cioè sia partito dalle aree dell'agire e del pensare didattica nei livelli più alti e abbia raggiunto i più bassi, o forse esso si deve al fatto che troppi docenti si propongono come intercambiabili lungo l'intera scala dei descrittori dei livelli linguistici, o forse ad un certo modo di fare formazione alla didattica poco incline al testo e alla dimensione linguistica, fatto sta che questo agire didattico, allergico al testo e incline a interpretare la lezione di italiano L2/LS come una puntata di Giochi senza frontiere, alligna anche nei livelli dall'A1 al B1.

Certamente ha avuto le sue conseguenze un equivoco madornale: dato che molti testi letterari sono "difficili", in pratica tutti i più importanti e decisivi tranne le poesie di Rodari e le solite canzonette, sarebbe buona cosa che lo studente li affronti *poi*. La metodologia glottodidattica del "poi" (che starebbe ad indicare la prateria apicale B2-C1) è ancora più dannosa della dissoluzione indotta del testo nei livelli alti. Dobbiamo qui indicare i tre motivi più salienti di questo percorso di disimpegno dal testo e di dissoluzione del testo.

Il primo sta nella natura del testo letterario. Esso è un affare difficile. Una sua analisi quanto meno decente richiede competenze tutte convergenti al centro, al cuore, della lingua e allo stesso tempo ampiamente differenziate, in grado di far acquisire al docente la necessaria consapevolezza della struttura paradigmatica dei livelli del testo, delle reti di connessioni plurime addensate sull'asse sintagmatico e, infine, dell'architettura (di limpida matrice connessionista) che organizza e lega l'analisi nelle estensioni orizzontale e verticale. Oltre a conoscenze non superficiali di storia, antropologia, filosofia; metrica, versificazione; letteratura potenziale; neotestualità; retorica classica e nuove retoriche; ad una certa propensione logica ed intuitiva alle invarianze archetipiche del pensiero umano che, per esempio, dispieghino da Dante alla Neoavanguardia le connessioni plurime tra Platone e la mimesi (e rispettive modalità, forme, funzioni); oltre a questo patrimonio un po' propedeutico, un

po' edificatorio, il testo letterario richiede strumenti non improvvisati per entrarci dentro, smontarlo e rimontarlo, snidarne le relazioni tra superficie e impalcature profonde ignote all'autore, tra questi e gli assi di lingua e di senso che li collegano, individuarne blocchi, elementi e strategie della coesione. È necessaria poi una solida preparazione su linguistica interna e sociolinguistica, sicuramente a partire dal periodo della lirica Trobadorica, su dinamiche di repertorio vecchie, nuove e a divenire, movimenti endogeni ed esogeni, contatto linguistico, onomastica, toponomastica, biografia e autobiografia linguistica, etc. A tal proposito è stato Tullio De Mauro, segnalando la "sordità" di alcuni studiosi italiani di letteratura, a rilevare come possa essere proprio il testo letterario ad illuminare sulla norma linguistica e sulle variazioni d'uso:

Più che ogni altra lingua d'Europa d'oggi, una buona educazione alla conoscenza (occorre aggiungere "diretta"?) dei testi letterari pare indispensabile al sapersi muovere entro la norma e le tradizioni d'uso della lingua italiana. Leggerli e rileggerli *viva voce*, Dante e Montale, Leopardi e Sanguineti o chi preferite, è il culmine di una efficace pratica linguistico-educativa che dia a tutti e tutte tutti gli usi della lingua (De Mauro, 2005: 23),

Un felice circolo ermeneutico tra testo letterario e universo lingua, ulteriormente ribadito da De Mauro (2005: 25) quando, mentre individua nell'introduzione di Asor Rosa alla *Letteratura Einaudi* un esempio di ottimo connubio, auspica per gli studi e gli studiosi di letteratura italiana "[l]'apertura al linguaggio, alla linguistica, ai dialetti e alle tradizioni dialettali, alle disparità linguistico-culturali, alla tessitura linguistica delle singole opere e, infine, all'educazione linguistica".

Il nucleo denso di conoscenze e competenze che ho provato ad esplicitare sopra e la sensibilità linguistica ed extra-linguistica raccomandata da De Mauro non si caratterizzano affatto come patrimonio di esclusiva competenza della didattica e dei docenti dediti ai livelli più alti. Anzi, esasperando le relazioni tra i termini in gioco nel quadro odierno di preoccupante disattenzione, non è affatto male istituire un rapporto di inversione proporzionale tra livelli linguistici e competenza del docente: più basso è il livello di conoscenza della lingua italiana del gruppo apprendente, più alto dovrebbe essere il livello di conoscenze specialistiche sulla testualità richiesto al docente, sia di tipo pragmatico, che teorico-letterario, o critico-teorico, o retorico-stilistico. Tutt'al più, la diversificazione dei caratteri del nucleo di conoscenze testuali e paratestuali dovrebbe semmai avere ragion d'essere in termini di maggiore o minore esplicitazione nel momento della pratica didattica, piut-

tosto che come linea di frontiera tra alto e basso della competenza, agendo nei livelli meno elevati come patrimonio potenziale e poco esibito a disposizione dei docenti per orientarli nel difficile task dell'interpretazione letteraria e affrancarli dalle comodità della banalizzazione.

Ed eccoci qui al secondo motivo della dissoluzione del testo, il quale abita al suo esterno: la preparazione degli insegnanti di italiano L2. Un corso rivolto ad apprendenti di italiano LS/L2 non può fare a meno di comprendere la letteratura e l'analisi del testo, tanto più che la tediosa questione sulle relazioni tra educazione linguistica ed educazione letteraria sembra oramai superata perlomeno nei suoi aspetti teorici. Maria Luisa Altieri Biagi, nella stessa sede del saggio di De Mauro sopra richiamato (l'ottima miscellanea del Giscel per l'appunto su educazione linguistica e letteraria), con la consueta efficacia ha sintetizzato così lo stato dell'arte sulla didattica in Italia:

Il fatto è che la condizione necessaria (anche se non sufficiente) di una didattica ricca e flessibile è la preparazione linguistica dell'insegnante: sembra un'affermazione ovvia, ma non lo è se si pensa che fino ad oggi hanno potuto insegnare lingua nella scuola laureati che, nel proprio curriculum universitario, avevano scansato tutte le discipline linguistiche, e se si riflette sugli alibi che istanze pedagogiche in sé giuste – come quella che sposta sull'*apprendimento* i problemi dell'*insegnamento* – hanno fornito agli insegnanti: quasi che la cultura dell'insegnante potesse di per se stessa sviluppare tentazioni di sopraffazione culturale e che – viceversa – l'ignoranza potesse essere, di per se stessa, garanzia di comportamenti democratici (Altieri Biagi, 2005: 67-68).

L'analisi di Altieri Biagi va senz'altro sussunta nell'universo della didattica dell'italiano L2 ancor più quando la studiosa, con prove alla mano, distrugge talune pratiche didattiche tanto in voga sul testo letterario propense a perder tempo su aggettivi presentati in scale differenziali, riscritture su vissuti, chi dove quando come e perché. Il problema è che non si perde solo tempo ma si fanno danni irreparabili, come sottolinea Altieri Biagi.

Al fondo della questione sta forse quel "cambio di prospettiva" del quale parla Spera². In un quadro in cui l'approccio storico al testo letterario ha perso "parte della sua ineludibilità", il testo è adesso divenuto

² Utili e approfondite ricognizioni su testo letterario e didattica dell'italiano L2/LS (sebbene con approcci e attività non sempre condivisibili) sono disponibili sulla pagina web del Laboratorio ITALS del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia; cfr. ad esempio: Celentin e Beraldo (2007). Sullo stesso tema (e con uguali, sommesse riserve), produttiva la lettura anche di Delucchi (2012).

veicolo idoneo all'accesso ai fenomeni culturali e sociali di un dato Paese; il docente dovrà necessariamente accettare di considerare l'opera uno strumento, non un fine [...], caso linguistico, esempio di un certo, particolare utilizzo del sistema-lingua in un dato momento storico e all'interno di una specifica poetica, al più repertorio di temi, di cui si deve però rinunciare a indagare le molteplici connessioni con il reale, con i codici letterari, con la tradizione (Spera, 2011: 374-380).

Ridotto il testo a mero strumento di accesso ad una cultura e/o ad esemplare linguistico di un sistema lingua, guadagna legittimità ogni attività fatta in loro nome e che metodicamente esclude l'accesso alle parole, alla sintassi, ai nervi sensibilissimi delle catene anaforiche, soprasegmentali, semantiche. Tutto ciò, è il caso di dire: malgrado il testo!

Nell'allarmarci sopra del surrettizio trasferimento del focus dal testo all'apprendente ci siamo riferiti alla "pratica della deresponsabilizzazione" verso il testo. Il timore è che in molti casi non si tratti di una consapevole scelta didattica, di un "cambio di prospettiva" in chiave anti-storicista, ma di una strada obbligata: semplicemente, non si analizzano con serietà i testi perché non lo si sa fare. Del resto, quale migliore occasione di una colorata attività che invita ad una godibile produzione orale sulle immagini suscitate da un testo di Pasolini, per potersi scrollare l'impiccio di scavare nella lingua di Pasolini, metterne a nudo la complicata struttura profonda, tentare di individuare i nessi e gli scarti tra politica, socialità e uso dell'assonanza e del gergo romanesco, tra scrittura in prosa e scrittura in versi, tra gli scritti in friulano e quelli in 'lingua'?

Un ultimo motivo va individuato nelle vicende in casa glottodidattica sul fronte della definizione e messa in atto di tutti quei nuovi modelli che con tante ragioni sono stati proposti per rimediare, da un lato alle disattenzioni sulla forma, e dall'altro all'eccesso di formalizzazione grammaticale. L'importante fase della focalizzazione degli elementi linguistici incidentalmente emersi, basata sul feed-back comunicativo docente-apprendenti, in tanti casi ha finito per occupare l'intero spazio degli obiettivi didattici, subendo così la mutazione da strumento ad oggetto della lezione. Certo non ha aiutato e non aiuta la naturale predisposizione di docenti poco entusiasti dell'analisi testuale ad attribuire, proprio in sede di pratica didattica, uguale significato ai concetti di "forma" e "testo", interpretando di conseguenza puntualizzazioni di questo genere sullo statuto metodologico del *Focus-on-Form* (peraltro cristalline):

Oggi, purché conservi la sua principale caratteristica originaria di tecnica didattica in cui *la forma, mai fine a se stessa, è sempre al servizio dei problemi comunicativi,*

oltre al feedback correttivo, il FoF può includere anche altre attività didattiche, quali per esempio, la presentazione e la pratica degli elementi target dell'apprendimento (Bettoni e Di Biase, 2007: 84; *miei i corsivi*).

D'altro canto, non mancano in rassegne molto circostanziate di glottodidattica moniti ad arginare proprio quella deriva "metodologica" che rischia seriamente di escludere dalla pratica didattica l'analisi della forma e l'analisi testuale *tout-court*:

Tuttavia, è anche noto che, per quanto riguarda il processo di resa in grammatica del lessico, il progresso è generalmente molto lento, non solo in Italia relativamente alle nostre lingue straniere, ma anche in più parti del mondo relativamente a più L2. I motivi sono complessi e di varia natura: [...] *i bambini vengono effettivamente privati di stimoli all'analisi, poiché la grande diffusione di metodologie comunicative dell'insegnamento, anche se per altri versi positiva, ha portato parecchi insegnanti a insistere sulla fluenza comunicativamente efficace dell'uso di formule e lessemi, ad eccessivo scapito della formalizzazione grammaticale* (Bettoni e Di Biase, 2007: 80; *miei i corsivi*).

Ovviamente non sono certo in discussione il *Focus-on-Form* né le nuove "metodologie comunicative" ampiamente diffuse per andare oltre la formalizzazione traduttiva. Anzi il loro utilizzo assennato può certo essere uno dei sentieri per giungere, o ritornare, al testo, a patto che esso non sia degradato a mera funzione di pretesto al servizio dell'obiettivo grammaticale.

Progetti didattici di questo tipo dovrebbero in ultima analisi sostanzarsi nella sintesi preordinata e coerente degli elementi non più riducibili (ovviamente su base logica) del testo, il nastro di Moebius³ e il gomitolo di filo di Bergson⁴ dei suoi addensamenti significativi per spessore e qualità: il sistema

³ A differenza delle superfici della geometria tradizionale, che hanno due facce, il nastro teorizzato dal matematico tedesco August Ferdinand Moebius (1790-1868) è una superficie con una sola faccia. Le superfici dotate di questa proprietà possono essere attraversate ed agite in tutti i punti senza che sia necessario bucare la superficie per passare da una faccia all'altra. L'esperimento applicativo più famoso del nastro di Moebius è la strisciolina di carta i cui due estremi sono incollati dopo che ad uno di essi è stato dato il famigerato mezzo giro di torsione.

⁴ Il gomitolo di filo è l'immagine che il filosofo francese Henri Bergson (1859-1941) utilizza per spiegare l'idea del tempo della coscienza, unica in grado cogliere il tempo dell'esperienza concreta. Le idee di Bergson sono state una reazione alla concezione del tempo della meccanica. Il tempo della meccanica è: spazializzato (successione di istanti contigui); esterno (ogni istante è isolato dall'altro); uguale (ogni istante è uguale all'altro). Bergson oppone a queste caratteristiche la sua teoria del tempo come durata. Il tempo della coscienza è fatto di istanti che nella vita concreta si sovrappongono e durano, conservano memoria degli istanti precedenti, hanno

di atomi testuali posizionato con ubiquità controllabile *in superficie*, *nella* struttura profonda e *dentro le* faglie che le fendono e collegano ciò che si può *vedere* (sopra) e ciò che si può *leggere* (sopra e sotto): senso, significato; forma linguistica, sintassi; coesione; concettualizzazione. Una recente applicazione di questo modello in un corso per studenti di livello avanzato presso la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, ha mostrato come gli apprendenti esposti a questo ventaglio sistematico di stimoli somministrati con modalità differenziate lungo l'asse metodologico *Focus-on Form/Comunicativo/Testuale-retorico* abbiano potenziato in maniera significativa il livello di consapevolezza testuale e paratestuale e l'abilità di concettualizzazione riguardo a nuclei fondativi della storia delle idee e del pensiero⁵.

2.2. Il paradigma dell'autenticità

Con questo stato dell'arte è quanto meno paradossale che il testo, assottigliato e disintegrato in forza del paradigma della semplificazione e del disimpegno, sia divenuto bersaglio dell'artificio della "autenticità". Di modo che lo si è potuto utilizzare quale campo di bi-sezionamento di universi complessi qualificati: il sottoinsieme buono del testo "autentico" utile alla didattica dell'italiano L2/LS, e lo spazio residuale, cattivo o inutile del testo "non autentico" da tenere a distanza.

Oltre alla davvero poco perscrutabile contraddizione dell'accanimento selettivo sul materiale testuale a fronte del suo evitamento e/o di un suo uti-

durata diversa in relazione al soggetto ed al contesto: un istante può talora e per qualcuno durare un'eternità.

Il gomitolo di filo è l'immagine che meglio raffigura l'idea del tempo concreto della coscienza, opposta alle perle di una collana, contigue, uguali, isolate, adatte a raffigurare il tempo spazializzato della meccanica. Le idee di Bergson influenzarono enormemente settori di studio, pensatori e scrittori, non ultimo Luigi Pirandello. E ci sono ottimi indizi della presenza del tempo bergsoniano anche in discipline a tutta prima insospettabili di contiguità, come ad esempio la sociolinguistica per il concetto di continuum applicato alle relazioni tra le varietà nei repertori di lingua.

⁵ Il corso, rivolto ad un gruppo apprendente composto da sei studenti di nazionalità cinese ed una studentessa belga, è stato articolato in tre moduli didattici: a) *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Titolo del corso: "Storia linguistica dell'Italia Unita in musica e parole" (docente: Giuseppe Paternostro). b) *Storia contemporanea*. Titolo del corso: "Giovani, ribelli e disoccupati. Un excursus politico-sociale sulla storia dei giovani italiani" (docente: Marco Bonazzi). c) *Letteratura italiana contemporanea*. Titolo del corso: "Testo letterario e processo sociale nel '68 e nel post '68" (docente: Vincenzo Pinello). Tre seminari tenuti da esperti esterni hanno approfondito alcuni aspetti specifici dei moduli, sia sul piano concettuale, sia nel livello delle abilità linguistiche.

lizzo a dir poco frettoloso, mette conto rilevare la disarmante carica autolezionistica della nozione di “autenticità” a carico proprio del docente “autenticatore”, come con tanto acume è stato sottolineato molto di recente:

[...] vorremo semplicemente far osservare la scivolosità della nozione di “autentico”. L'insegnante che affermi di utilizzare materiali provenienti da contesti autentici (tutto ciò che proviene dal mondo esterno alla classe, comprese le interazioni) finisce per creare una dicotomia con presunti contesti non autentici (tutto ciò che è concepito esplicitamente all'interno e per l'apprendimento guidato). Così facendo, quest'insegnante finisce per negare le specificità didattiche del contesto guidato e delle interazioni che in esso hanno luogo e quindi, inconsapevolmente, per sminuire la sua stessa funzione (Paternostro e Pellitteri b, in questo volume, 337).

Pellitteri (2012/2013), richiamando Vedovelli (2004), va al cuore delle questioni rilevando le pericolose implicazioni per la glottodidattica della nozione di autenticità, sia sul fronte degli strumenti di studio e di analisi linguistica dove ha offuscato “la complessità dei tratti costitutivi” del testo (Vedovelli, 2004), sia su quello della selezione dei corpora didattici. Argomenta Vedovelli che “l'aver attribuito un peso eccessivo al concetto di ‘autenticità’ ha determinato alcune importanti conseguenze”:

avere isolato la riflessione glottodidattica sul testo dallo sviluppo delle ricerche teoriche di linguistica testuale, pragmatolinguistica, semiotica del testo, analisi del discorso. Infine, di avere tolto agli operatori la possibilità di una selezione accurata dei testi, e di conseguenza un adeguato controllo dell'input comunicativo all'apprendimento in contesto formale (Vedovelli 2004: 86).

Le puntualizzazioni di Vedovelli però, come richiamate da Pellitteri, ben a ragione non si limitano ad un disamina della nozione di “testo autentico” ai fini del suo utilizzo in glottodidattica, ma ne mettono in discussione la validità epistemica, affermando, in ultima analisi, che l'etichetta “non autentico” è arbitraria, sia per la denominazione che per la definizione:

In altre parole, un testo è sempre autentico quindi converrà cominciare a spostare l'attenzione verso la complessità linguistica, la tipologia testuale, la struttura del discorso, la presentazione fisica, la lunghezza e l'importanza che un particolare testo ha per un determinato apprendente. Questi sono i cinque criteri che il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue elenca per promuovere una adeguata selezione testuale (Pellitteri 2012/2013: 49).

In ambito linguistico, ma con particolare riferimento alla metodologia di-

dattica della grammatica, Sabatini (2004; 2007) ha sovvertito la prospettiva sugli elementi della diade “autenticità/non-autenticità”, raccomandando l’utilizzo di “frasi-tipo” piuttosto che di “testi reali”:

Una prima indicazione è di metodo. La sintassi della frase dev’essere osservata soprattutto in frasi-tipo, cioè in costruzioni che presentino tutti gli elementi richiesti dalle regole generali della lingua. Cercare di fare “analisi logica” di testi reali crea spesso inutili complicazioni e incertezze, perché [...] nei testi la struttura di base della lingua viene manipolata per rispondere ad esigenze comunicative, e quindi risultano spesso offuscati o cancellati vari rapporti tra gli elementi (Sabatini, 2007).

Le “frasi-tipo” di Sabatini, capaci di descriverci il meccanismo generale della lingua, sono gli elementi della grammatica in quanto “sistema virtuale”, ovvero “al di fuori della comunicazione effettiva”. Quest’ultima è la dimensione “comunicativa” o reale dell’“enunciato” che il docente deve essere in grado di collegare (e far collegare) nel “modo giusto” con il sistema “grammatica”.

2.2.1. Il modello valenziale tra grammatica, sintassi e semantica

Non è per caso che lo “scandaloso” sovvertimento proposto dal presidente onorario dell’Accademia della Crusca sia stato reso in un saggio massimamente dedicato alla grammatica valenziale ovvero alle strutture della sintassi della frase e al suo utilizzo in didattica.

Le frasi-tipo costituiscono l’epicentro di questo modello perché capaci di “cogliere unitariamente le relazioni tra tutti gli elementi che possono entrare in una frase”. Le relazioni primarie sono istituite tra sintassi e semantica e al centro del modello e della frase-tipo sta il verbo. In chimica la *valenza* indica il numero di atomi di idrogeno che combinandosi con gli atomi di un elemento lo determinano. Si può anche dire che è la capacità di un atomo di dar luogo a legami chimici. Se l’elemento si combina con un atomo di idrogeno, è monovalente, bivalente se con due, trivalente se con tre, tetravalente se con quattro.

Il modello grammaticale introdotto dal linguista francese Lucien Tesnière si rifà esplicitamente alla combinazione atomica: la valenza del verbo esprime il suo essere predisposto a “combinarsi con un certo numero di altri elementi per produrre un’espressione minima di senso compiuto: la frase ridotta al minimo indispensabile, quello che viene anzi chiamato il nucleo della frase” (Sabatini, 2007).

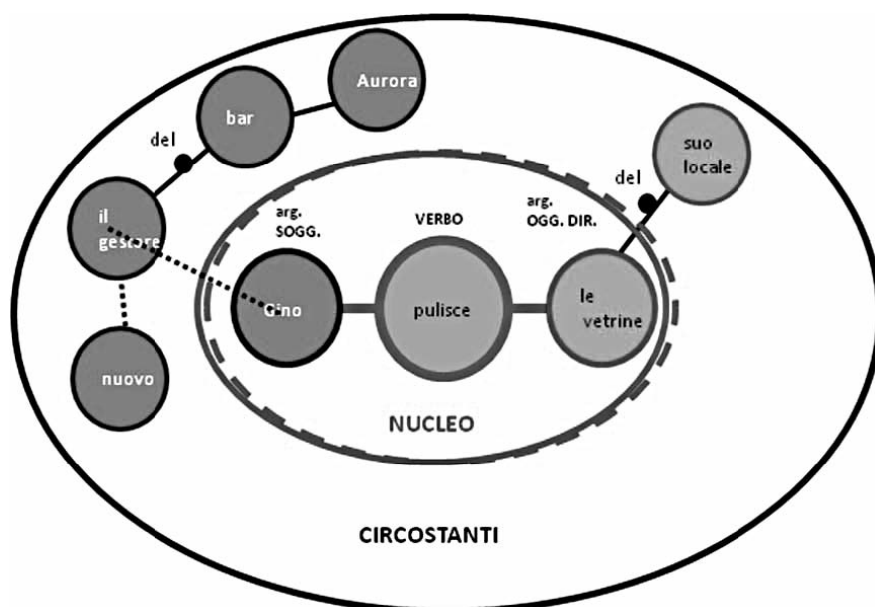


Fig. 1: *Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, pulisce le vetrine*⁶

In Sabatini *et al.* (2011), la struttura minima della frase è illustrata attraverso schemi radiali a pallini colorati, con al centro il verbo, sulla sinistra l'argomento soggetto, sulla destra argomento diretto e argomento indiretto. Tutti quanti costituiscono il nucleo della frase, circoscritto in una ellisse. In fig. 1 la rappresentazione di una frase-tipo con argomento oggetto diretto. Il gioco valenziale si fa ancora più avvincente quando gli apprendenti sono condotti nell'area che sta oltre l'ellissi del nucleo, dove prendono posto i "circostanti" del verbo (avverbi o espressioni verbali) e degli argomenti (aggettivi, participi, nomi in funzione di apposizioni, espressioni preposizionali). Gli schemi radiali si compongono frammento dopo frammento con i click dal pc: verbo-argomenti-circostanti (la "azione teatrale" di Tesnière⁷), così che la struttura relazionale può essere osservata nel suo essere determinata: nel-

⁶ Le figure 1 e 2 sono tratte da: <http://www.istruzione.lombardia.it/lodi/wp-content/uploads/2011/11/presentazione.pdf>.

⁷ "Come ha genialmente osservato il principale elaboratore della grammatica valenziale (Lucien Tesnière), questo modello presenta il formarsi di una frase come un'azione teatrale, nella quale sulla scena appare dapprima il verbo, che da solo enuncia un puro evento: poi, se il verbo è impersonale, l'evento è già completo; con gli altri verbi l'evento si completa via via che entrano in scena gli altri attori, che sono gli altri elementi necessari "chiamati" dal verbo" (Sabatini, 2007).

l'aggrumarsi di porzioni interrelate di natura semantica, morfologica, sintattica. L'ellisse del nucleo è intanto divenuta tratteggiata per indicare che i circostanti si legano agli argomenti del nucleo. Nella frase-tipo in fig. 1 la frase nucleare (bivalente) è *Gino pulisce le vetrine*, il circostante *gestore* è legato all'argomento soggetto e ad esso si legano i circostanti *nuovo*, *bar* e *Aurora*; il circostante *suo locale* è legato all'argomento oggetto diretto *vetrine*.

Gli ampliamenti oltre il nucleo e i circostanti sono le “espansioni” semantiche non necessitate da collegamenti sintattici (e difatti nello schema radiale non sono legati a nucleo e circostanti), indicate da pallini orbitanti nell'area esterna all'ellissi. In fig. 2 la rappresentazione radiale di una frase-tipo con espansioni⁸.

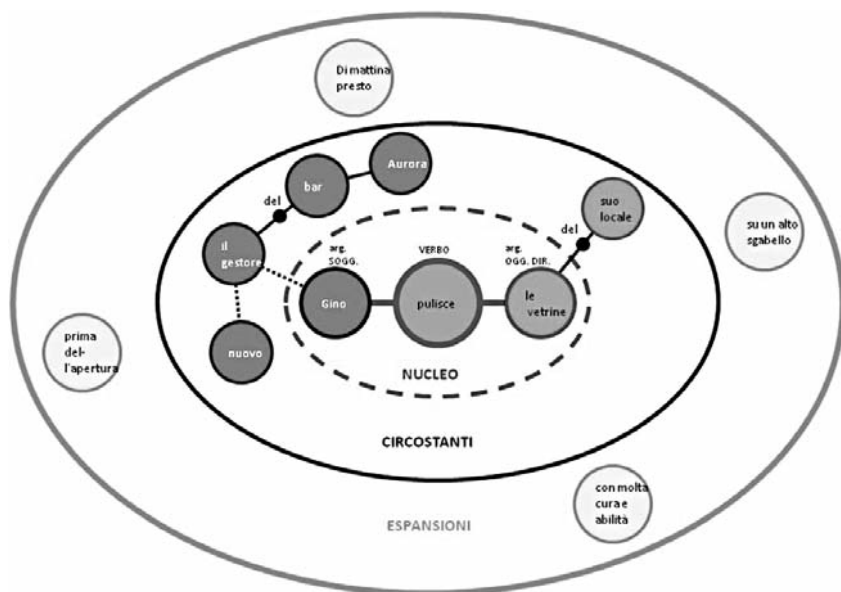


Fig. 2: *Di mattina presto, prima dell'apertura, Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, su un alto sgabello, con molta cura e abilità, pulisce le vetrine del suo locale*

⁸ Non poche, meritorie iniziative dedicate alla grammatica valenziale e ai suoi usi didattici sono state intraprese in questi anni. Molto attivo è stato il Giscel ma anche altri soggetti hanno dato il loro contributo. Cito solo alcune iniziative: l'intervento di Carmela Camodeca (*L'impiego del modello grammaticale valenziale come strumento teorico-operativo per l'apprendimento dell'italiano L2*) al XVI Convegno Nazionale Giscel "La Grammatica a Scuola. Quando? Come? Quale? Perché?", Padova, 4-6 marzo 2010; il laboratorio *La grammatica valenziale: descrizione e pro-*

2.2.2. Congiuntivi

La grammatica valenziale impone il testo come *primus inter pares* della didattica dell'italiano L2/LS. Non solo per la scontata funzione guida di collocamento degli elementi frasali nella pratica di scrittura, simmetrica alla dislocazione per accumulo di tali elementi nello schema radiale. Anche nella dimensione dell'oralità essa risulta preziosa, laddove la modalità didattica decida di focalizzare gli scarti possibili e realizzati tra frase-tipo ed enunciato. Schematicamente, in questa prospettiva, il processo potrebbe muovere dallo scritto e giungere al parlato, e ritornare allo scritto. Le linee di confine nel continuum scritto/parlato sono molto flessibili fino a sovrapporsi.

In un recente corso per studenti di livello avanzato provenienti da diverse aree del mondo (alcuni di L1 non romanza), nella Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, ho applicato il modello valenziale con l'obiettivo di far lavorare sul congiuntivo attraverso la tecnica dell'argomentazione, coinvolgendo i processi di apprendimento e acquisizione nelle abilità linguistiche scritto/parlato. È importante che il modello valenziale venga utilizzato in un contesto didattico multilivello, che "colpisca" cioè un ventaglio composito di contenuti grammaticali, linguistici, pragmatici e semantici. Propongo le tappe tematiche del modulo con l'auspicio che possano essere di qualche utilità a chi legge: funzioni di "modalità" e "subordinazione" attraverso le serie storiche delle grammatiche italiane dal XVI al XIX secolo, compulsabili sul sito dell'Accademia della Crusca; trasformazione delle espansioni in frasi subordinate; e focus su: da un'espressione preposizionale a una proposizione dipendente concessiva che acquisisca dunque un legame di dipendenza dal verbo del nucleo (del tipo: *Nonostante l'impegno del governo contro la criminalità, i risultati sono stati scadenti* → *Benché il governo si fosse impegnato molto contro la criminalità, i risultati sono stati scadenti*); connettivi qualificatori e di rinforzo; uso di "a meno che non" (*Il governo deve impegnarsi di*

poste di sperimentazione nella didattica dell'italiano L2, sempre ad opera di Carmela Camodeca, nell'ambito del Convegno "Modelli di grammatica nell'insegnamento dell'italiano come LS" organizzato dall'Associazione Docenti Italiano, Humboldt Universität, Berlino, 13 ottobre 2012; il recente esperimento seminariale proposto in una scuola primaria di Palermo da Luisa Amenta, segretaria regionale del Giscel Sicilia, e Giuseppe Paternostro: *Riflettere sulla lingua. La grammatica valenziale. Teoria e applicabilità didattica*. Sul fronte bibliografico, oltre al già citato Sabatini et al. (2011), destinato agli istituti secondari superiori, vanno segnalati perlomeno La Forgia e Sebastiani (2005), Morgese (2013), entrambi diretti ad insegnanti della scuola primaria ma ugualmente utile per la didattica dell'italiano L2/LS; Camodeca (2011: 273-282).

*più nella lotta contro la criminalità, a meno che non pensi che quanto accaduto sia un fatto isolato/sia un'invenzione giornalistica/sia cosa buona e giusta/sia opera di benefattori dell'umanità, etc.*⁹). Io mi sono fermato qui; ma da qui in poi, sempre utilizzando gli schemi radiali di Sabatini, ci si può sbizzarrire ad aggiungere pezzi di grammatica ed estuari di sintassi, morfologia, semantica, del congiuntivo. I nuclei tematici sono stati puntellati da attività di scritto/parlato; e nel caso di questo corso siamo partiti dal parlato.

2.2.3. Giochi di metafora

Il modello Tesnière-Sabatini risulta prezioso anche in sentieri a tutta prima non candidati alla dissezione valenziale, ma di notevole e adesso duratura assiduità nelle aule dell'italiano L2/LS. La metafora e l'imperversare di pratiche didattiche ad essa dedicate ne sono esempi.

Di solito il piano lezione prevede attività che invitano a trovare le parole sostituita e sostituyente ed è corredato di un glossario delle "principali" (sic) figure retoriche. C'è il solito video (gettonate le pubblicità dei frollini e dei cracker Galbusera per i livelli B1 e B2), l'invito agli studenti a trovare ed ovviamente discutere le metafore più diffuse in lingua madre, così il focus si sposta sulla attività di produzione orale e sulla similitudine: anche da voi "serpe" si dice di una persona cattiva? Attività del genere possono avere una qualche utilità, a patto però che non si dimentichi che la metafora coinvolge in primo luogo la dimensione linguistica, nel senso che è necessario che la funzione di significato venga "stratificata" sulla dimensione della lingua. Per indicare uno dei settori possibili di applicazione alla didattica L2/LS, di molta utilità si è dimostrato lavorare con il linguaggio metaforico quotidiano e giornalistico¹⁰. Per fare questo, è molto opportuno che il docente prepari la classe (o se si vuole il gruppo apprendente) sui tratti tipici del parlato e su quelli standard e quindi al concetto di italiano neostandard e ai tratti che lo caratterizzano. Sul versante più squisitamente cognitivo, non sarebbe del tutto sconsigliabile che lo stesso docente abbia una qualche cognizione su prototipo, aree semantiche, somiglianze di famiglia, connettivi logici¹¹.

⁹ Le sostituzioni di valore semantico possono essere fatte con modalità retorica climax e/o anticlimax. Molto opportuno è variare i tempi della indipendente per l'accordo con i tempi del congiuntivo.

¹⁰ Su metafora, linguaggio quotidiano, pensiero e azione metaforici davvero utile il classico Lakoff e Johnsons (1998).

¹¹ Su questi temi, senz'altro consigliabili alcune letture di e su Russel ed Eco, in particolare sulle teorie degli insiemi e dei mondi possibili. Di Eco rimane fondamentale *Lector in fabula* (1979).

La pluriformità dei contenuti e degli stimoli, in sostanza, si dimostra essere ineliminabile per mettersi al riparo dalla micidiale tentazione, o evenienza, di insterilire contenuti ed obiettivi carichi di alta potenzialità glottodidattica, come lo sono metafora e processi metaforici.

In questa prospettiva, mi pare, in Sabatini *et al.* (2011: 169-170, 518-519) la metafora è ricondotta alla sfera dei “rapporti tra significato e valenza del verbo” e a quella dei “cambiamenti di significato” e delle “invenzioni di parole”. Per restare alla funzione verbale, vengono proposti alcuni esempi di quei “verbi che possono soltanto aumentare le valenze” nel loro uso metaforico: *piovere*, da zerovalente a monovalente; *fioccare*, da zerovalente a bivalente; *tuonare*, da zerovalente a trivalente; *sbadigliare*, da monovalente a trivalente; *miagolare*, da monovalente a trivalente.

Sul versante della polisemia verbale in relazione alla costruzione della frase, in altra sede (Sabatini, 2007) vengono segnalati i differenti accumuli valenziali del verbo *andare*, importante indicatore di funzione deittica: monovalente: *questi autobus vanno* “funzionano bene”; bivalente: *questi autobus vanno al centro*.

Le indicazioni di Sabatini sono rese nel punto in cui, da un lato, egli argomenta sui vantaggi cognitivi che il modello valenziale può garantire all'apprendente e, dall'altro, ne sottolinea la forza in termini di chiarificazione dei significati all'interno delle costruzioni sintattiche: appello all'attenzione verso gli apprendenti e il testo che tutti noi non dobbiamo ignorare.

2.3. *Testo e metodo, testo e interpretazione: il costruzionismo banale*

Al trasferimento di focus dal testo all'apprendente ha fatto da *pendant* quello dal testo al metodo. In contemporanea con il crescere della domanda e dell'offerta nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2/LS si è scatenata la corsa “panica” ai modelli didattici: non l'oggetto ma il *come* trattare l'oggetto (“didattizzarlo”) è divenuto il protagonista quasi esclusivo dell'agire didattico. Alla teorie dell'interpretazione del testo si è sostituita la pratica della sua didattizzazione. I modelli didattici sono divenuti scopo e fine della pratica didattica, surrogati del testo, infine *testo*.

È molto probabile che il settore della didattica dell'italiano per stranieri, chissà con quanta e quale consapevolezza, non si sia salvato dalla valanga riduzionista che in letteratura, in psicologia sociale e in qualche branca affine alla speculazione filosofica, si è programmaticamente prefissa di sostituire l'oggetto d'analisi con l'osservazione, il dato con l'interpretazione, la strut-

tura emergente con il chiacchiericcio *su*. È peraltro notevole che questa robusta militanza anti-ermeneutica si sia alimentata di un distorto e a tratti strumentale utilizzo di quelle teorie costruttiviste e in specie costruzioniste sociali che fin dalle fondamenta la biasimavano. Nel campo che qui ci interessa dell'interpretazione dei testi letterari in sede di agire e pensare didattica per stranieri, la teoria della *costruzione sociale*, dei significati continuamente ridefiniti dall'uso e nei processi interazionali del tempo della vita quotidiana, è finita per essere svilita in mera analisi di quanto gli apprendenti dicono sul testo, su quel che accade in classe dopo la lettura di Montale o l'ascolto di Gino Paoli.

Su queste basi, si è potuto trasfigurare il "testo" in *interazione*, la "interpretazione" in *co-costruzione* di significati e finalmente la lezione (o se volete: il percorso di apprendimento) in coacervo di atti di espressione di ipotesi degli apprendenti sul testo letterario. Quest'ultimo, parrebbe risuonare nei precetti di tale "neocostruzionismo banale", è la fucina di attività di produzioni per iscritto ma soprattutto orali, circuito di opinioni e visioni sul mondo e sull'universo a base egocentrica, con la sorveglianza più o meno invasiva del docente (è bravo il docente che c'è senza che nessuno se ne accorga) e in generale con modalità diverse in relazione al modello didattico che si predilige. Il docente, per concludere, approfitterà del testo per focalizzare quei costrutti grammaticali dettati dai sillabi per ciascun livello degli apprendenti. Risultato: la morte dell'analisi del testo e in definitiva del testo stesso.

E dire che negli anni non sono mancate osservazioni puntuali e nemmeno decodifiche alla bisogna sul costruzionismo sociale e sul suo padre fondatore Kenneth Gergen, giusto a proposito della natura delle "relazioni" messe in campo nei processi di ridefinizione dei significati:

Le relazioni che sono qui chiamate in causa non sono un concetto descrittivo, che ci dice che le persone stanno spesso insieme. Si tratta di qualcosa di più forte, di un modo di intendere l'esperienza umana come strutturata dalla relazione dell'ambiente sociale e fisico (Mantovani, 1998: 194)

È questo "qualcosa di più forte" che il testo letterario reclama nell'ostentarsi in modo strutturato all'"ambiente sociale e fisico" come prodotto compiuto, cifra di regola e creatività predisposta all'interpretazione con strumenti filologici rigorosi di lunga tradizione e perciò sedimentati e strutturati; e non disponibile alla dissoluzione della propria identità, oltre che della sua semplice presenza. Ecco: il testo letterario è *identità* e non può farsi peggior servizio

all'identità che il suo annientamento, e peggior servizio alla *costruzione* illudersi che si faccia e possa essere fatta senza identità.

Tanto è radicata la pratica della dissoluzione del testo a partire dalla degenerazione costruzionista, che sembrerebbe quasi necessario chiarire che non certo il testo da solo ma l'analisi e l'interpretazione sono parte *anche* del processo di costruzione (“[...] persons are largely ascribed identities according to the manner of their embedding within a discourse – in their own or in the discourse of other”, Shotter e Gergen, 1989: ix). E che è venuto il momento di avere il coraggio di affermare, di fronte all'imperante scuderia della neodidattica del chiacchiericcio pseudo-ermeneutico, che non solo non c'è modello di didattica senza testo, non solo il contrario non è dato, ma caso mai è il testo che illumina una qualche forma di modello. Credo che su questo l'esperienza sul campo di docenti di italiano L2/LS, se solo ogni tanto noi tutti ci accomodassimo nei pressi dell'estasi della meta-didattica, potrebbe essere preziosa. È di qualche mese fa l'esperienza ultima in ordine di tempo. In un corso di livello avanzato della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo abbiamo chiamato un bravo (e noto) scrittore, Giuseppe Rizzo, a parlare del suo ultimo libro e a farci lavorare gli studenti. Una sua e-mail ha preceduto di qualche giorno il seminario. Proponeva un percorso di approccio al testo con attività orali e scritte; con linee di confine *fuzzy*, cioè sfumate, tra oralità e scrittura; con misurate compensazioni di analisi testuale e concettualizzazione. Il suo seminario è stato un successo, tra gli studenti ma anche dal punto di vista della didattica per apprendenti stranieri di lingua italiana. Il noto scrittore è notoriamente digiuno di glotto-didattica, però sa molto bene cos'è un testo letterario. Certo i docenti non sono chiamati ad essere bravi scrittori per poter entrare nelle classi, ma a conoscere bene cosa è testo e testo letterario, questo sì.

3. TESTO LETTERARIO E LETTERATURA NEI TESTI

Quando utilizzo la parola “metodo” intendo precisamente riferirmi a “regole certe e facili, grazie alle quali tutti coloro che le osservano [...] arriveranno senza alcuno sforzo inutile [...] alla vera conoscenza di tutte quelle cose di cui sono capaci” (Cartesio nella *Regulae* quarta). Quando dico che è il testo che illumina il metodo intendo propriamente dire che la domanda: “Ma come fai a spiegare il testo?” possiede la risposta semplice: “Innanzitutto con la bocca e con le mani” (dato che un po' di pragmatica non guasta).

L'impressione è che tanti dei guai gettati (gettati, non caduti) nel campo della glottodidattica L2/LS derivano da complicazioni per partenogenesi, ovvero viziose. E/o da occasioni mancate, come quella del dibattito molto serio che in sede di storiografia letteraria ha invigorito e plasmato di interessi niente affatto trascurabili la questione del testo e delle funzioni interne ed extratestuali, della quale, come sembra, sia arrivato qualcosa nelle forme di macchietistico cascame della teoria del disfacimento dei significati, dell' "io" poetico e, in definitiva, del testo.

La teoretica e la prassi della distruzione del testo, affermatesi quali bandiere delle Neoavanguardie e del Gruppo '63 in Italia nei primi anni Sessanta¹² del tardo-capitalismo, ha avuto un fondamento sociale e politico. Dato che la diagnosi sulla costituzione ed il consolidamento del potere aveva individuato nell' intellettuale di "massa" e non più "umanista" lo strumento pericoloso degli "apparati" produttivo-editoriali per la diffusione dell' ideologia del profitto, le attività di scardinamento dell' apparato erano individuate nel medesimo campo di guerra: la consistenza dei significati e la referenza delle parole. Se le parole e gli intellettuali che le diffondono sono controllate dal potere, è necessario allora operare la distruzione delle parole e del significato e risalire così alla distruzione del potere politico ed economico.

Una cosa seria, insomma. Tanto seria che nelle penne della stragrande maggioranza dei neoavanguaristi poco dotati si è "cosificata" in poco seria scansione manieristica di frasi molto brutte prive di qualunque ipotesi di referenza, sia pure essa solo ardita, o citazionale. Tanto seria da essere necessario il genio del Sanguineti di *Laborintus* (1956), capace di partire da un progetto di annientamento del testo mediante una rete di oscurità dotte, per giungere a costringere il lettore-filologo volenteroso a tornare al testo attraverso l' interpretazione. Di fronte al gigantismo di Sanguineti l' arbitrarietà senza nessi dei gruppettari de *La parola innamorata* (1978), "i giovani Hölderlin" (Manacorda, 2004: 10) dell' oscurità post-neoavanguardista, si raggela nella sua stessa comicità inutile.

La parte più deteriore della poetica neovanguardista è divenuta negli anni successivi e con regolare scansione la coltre acculturata e snob dietro cui nascondere l' inadeguatezza a capire il testo e ad *insegnare* il testo. Snobismo dissacratorio e rozzamente avanguardista dal quale non si è affatto sottratto il campo di lavoro della glottodidattica, tanto da voler trasfigurare, ancora,

¹² *Il Verri*, la principale rivista della Neoavanguardia italiana, è fondata nel 1956. Sette anni più tardi si costituisce il Gruppo '63.

la dissoluzione programmatica del testo attestata nella storia letteraria, in omissione praticata del testo letterario nelle aule e tra i gruppi apprendenti.

Eppure, c'è stato sì il Gruppo '63 che ha voluto distruggere il testo o ci ha provato, ma già pochi anni prima Alda Merini aveva scritto di un gobbo sfaccendato che viene "tra le due sponde che non si risolvono, / insoluta io stessa per la vita / ... e nessuno m'aiuta"¹³, e negli stessi anni della Neoavanguardia in Italia c'erano già Pasolini e lo Sperimentalismo e poi un ragazzo di Ciampino nato nel 1951 che a vent'anni perderà la vita per overdose, scrivere al "Caro Papà"¹⁴:

Tu che hai pianto per tuo figlio. Tu che segui la sua vita con le tue vibrazioni passate e presenti.

Tu che sei amato da tuo figlio. Tu che solo eri in lui. Tu che sei chiamato morto, cenere, mondezze.

Tu che per me sei la mia ombra protettrice.

Tu che in questo momento amo e sento vicino più di ogni cosa.

Tu che sei e sarai la fotocopia della mia vita

[...]

Che vedevo che tu vedevi i litri di vino e le bottiglie di cognac aumentare fortemente

che avevo 15 anni e mezzo che vedevo che tu vedevi che io scappavo di casa, che mia madre scappava di casa.

che tu hai voluto fare il duro

che non hai trattenuto nessuno.

Il suo nome è Eros Alesi.

Certo sarebbe molto più semplice mostrare un testo così¹⁵:

Mio taglio

liti o mago

mi taglio, o

amo tiglio, mago, iloti,

imagolito.

E dire che esso rappresenta una fase importate nella storia letteraria italiana durante la quale coraggiosi capitani della non-poesia hanno combattuto il potere annientando le parole, e buttarla in politica, in sociologismo, in poli-

¹³ Pubblicata per la prima volta in Spagnoletti (1950).

¹⁴ Pubblicata postuma in Berardinelli e Cordelli (1975).

¹⁵ È un testo di Mario Baudino inserito ne *La parola innamorata* (buono per far lavorare gli apprendenti nei modi della letteratura potenziale, cfr. 3.2).

ticismo; è molto più facile, e semplice, e banale, e scivola via come le ore di lezione, che sbattere la faccia sull'impegno al testo che reclamano poeti come Merini, Pasolini e Alesi.

È stato Giorgio Manacorda (1993: 22) ad osservare a proposito dell'ubriacatura post-Neoavanguardia che se dopo aver letto una poesia sono costretto a chiedermi "di cosa parla?", allora c'è qualcosa che non va.

Così in tutte le scuole e i corsi e i master dell'universo: c'è qualcosa che non va se dopo qualche ora di lezione di scrittura, produzione orale, grammatica, letteratura, eccetera, nessuno ha parlato del testo e/o di un testo.

La confusione debordante nella bibliografia sulla letteratura italiana per studenti stranieri di italiano L2/LS, è la diretta filiazione dell'allontanamento dal testo che abbiamo descritto e sul quale abbiamo ragionato. Già da un po' è una litania rinnovata di libri che si annunciano battitori di fuochi nei territori urticanti del pianeta letteratura. Non ne ho ancora visto uno che non sia un suntino di qualche manuale di liceo, farcito di attività didattiche buone per la gita a mare. La fretteolosità davvero imbarazzante con cui sono preparati i glossari ne è emblema. Se l'intento è dotarsi di strumenti didattici efficaci e rigorosi tanto vale allora utilizzare l'ottimo Luperini *et al.* (2000), disponibile in variegata tipologia di edizioni, dalla più elementare (azzurra) alla più complessa (blu e rossa), dotato di schede didattiche circostanziate e ben scritte, impostato su una intertestualità diamantina, e su limpide e complete procedure di analisi testuali.

Il Luperini funziona perché i contenuti sono redatti da specialisti di letteratura italiana e perché questi hanno avuto la prudenza di farsi collaborare dagli esperti di una casa editrice specializzata nella didattica dei testi per la progettazione e la realizzazione della struttura.

Fino a quando continueranno a circolare libri inutilizzabili di letteratura italiana per stranieri? Risposta: fino a quando si muoverà dal metodo e non dalla storia e dalla critica letteraria; fino a quando si crederà normale partire da una batteria di attività per altrettante lezioni e infilarci il contenuto: letteratura, o storia, storia dell'arte, matematica, fa lo stesso. Fino a quando cioè gli esperti di glottodidattica non si limiteranno a fare il loro mestiere.

3.1. Definizione di testo letterario (la quale potrebbe essere utile alla glottodidattica)

Abbiamo detto *cosa* è il testo letterario in quanto materia formata, ponendolo come confluenza molto sfumata dei delicati equilibri che soggiac-

ciono a creatività e regola. C'è un altro modo di definire il testo che fotografa il momento creativo ponendosi (per capirci) quasi come un *a priori* rispetto all'*a posteriori* della successione segnica e/o fonica cristallizzata. Considerato in questa fase del processo creativo, un modo di definire il testo, distinguendolo così dagli altri tipi testuali, è considerare l'intenzione del soggetto scrivente. Le ricette dell'Isabelle Allende di *Afrodite* sono un testo letterario, ma qualora una "donna nuova maritata" (Mario Luzi, *Augurio*), insoddisfatta ne trascrivesse una per cucinarla allo scopo di risvegliare dal sopore il suo sposo, non darebbe certo luogo ad un testo letterario; alla giovane sposina, perlomeno in questo frangente di mondo possibile, importa ben altro che la letteratura.

- «1) Alison Ashworth
- 2) Penny Hardwick
- 3) Jackie Allen
- 4) Charlie Nicholson
- 5) Sarah Kendrew»,

questa lista (la "vertigine della lista ...") è da tutti riconosciuta come testo letterario, incipit lancinante di *Alta fedeltà* ("Ecco, per stilare una classifica, le cinque più memorabili fregature di tutti i tempi, in ordine cronologico" nella traduzione di Laura Nouliau). Ma qualora Nick Hornby per scommessa o autocommiserazione goliardica annotasse su un foglio le cinque donne che lo "hanno ferito davvero", vai poi a capire perché, non esiterebbe certo un testo letterario, nemmeno lui penserebbe di farlo.

In ultima analisi, per la didattica dell'italiano L2/LS è più che bastevole una definizione di testo che lo definisca in maniera intuitiva: fino a quando più o meno tutti saremo in grado di distinguere con un semplice sguardo un libro di poesie o un romanzo da un orario dei treni, tale definizione può bastare; essa ha il vantaggio di essere semplice ed efficace.

Ma se proprio volessimo approfondire, una definizione scientificamente rigorosa e semplice di testo letterario c'è già perché ce l'ha data Francesco Sabatini (1999; Sabatini *et al.*, 2011). Si dice quindi testo il messaggio prodotto sulla base di un sistema linguistico, in un "contesto situazionale", in un "co-testo verbale" e all'interno di un'ampia rete di "rapporti ipertestuali". È motivato il testo, e tutti quanti questi fattori vi concorrono, dalla fondamentale funzione di "suscitare reazioni di qualsiasi genere" in un determinato destinatario interpretante e, più in generale, di "soddisfarne le attese". Interpretazione e funzione fondamentale motivano il "vincolo comunicativo"

posto dall'emittente, nel testo, ad uno o più destinatari. Quanto più i materiali di grammatica e di sistema posti dall'emittente nel messaggio "vincolano" il destinatario al testo e all'interpretazione, tanto meno libertà interpretativa sarà nella disponibilità di quest'ultimo. Il testo letterario è la tipologia testuale dotata di libertà interpretativa massima e di vincolo comunicativo minimo. Per comparazione: testi con "discorso molto vincolante" sono quelli scientifici, con "discorso mediamente vincolante" quelli espositivi e quelli informativi.

<i>coordinazione per asindeto e per polisindeto</i>
<i>uso della forma media dei verbi (o riflessivo di affetto)</i>
<i>stile nominale</i>
<i>interiezioni e onomatopée</i>
<i>coesione puramente semantica in sostituzione di quella sintattica</i>
<i>coesione affidata anche alla prosodia e agli effetti sonori: ritmo, assonanze, consonanze, rime (più presente in poesia rispetto alla prosa)</i>
<i>concordanza ad sensum</i>
<i>paragoni</i>
<i>uso di anafora a breve distanza, per ricerca di effetto e non per necessità tecnica</i>

Tab. 1: Testo letterario. Elementi e tratti caratterizzanti (Sabatini, 1999; Sabatini *et al.*, 2011)

Nell'alto del *continuum* della libertà interpretativa stanno quindi i testi letterari. Vanno essi definiti per la presenza di particolari tratti segmentali e sopra-segmentali, elementi sintattici, morfologici e testuali (Tab. 1); la occorrenza dei quali distingue i testi letterari anche dai testi divulgativi mediamente vincolanti, coi quali pure condividono altri tratti ed elementi linguistici.

La "funzione espressiva" individuata ancora da Sabatini quale ulteriore caratteristica tipologica dei testi letterari, ne completa il profilo: si basa essa sul bisogno di esprimere un proprio modo di sentire soprattutto su temi esistenziali e di porlo a confronto con quelli degli altri.

3.2. *Gioco giocherello...*

Questo sentiero può essere ben esplorato dalle applicazioni delle regole dei giochi al testo, come ha iniziato a fare la glottodidattica ludica da poco meno di un decennio col fine dichiarato di raggiungere obiettivi linguistici che vanno al di là del gioco stesso. Non so se fosse necessario istituire un nuovo

settore di teoria e di pratica didattica L2/LS, però le manipolazioni del testo su cui tali procedure si basano e che mettono in atto, racchiudono un utile strumentario finalizzato all'interpretazione, del quale si trovano appropriati elementi nei siti web, ad esempio, delle edizioni Guerra e Alma (e ve n'è una rassegna nel numero 19/2006 di "In.it" che contiene anche un percorso ben fatto su indovinello ed enigma).

Diciamolo: la malia del *giocare* può e difatti in molti casi ha solleticato anche nei livelli più avanzati lo scivolamento nei festini creativi delle frasette da incollare sul tabellone, tanto più che la glottodidattica ludica è per lo più diretta emanazione del testo come strumento al servizio del focus linguistico, e che infatti proclama basarsi sul costruttivismo o sul costruzionismo sociale (cfr. 2.3). E va rilevato anche quanto poco senso abbia sostenere che la vera forza del gioco didattico sia il gusto e il piacere suscitato dalla manipolazione delle parole, da parte di chi, considerato il testo l'ancella del focus grammaticale, trascura nei fatti il gusto e il piacere della sua interpretazione, che è invece antecedente a ogni altra forma di interazione logico-cognitiva di tipo semantica e formale.

Pur tuttavia, come detto, ben vengano nell'insegnamento dell'italiano L2/LS tutte quante le pratiche che in un modo o nell'altro pongono docenti e apprendenti di fronte alla struggente possibilità della disintegrazione e ricostruzione intra ed intertestuale. Tanto più che la sensibilità alla manipolazione ludica dei testi è teoria e pratica di nobile tradizione letteraria. Una sensibilità riunitasi in gruppo organizzato a Parigi nel 1960 su iniziativa di intellettuali, poeti e scrittori del livello di Raymond Queneau e François Le Lionnais, con il nome di *Ouvroir de Littérature Potentielle* (OuLiPo). In Italia l'Istituto di Protesi Letteraria di Ceronetti, Dossena e Malerba (1973) messi insieme da Giabattista Vicari intorno alla rivista *Il Caffè*, e l'OpLePo, *Opificio di Letteratura Potenziale* (1990), sono gli estuari dell'*ouvroir* francese. Nell'OuLiPo ha operato Calvino e nell'OpLePo Sanguineti che ne è stato presidente. I siti internet dei due gruppi sono una miniera per tutti anche per i docenti di italiano L2/LS, come lo è il sito di Paolo Albani dove c'è anche la sezione "esercizi ricreativi".

I giochi sul testo scaturiscono da un'idea di struttura testuale basata su "costrizione" e "libertà", la prima resa esplicita dalle regole della matematica, la seconda incarnata dalla letteratura. Nel celeberrimo "Perec, gnomo e cabalista", che poi è l'elogio funebre di George Perec, forse la figura più carismatica dell'oulipismo, Calvino spiega che la costrizione creativa detiene la possibilità di suscitare ispirazioni poetiche imprevedute e imperscrutabili.

Annotiamo: creatività e regola è il testo, libertà e costrizione sono strumenti idonei a smontarlo. Proprio Calvino ha scritto due romanzi secondo ispirazione dell'opificio potenziale, *Il castello dei destini incrociati* e *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Entrambi, composti sugli schemi dell'arte combinatoria, sono parte del campionario *oulipema*, quei testi cioè propriamente ascritti all'opificio francese e ai gruppi ad esso affiliati. Come lo è, per restare anche solo ad alcuni dei prodotti in lingua italiana, la traduzione italiana di Umberto Eco, autore anche della mirabile introduzione, di *Esercizi di stile* di Queneau (1983) (ma una ricchissima e ben ragionata bibliografia è nel richiamato sito internet di Paolo Albani). *Plagiat par anticipation* sono invece quei testi scritti nei modi della letteratura potenziale, anche se ad essa non si rifanno esplicitamente, soprattutto perché in larga misura composti prima del 1960. Albani ricorda che lo stesso Perec si rifà ad Epicuro quando associa la slavina creativa, artefice dello scardinamento giocoso della costrittività regolata, alla deviazione spontanea e casuale degli atomi in caduta libera nel vuoto; e che "plagiatori per anticipazione" possono essere individuati risalendo fino all'antichità classica, a partire dal poeta greco Laso. A questa pur breve carrellata vanno poi aggiunte quelle opere tutto sommato un po' inconsapevolmente da "opificio", in molti casi oltre ogni confine ed intento "potenziale" per concepimento e destinazione di pubblico, tra le quali esemplarmente si rammentano le fulminanti narrazioni brevi di Giorgio Manganelli di *Centuria*. E l'indimenticabile *Draghi Logopei* di Ersilia Zamponi (non a caso, come si sa, introdotto da Eco). Ci sono poi le godibilissime esercitazioni di fini intellettuali su periodici di larga diffusione: quelli del compianto Giampaolo Dossena sul *Venerdì* di *Repubblica*, "Lessico e Nuvole" di Stefano Bartezzaghi su *la Repubblica* e, perché no, i giochi di parole de *La settimana enigmistica* e la chicca segnalata ancora da Paolo Albani dei proverbi strutturalisti a firma dell'Anonimo Ginevrino (chiaro il riferimento a De Saussure), che altri non è che il duo costituito da Tullio De Mauro e dal solito Eco, usciti nel numero 5-6/1972 de *Il Caffè*:

Tanto va il fonema al codice, che ci lascia la variante
 La struttura assente ha sempre torto
 Meglio un paradigma oggi che un sintagma domani
 Chi semina semi raccoglie sememi
 Chi struttura la vince
 Il diavolo fa gli ossimori, ma non le metafore
 Tra moglie e marito non mettere il mito
 La lingua batte dove il senso duole

Gli strumenti della manipolazione del testo utilizzati dalla letteratura potenziale sono vari e descrizioni analitiche con testi di lavoro possono essere trovati dovunque, in libreria e sul web, e ovviamente nel sito dell'OpLePo; alcune buone per quasi tutti i livelli (basterà modulare la difficoltà del testo di partenza). Come: lipogramma, comporre un testo senza utilizzare una certa lettera; tautogramma, comporre un testo con parole che iniziano con la stessa lettera; metodo S+7, trasformare un testo sostituendo ciascun sostantivo col sostantivo che sul vocabolario occupa la settima posizione successiva; poesia per antonimia, sostituire ciascun lessema di una poesia con il suo contrario; e molti altri artifici creativi e trasformativi.

Per finire, testimone della fluida penetrazione testuale in dote alle procedure manipolative potenziali, leggasi i “Rimbalzi statistici”, ottimi per i livelli avanzati, così come descritti e dimostrati nel sito dell'OpLePo e pubblicati su carta in *OpLePo* (2005):

Per ciascuna lettera dell'alfabeto esiste una determinata frequenza di utilizzazione. Il “rimbalzo” obbliga a scrivere un testo, nel quale una prefissata lettera, non solo è utilizzata nel pieno rispetto della relativa frequenza, ma è pure posizionata con ritmo costante.

Aldo Spinelli, ideatore della struttura, ha scelto la lettera “e” per una esemplificazione. La “e”, in italiano, ha una frequenza pari all'11%; ciò significa che, mediamente, essa appare ogni nove lettere.

Ecco l'incipit di questo “rimbalzo” che ha per titolo *Le ripartite*:

Eh già. Potrei iniziare così, in questo modo lento o anche un poco spento: una anemica maniera di concentrarmi per produrre qualcosa. E abbozzare, dopo, un preciso intreccio in questa facile quanto preoccupante forma di regola, una restrizione strana, che io mi vanterò di usare...

Per i livelli più bassi si può far giocare con il metodo S+7 o con la variante S+n messa a punto da Marco Maiocchi, buono perché gli apprendenti hanno la possibilità di “saltellare” sulle pagine del vocabolario tra i sostantivi alla ricerca del sostituito che a loro pare più adatto. Il docente di volta in volta stabilirà l'estensione del “campo di gioco”, delimitato dal terzo, quarto, undicesimo ... sostantivo che si trova sul vocabolario a partire dal sostantivo da sostituire.

È pacifico che la tipologia di testo su cui applicare il S+n deve essere consona al livello del gruppo apprendente. La lettura della “gustosa” scheda sul sito dell'OpLePo è foriero di spunti ulteriori:

Riprendendo la struttura dell'S+7 cara agli oulipiani Marco Maiocchi ha prodotto l'*Artusi S+n* (Millelire-Stampa alternativa, n°5, marzo 1995), nel quale vengono

trasformate 74 ricette dell'Artusi. "Il piacere della buona tavola e quello di una lettura altrettanto gustosa convivono da quasi un secolo nel celebre manuale gastronomico dell'Artusi, schietto e saporito nel linguaggio come nelle ricette proposte. Ma la fantasia e la gioia di vivere che caratterizzano il testo originale possono essere amplificate fino all'inverosimile mediante i piaceri del gioco e della sperimentazione scientifica, con risultati curiosi, sconcertanti, surreali ..., come una succosa "Arancia in vaginetta" o un rinfrescante "Gelato di lumache"; ricordando, tuttavia, oltre il gioco e il divertimento, che "improbabile" non è sinonimo di "impossibile" (Marco Maiocchi, nella quarta di copertina del citato *Artusi S+n*).

L'idea nacque durante una cena di membri OPLEPO a Milano, nel 1991, e venne subito sperimentata, utilizzando un dizionario gastronomico. Tra i piatti risultanti, i più "mangiabili" furono preparati e consumati, e tra questi spicca ancora il ricorso della seguente ricetta:

"Mele al Calvados". Le mele (dose per ogni persona circa 100 grammi) vengono mescolate lentamente con il Calvados per formare un delicato amalgama. Prima di essere servito in coppa, al composto viene aggiunta della zuccina in polvere".

Taluni degli artifici di creazione e di trasformazione automatica del testo ovviamente sono già in uso nella didattica dell'italiano L2/LS. Il loro utilizzo all'interno di un progetto di analisi testuale così come lo abbiamo delineato nei paragrafi precedenti può costituire un pezzetto affatto neutro del processo di approccio al testo. È però fondamentale (non ci si stanchi di considerare) che nella pratica didattica essi non si immiseriscano in inizio e fine della lezione. Hanno invece il compito alto di un'ermeneutica perforante, puntuale ed estesa, aggettante nei plurimi livelli del testo, dispositivi utili a cooperare alle primarie attività di montaggio e rimontaggio. E a far parlare il cuore della lingua.

Nelle due appendici proporrò qualche ipotesi di approccio ai testi, percorsi a servire la didattica dell'italiano L2/LS nel settore primario dell'analisi testuale e in specie del testo poetico. Essi promanano da teorie, ipotesi, idee e suggestioni maturate all'interno di quell'area di contatto della glottodidattica con critica e storiografia letteraria, linguistica e sociolinguistica; delle quali ultime chi scrive vorrebbe essere un morigerato cesellatore di immagini e parole: un artigiano della fabbrica, insomma. E pertanto propone di continuare il cammino leggendo: "la poesia è ancora praticabile, probabilmente, io me la pratico, lo vedi, / in ogni caso, praticamente così"; o: "se oggi chiudo e sbaracco e mollo e stacco, / getto la spugna e faccio il punto e a capo,". Lo riconoscete? È Sanguineti di *Postkarten* (1972) e *Novissimum Testamentum* (1982). Com'è ficcante nel presidente la lezione dell'opificio!

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi, Maria Luisa, 2005. Creatività, parola ambigua, in: C. Lavinio (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, 67-85. Milano: Franco Angeli.
- Anonimo Ginevrino (Umberto Eco e Tullio De Mauro), 1972. Novantanove proverbi strutturalisti, *Il Caffè*, 19 (5-6), 25-27.
- Asor Rosa, Alberto, 1982. Letteratura, testo, società, in: A. Asor Rosa (a cura di), *Letteratura italiana. I. Il letterato e le istituzioni*, 5-31. Torino: Einaudi.
- Bachelard, Gaston, 1992. *Psicanalisi delle acque. Purificazione, morte e rinascita*. Como: Red Edizioni.
- Bartezzaghi, Stefano, 2008. Postfazione a R. Queneau, *Esercizi di stile*. Torino: Einaudi.
- Berardinelli, Alfonso e Franco Cordelli. 1975. *Il pubblico della poesia*. Cosenza: Lerici.
- Bettoni, Camilla e Bruno Di Biase, 2007. Come sviluppare la resa in grammatica del lessico in italiano L2: un esperimento in una scuola primaria di Sydney, *Studi di Glottodidattica*, 1 (2), 82-94.
- Calvino, Italo, 1982. Perec, gnomo e cabalista, *la Repubblica*, 6 marzo 1982, 18.
- Campagnoli, Matteo, 2004. Dal russo con amore. Joseph Brodsky e la lingua inglese, *Poesia* anno XVII (185), Milano: Crocetti, 2-6.
- Camodeca, Carmela, 2011. La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione, in: L. Corrà e W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, 273-282. Milano: Franco Angeli.
- Celentin, Paola e Rossella Beraldo, 2007. *Letteratura e didattica dell'italiano LS* (supplemento della *Rivista Itals*), in: http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&page_id=277.
- Ciampi, Fausto e Sauro Damiani, 2001. Tutto è vinto e tutto è perso: consuntivo aperto sull'avanguardia. Intervista a Edoardo Sanguineti, *Soglie*, 3 (1), 39-50.
- Citati, Pietro, 1996. *La luce della notte. I grandi miti nella storia del mondo*. Milano: Mondadori.
- Delucchi, Fabio, 2012. Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS, *Italiano LinguaDue*, 4 (1), 352-394.
- De Mauro, Tullio, 2005. Perché Shakespeare non ha scritto un *About popular language*, magari in antico sassone?, in: C. Lavinio (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, 21-26. Milano: Franco Angeli.
- Eco, Umberto, 1979. *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Eco, Umberto, 1983. Introduzione a R. Queneau, *Esercizi di stile*. Torino: Einaudi.
- La Forgia, Francesca e Alberto Sebastiani, 2005. La sintassi, in: F. Frasnèdi, Y. Martari e C. Panzeri (a cura di), *La lingua per un maestro. Vedere la lingua, per insegnare, per capire, per crescere*, 136-166. Milano: Franco Angeli.
- Lakoff, George e Mark Johnson 1998. *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.

- Lisa, Tommaso, 2007. *Le poetiche dell'oggetto da Luciano Anceschi ai Novissimi*. Firenze: University Press.
- Luperini, Romano, Pietro Cataldi, Lidia Marchiani e Franco Marchese, 2000. *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea* (edizione rossa), voll. I-III. Palermo: Palumbo.
- Luperini, Romano, 2005. L'educazione letteraria, in: C. Lavinio (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, 35-42. Milano: Franco Angeli.
- Luzi, Mario, 1998. Augurio, in: S. Verdino (a cura di), *Mario Lusi. L'opera poetica* (con Apparato critico), 279. Milano: Mondadori.
- Manacorda Giorgio, 1993. *Per la poesia. Manifesto del pensiero emotivo*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, Giorgio, 2004. *La poesia italiana oggi. Un'antologia critica*. Roma: Castelvecchi.
- Mantovani, Giuseppe, 1998. *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*. Firenze: Giunti.
- Merini, Alda, 1961. *Tu sei Pietro*. Milano: All'insegna del pesce d'oro.
- Merini, Alda, 1991. *Vuoto d'Amore* (Introduzione e cura di Maria Corti). Torino: Einaudi.
- Merini, Alda, 1997. *L'altra verità. Diario di una diversa*. Milano: Rizzoli.
- Mollica, Anthony, 2006. "Indovina indovinello": l'enigma e l'indovinello nella glottodidattica, *In.it*, 19, 12-17, in:
<http://www.initonline.it/pdf/init19.pdf>
- Morgese, Roberto, 2013. *Impariamo la sintassi. Schede e percorsi per la scuola primaria con la grammatica valenziale*. Trento: Centro Studi Erickson.
- OpLePo – Opificio di Letteratura Potenziale, 2005. *La biblioteca Oplepiana*. Bologna: Zanichelli.
- Pasolini, Pier Paolo, 1954. Una linea orfica. *Paragone*, 60, 82-87.
- Pasolini, Pier Paolo, 1999. Una linea orfica, in: W. Siti e S. De Laude (a cura di), *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, Milano: Mondadori.
- Pellitteri, Adele, 2013. *Classi di lingua a confronto. Analisi delle interazioni e valutazione degli apprendimenti*. Tesi di dottorato inedita, Università degli Studi di Torino.
- Pontiggia, Giancarlo e Enzo Di Mauro (a cura di), 1978. *La parola innamorata. I poeti nuovi 1976-1978*. Milano: Feltrinelli.
- Queneau, Raymond, 1983. *Esercizi di stile* (intr. di Umberto Eco). Torino: Einaudi.
- Redivo, Riccardo, 2009. *Alda Merini. Dall'orfismo alla canzone. Il percorso poetico (1947-2009)*. Trieste: Asterios Editore.
- Sabatini, Francesco, 1999. "Rigidità-esplicitezza vs. elasticità-implicitezza": possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in: G. Skytte e F. Sabatini (a cura di), *Linguistica testuale comparativa, In memoriam Maria-Elisabeth Conte. Atti del Convegno interannuale della Società di linguistica italiana (Copenaghen, 5-7 febbraio 1998)*, 141-172. Copenaghen: Museum Tusculanum Press.

- Sabatini, Francesco, 2004. Che complemento è?, *La Crusca per voi*, 28, 8-9.
- Sabatini, Francesco, Carmela Camodeca e Cristina De Santis, 2011. *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher.
- Sanguineti, Edoardo, 1956. *Laborintus*. Varese: Magenta.
- Sanguineti Edoardo, 1964. Purgatorio de l'Inferno, in: *Triperuno*. Milano: Feltrinelli.
- Sanguineti, Edoardo, 1978. *Postkarten*. Milano: Feltrinelli.
- Sanguineti, Edoardo, 1986. *Novissimum Testamentum*. Lecce: Manni.
- Shotter, John e Kenneth Gergen, 1989. Preface and Introduction, in: J. Shotter and K. Gergen (eds.), *Texts of identity*. London: Sage Publications.
- Spagnoletti, Giacinto, 1950. *Poesia italiana contemporanea 1909-1949*. Modena: Guanda.
- Spera, Lucinda, 2011. L'uso didattico del testo letterario, in: P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, 374-80. Firenze: Le Monnier.
- Vedovelli, Massimo, 2004. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Zamponi, Ersilia, 1986. *Draghi Logopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole* (intr. di Umberto Eco). Torino: Einaudi.

SITOGRAFIA

- Accademia della Crusca*: <http://www.accademiadellacrusca.it/>
- Albani, Paolo: <http://www.paoloalbani.it/>
- Alma Edizioni*: <http://www.almaedizioni.it/>
- Guerra Edizioni*: <http://www.guerra-edizioni.com/>
- In.it*: <http://www.initonline.it/>
- ITALS* (Laboratorio ITALS). Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia, *Bibliografia* - in: http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=eZCMS&file=index&page_id=277
- Merini, Alda, *Se avess'io*
<http://www.youtube.com/watch?v=4ldyVnYoBZY>
- OpLePo Opificio di Letteratura Potenziale: <http://www.oplepo.it/>
- Sabatini, Francesco, 2007. Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi - in:
<http://www.unige.ch/lettres/roman/italien/Articles/SabatiniLetterasullagrammatica2007.pdf>
- Treccani Vocabolario online: <http://www.treccani.it/vocabolario>
- Treccani Enciclopedia: <http://www.treccani.it/enciclopedia>

Appendice 1¹⁶ - *Laborintus*, Edoardo Sanguineti

Che difficile Sanguineti!

Certo che lo è! È per questo che non va evitato. Di recente una mia brava studentessa di un corso avanzato si è lamentata, però con squisita signorilità fiamminga, di dover studiare Luzi; riscrivo il suo ragionamento (mantengo la costruzione retorica della domanda): perché devo far fatica a capire parole difficili e le sommerse strutture coesive dell'esteso *discorso* luziano? Le ho detto che fino a quando la poesia di Luzi mi farà ascoltare il “brusio delle sfere” (Derek Walcott, cit. in Campagnoli 2004: 4), continuerò a leggerlo e a proporlo testo di lavoro nei miei corsi. Sanguineti è poeta che percuote a calci le sfere dell'orologio dell'ispirazione poetica. La levità walcottiana qui è potenza dell'oscurità filologica custode della sostanza dell'interpretazione lavorata. È molto probabile che il tremolio cosmico in Sanguineti sia l'equivalenza della sua oscurità non arbitraria: Sanguineti il più antiavanguardista dei poeti neoavanguardisti (come invece Leopardi il più romantico eccetera).

In questa appendice tratterò uno schema di lavoro per il docente sui primi sei versi di *Laborintus*, opera tra le più complesse, discusse e per certi versi “non facili” di Sanguineti; più che altro un percorso con appunti che lascia un certo grado di libertà al docente su modi, forme e tempi. Lo si può far durare due ore, dodici ore o venti lezioni: modellando di conseguenza tempi ed estensione dei contenuti. Va bene per i livelli avanzati, indifferente la lingua madre (ma se ne approfitta per precisare che il discrimine più appropriato sarebbe casomai lingua romanza e non romanza). L'analisi di un testo complesso abitua a considerare normale che apprendere *come funziona una lingua* (non la *lingua-e-basta*) è fatica e che la fatica non è sofferenza. Dal punto di vista della lingua, lo spezzettamento, la disintegrazione, lo smontaggio, il rimontaggio di un testo complesso aiuta l'apprendente a guardare dall'alto la configurazione delle strutture. Uno sguardo dall'alto di un tutt'uno olistico ma non di superficie, in grado di cogliere gli elementi singoli e mai isolati nei diversi e collegati livelli di struttura. Il testo complesso esercita l'attitudine al rispetto per la parola e per il testo. Infine, dopo un'esperienza guidata di analisi testuale *puntuale e profonda*, l'apprendente dovrà essere in grado di diffidare sempre dalle scorciatoie giocaiole della didattica, ballate sul corpo fermo del testo. Dovrà abituarsi a non perdere tempo e tagliare corto: alzarsi dalla sedia ed uscire dall'aula. Acquisire consapevolezza della scelta.

Tornando a Sanguineti, si dovrebbe partire da *Laborintus* (1956)¹⁷, il suo testo più oscuro, e non solo perché è la sua prima opera di poesia. Chi la conosce, sa che la scrittura di Sanguineti interpreta la parabola (né ascendente né discendente) della chiarificazione ideologica. Già nello snodo tra *Laborintus* e *Purgatorio de l'Inferno* (1964) viene fuori la ricerca di “una possibile via d'uscita politicizzando sempre più le questioni” (lo spiega Sanguineti) mirando a superare il caos psicoanalitico di *Laborintus* con

¹⁶ Ringrazio Adele Pellitteri per l'attenta rilettura.

¹⁷ Ma in parte già nella rivista *Numero*, 1951.

componenti di concretezza e specificità. Dallo smarrimento psicoanalitico e caotico del “labirinto”, al “purgatorio”, che però non è paradiso in potenza ma *modus operandi* per sfiorare l'unico paradiso possibile: la denuncia politica dello stato di fatto, dell'inferno della società alienata e alienante.

Difatti, da *Purgatorio de l'Inferno* a *Postkarten* (1978) a *Novissimum Testamentum* (1986), la ricerca della concretezza specifica, direi specie-specifica, approda alla dimensione della lingua del quotidiano: “con questa poesia molto quotidiana (e molto/ da quotidiano, proprio): e questa poesia molto giornaliera (e molto giornalistica, / anche, se vuoi) è più chiara, poi, di quell'articolo di Fortini [...] (*Postkarten*).

Da così (*Laborintus*):

*tu sempre la mia natura e rasserenata tu canzone metodologica
periferica introspezione dell'introversione forza centrifuga delimitata
Ellie tenue corpo di peccaminose escrescenze*

che possiamo roteare

e rivolgere e odorare e adorare nel tempo

desiderantur (essi)

*analizzatori e analizzatrici desiderantur (essi) personaggi anche
ed erotici e sofisticati*

desiderantur desiderantur

a così (*Novissimum Testamentum*):

*nell'anno novecento e ottanta e due,
sul principio del mese di novembre,
gabbati i santi, e gabbati anche i morti,
tra le ore diciassette e le diciotto,
questo settimo giorno, che è domenica,
io qui presente sottoscritto, in Como,
dentro i locali della Media Foscolo,
novanta e nove di via Borgo Vico,*

*pubblicamente dichiaro e certifico
che per sempre rinuncio all'universo:
testimoniate per me, per un'ora,
e per un'ora, con me vigilate:*

L'oscurità (*Laborintus*) ha voluto sabotare il testo annientando i significati e quindi il sistema di referenza, necessitando per nulla paradossalmente lo studio faticoso del testo: se vuoi distruggere *questa* cosa devi conoscere *questa* cosa.

La dimensione ideologica di rottura dell'equilibrio politico-imprenditoriale dell'Italia del tardo-capitalismo, presente in *Laborintus* nel livello dell'*a priori* tematico, approda al livello di codice linguistico quando Sanguineti ritiene che la battaglia neoavanguardista contro la società politico-imprenditoriale non è solo stilistica ma anche ideologica: voglio ottenere *questa* cosa, devo far capire *questa* cosa. Sanguineti è diventato tra i più grandi poeti dell'Europa contemporanea perché le deitticità del *qui* ed *ora* trasfuse nei modi di una sua lingua quotidiana e praticata, si sostan-

ziano delle manipolazioni di questa, arte nella quale Sanguineti è abilissimo (“mitologiche” le sue allitterazioni, annominazioni, poliptoti, parentetiche per ironia, e tutto quanto).

A partire da qui, darò un percorso con indicazioni per l’insegnante, eventualmente da seguire per proporre un’analisi che si concentri su ‘Sanguineti testuale’. Malgrado un certo tasso di difficoltà del testo, non è difficile metterlo in pratica in attività didattica perché il processo di scrittura sanguinetiano da un ‘alto oscuro’ ad un ‘basso oscuro’ è parallelo al processo di chiarificazione linguistico-strutturale che opera negli ed è operato dagli apprendenti.

Si parte quindi da *Laborintus*. Prima però se si vuole ci si può un attimo divertire con il video di Sanguineti¹⁸ che al bicentenario leopardiano di Torre del Greco, attraverso l’epistolario Giacomo Leopardi-Pietro Giordani ricostruisce il progetto di nozze “alla moda” (o di interesse) di Paolina Leopardi; per la cronaca: finito male. Giusto per alleggerire il gioco prima di calare *Labirintus* asso di briscola. Questo signore allungato (quasi nessuno lo avrà mai visto prima), col nasone, i capelli a paracqua come un menestrello, la voce melodica e la galassia d’ironia, fa schiodare dalla noia chiunque.

Posso dare in fotocopia (e leggere o far leggere, e/o ascoltare da youtube.it il video di Germano Mandrillo con voce leggente un po’ robotica consona ad un che di cosmico o cosmogonico) i versi che aprono *Laborintus* nella prima delle complessive ventisette lasse:

Edoardo Sanguineti

(da *Laborintus* – XXVII poesie, 1951-1954)

1.

*composte terre in strutturali complessioni sono Palus Putredinis
riposa tenue Ellie e tu mio corpo tu infatti tenue Ellie eri il mio corpo
immaginoso quasi conclusione di una estatica dialettica spirituale
noi che riceviamo la qualità dai tempi*

tu e tu mio spazioso corpo

di flogisto [...]

Se ho sensibilità musicale e credo d’essere in grado di gestire l’ascolto, prima, durante e dopo posso mandare le composizioni di Luciano Berio dedicate a e ispirate da *Laborintus*. Di seguito, raccolgo in punti ragionati alcune indicazioni che possono essere seguite per l’analisi di questo testo “complesso” di Sanguineti.

INTRO. Lavoreremo su le prime cinque righe e due parole di *Laborintus*. È molto opportuno che il docente prepari un glossario nella forma che riterrà opportuna, giusto in relazione alla complessità lessicale e semantica del testo.

¹⁸ Disponibile su: <https://www.youtube.com/watch?v=HS10t5sfeRk>.

ANALISI LINGUISTICA LOGICO-SEMANTICA.

“... analisi linguistica analisi logico-semantic ...”¹⁹

Entro in *corpus*, e in prima mossa conto sul ‘colpo d’occhio’:

ANALISI/ORTOGRAFIA (ma evito di dire “ortografia”: non cercheremo l’errore nei segni grafici e d’interpunzione).

Forma dell’ortografia: Inizia minuscolo, finisce senza punto, non c’è punteggiatura.

Contenuto dell’ortografia: Opera labirintica.

ANALISI/METRICA E VERSIFICAZIONE. Classicamente, invito all’analisi della metrica ritmica: prosodia, metrica, strofica. Posso divertirmi a sentire analisi un po’ troppo “assennate” (qualcheduno troverà pure l’endecasillabo) o stupirmi nell’ascoltare l’a-metrica sanguinetiana spiegata in tre minuti.

In tutti i casi, mi è utile questo schemino:

Forma della metrica. Il testo rifiuta le regole di prosodia, metrica, strofica. Il testo prescinde dalla metrica ritmica.

Per approfondire, eventualmente: *Ipermetria, ovvero: il verso supera la misura ordinaria o attesa*.

La metrica è l’insieme di regole per la composizione dei versi e delle strofe. Ad esempio, la *Divina Commedia* è in terzine (strofe di tre versi) ed endecasillabi (verso con accento sulla decima sillaba). L’endecasillabo è il verso più importante della poesia lirica italiana e il più usato sin dalle origini. Ovviamente, non mancano opere scritte in versi liberi (senza regole metriche), anche in un tempo lontano dal nostro, ad esempio *Il cantico di frate sole* di San Francesco.

Però Sanguineti va molto oltre: versi lunghissimi, irregolarità totale della composizione delle strofe.

Invito gli studenti a verificare questo nel testo di Sanguineti sul quale stiamo lavorando. Alcuni altri spunti per approfondire, eventualmente:

- a) Metrica atonale, ovvero: a-armonica.
- b) Asintatticità, ovvero manca di regole sintattiche, viola le regole della sintassi.
- c) Tecnica dell’*assemblage*, espressione che viene dalle arti figurative e da Picasso (opera d’arte formata da frammenti di materiali eterogenei ciascuno dei quali ha caratteristiche diverse dal tutt’uno ottenuto)

Contenuto della metrica. La metrica in quanto insieme strutturato di norme, è parte della teoria e della pratica borghese sul testo e nell’editoria. La sua negazione è la negazione della pratica dell’intellettuale al servizio del potere economico e politico.

¹⁹ Nel *continuum* qui stabilito “... analisi linguistica analisi logico-semantic ...” il simbolo “+” accanto agli *addensamenti* segnerà la loro predominante incidenza; che quindi non è esclusiva: l’addensamento analitico linguistico (ma è quasi banale ricordarlo) porta con sé contenuti e prospettive d’analisi logico-formali, e viceversa.

Per approfondire, eventualmente: “L’io parlante [...] sciolto in un sistema pronominale instabile e schizofrenico, polverizzato nelle strofe di versi atonali». « Il soggetto resta involuto [...] vive un’esistenza svuotata di senso. Per esprimersi [perciò] sceglie il verso recitativo drammatico, lungo, con un ritmo di segmenti sintattici lento e continuo, privo di pause e variazioni tonali” (Lisa 2007).

“analisi logico-semantic+”

FOCUS SULLA PAROLA “LABORINTUS”.

a) Invito gli studenti a cercare sul vocabolario la parola *labirinto*: “Edificio, struttura, zona [in cui] sia difficile orientarsi” (Sabatini Coletti, dizionario di italiano online).

Propongo agli studenti di riflettere sul perché di questo titolo. Nel corso dell’attività, se necessario, invito a riflettere su questa frase: “L’opera gira su se stessa”.

b) Invito gli studenti a leggere la frase seguente, chiedo loro cosa fa venire in mente, li sollecito ad esprimere opinioni; ne propongo poi l’analisi semantica: “Come qualcosa che ha dentro un rovello”.

Sanguineti rinviene la spiegazione del lessema “laborintus” in una chiosa al trattato retorico di Everardus Alemannus (XIII secolo) intitolato appunto “Laborintus”. Il chiosatore, anonimo, così lo spiega: “come qualcosa che ha dentro un rovello” (‘quasi laborem habens intus’). Il titolo, quindi, è una citazione oscura.

Invito gli studenti a riflettere su questi due punti:

- Labirinto dei significati: le parole della poesia e della letteratura in genere devono rifiutare il sistema di referenza e, quindi, i significati. La poesia distrugge le parole e i significati.

- Labirinto della razionalità: perdita della certezza della propria soggettività e delle certezze nel mondo e del mondo.

ANALISI LINGUISTICA

“analisi linguistica+”

RISCRITTURA-1

del testo ‘in analisi’:

Invito gli studenti a leggere questa parte di testo:

*composte terre in strutturali complessioni sono Palus Putredinis
riposa tenue Ellie e tu mio corpo, tu infatti tenue Ellie eri il mio corpo
immaginoso quasi conclusione di una estatica dialettica spirituale
noi che riceviamo la qualità dai tempi*

tu e tu mio spazioso corpo

di flogisto [...]

Tenendo conto del modello valenziale di Sabatini, invito gli studenti a tirare fuori i *verbi* principali e l’*argomento soggetto poetico*. Per il livello logico-semantic, faccio parentetici i versi conclusivi-deduttivi-chiarificatori e calco su *noi*.

TESTO OBIETTIVO (numero qui i versi per facilitare le successive attività di riscrittura)

- 1 composte terre in strutturali complessioni **sono** Palus Putredinis
- 2 **riposa** tenue Ellie e tu mio corpo tu infatti tenue Ellie **eri** il mio corpo
- 3 immaginoso quasi conclusione di una estatica dialettica spirituale
- 4 **(noi** che riceviamo la qualità dai tempi
- 5 tu e tu mio spazioso corpo
- 6 di flogisto) [...]

L'insegnante propone quindi la riscrittura sulla base delle seguenti indicazioni che distribuirà in handout (questa tappa si ripercuote sia sulla riflessione linguistica, sia sul percorso di riscrittura del testo):

ricollocazione dell'aggettivo legato al sostantivo secondo lo schema dell'italiano standard;
ricollocazione del verbo secondo lo schema standard SV (Soggetto+Verbo);
reduplicazione del/dei verbo/verbi con funzione chiarificatrice del rapporto con un soggetto;
inserimento punteggiatura;
eliminazione degli enjambement;
se vi pare: introduzione di un "ci" locativo;
se vi pare: eliminazione del pronome ridondante;
se vi pare: inserimento del pronome con funzione di rafforzamento morfosintattico e semantico.

Concedo: sostituisco le parole latine "Palus Putredinis" con "Paludi putrefatte".

TESTO OBIETTIVO²⁰

Questo è il testo-obiettivo che più o meno si dovrebbe raggiungere:

terre composte in complessioni strutturali, sono Paludi Putrefatte, /
tu, tenue Ellie, riposa (ci), riposa tu che sei il mio corpo (Ellie-mio-corpo), in realtà, tenue Elli,
anche eri il mio corpo immaginoso, /
(e sei ed eri) quasi la conclusione di una estatica dialettica spirituale; /
noi (che riceviamo la qualità dai tempi), siamo: tu e tu che sei il mio corpo spazioso, di flogisto



noi = tu tenue Ellie + tu mio corpo

²⁰ Una diversa interpretazione del testo porterebbe ad altra riscrittura in due punti cruciali del testo:

a) "riposa tu tenue Ellie e riposa mio corpo" *invece di* "tu, tenue Ellie, riposa (ci), riposa tu che sei il mio corpo"; e, di conseguenza: b) "tu [Ellie] e tu mio corpo" *invece di* "tu [Ellie] e tu che sei il mio corpo".

In questa proposta di riscrittura la variante a) ha bisogno di ipotizzare nel testo di Sanguineti l'ellissi del verbo "riposa" in seconda posizione, che giustificerebbe l'uso del verbo al singolare in prima posizione riferito a due soggetti (Ellie, corpo).

Il livello morfo-semantico del contesto di verso però sembra smentire questa variante. Infatti l'interpretazione qui proposta di "tu mio corpo" come "tu Ellie mio corpo" evidenzia il termine medio in comune con la parte finale del verso: "infatti tenue Ellie eri il mio corpo".

“... analisi linguistica analisi logico-semantică ...”

FOCUS ARGOMENTO SOGGETTO POETICO

Chiarisco agli studenti che l'argomento soggetto poetico è una ragazza della quale Sanguineti in gioventù si è innamorato: “Una ragazza che ho amato, e che ho perduto di vista qualche anno più tardi [...] Quest’ultima è la ragazza che ha ispirato la nascita di *Laborintus*” (Ciompi e Damiani, 2001).

Chiedo agli studenti cosa questo fa venire in mente, faccio lavorare in gruppi.

FOCUS SULLA FORMA E INDIVIDUAZIONE DELL'ARGOMENTO SOGGETTO SALIENTE

L'argomento soggetto poetico (*Ellie*) e i due verbi (*sei, eri*) sono in connessione logico-sintattica con un argomento oggetto saliente. Chiedo agli studenti di individuarlo e di esplicitare le connessioni sintagmatiche e logico-semantiche.

La connessione, appunto, è sia morfosintattica (reggenza) sia concettuale (l'argomento oggetto saliente esplicita la relazione tra soggetto e verbi).

Ecco il percorso che può esser fatto.

Tappa uno:

a) *L'argomento soggetto poetico e i suoi verbi*

“Ellie e tu mio corpo” → Ellie (*sei*) mio corpo → unione

“Ellie *eri* mio corpo” → separazione

L'argomento oggetto saliente, collocato in parte di testo successivo, esprime l'essere in azione (*tempo* del presente *detemporalizzato*) di funzioni logico-semantiche contrarie (e non contraddittorie): ‘unione / separazione’. Questo può anche essere detto: il lessema è in connessione logico-sintattica saliente con Argomento soggetto poetico (*Ellie*) e verbi (*sei, eri*).

Tappa due:

b) *Prove di reggenza per l'individuazione dell'argomento oggetto saliente che esprime la relazione di unione/separazione:*

Ellie sei, eri il mio corpo (in v. 2)

Elli, sei eri dialettica (in v. 3)

Ellie, sei mio spazioso corpo di flogisto (in vv. 5,6)

FOCUS DIALETTICA

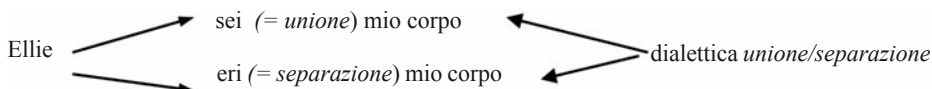
Chiedo agli studenti di riflettete sul concetto di “dialettica”: “Processo risultante dalla lotta di due forze opposte” (Treccani vocabolario online, cit. in sitografia). Questa riflessione mi consentirà di portare avanti il percorso di riscrittura

Lo schemino sopra individua facilmente l'argomento oggetto saliente cercato in *Elli, sei eri dialettica*, unico che esprime la relazione tra unione/separazione, l'essere in tensione di due forze (non mi occupo di “flogisto”). Focalizzo ancora la definizione del glossario che ho preparato. “*Elli, sei eri dialettica*” può anche essere detto:

Ellie, eri e sei, *perciò* sei dialettica

Posso anche far vedere una cosetta del genere:

tenue **Ellie** e **tu** mio corpo tu infatti tenue Ellie **eri il mio corpo**
 immaginoso quasi conclusione di una estatica **dialettica** spirituale



EPISTÈME MINIMA (informazioni utili al docente. Il docente può farne arrivare qualche schizzo agli studenti)

Nella storia del pensiero sono attestate funzioni dialettiche (o oppositive, dicotomiche; queste hanno alcune differenze di significato con le dialettiche, sulle quali si può qui soprassedere): uno vs. molteplice (e unità vs. trinità); su vs. giù; cielo vs. terra; giorno vs. notte; luce vs. tenebra; buono vs. cattivo; cristiano vs. pagano; bianco vs. nero (e negro); nord vs. sud; e molte altre.

Quasi sempre gli elementi della funzione coinvolgono dimensioni plurime: spazio, cognizione, ideologia, sentimento, etc. Ad esempio, la relazione 'luce vs. tenebra' esprime, perdurando uno specifico contesto di cultura: 'fisicità', posso vedere e sinesteticamente sentire il giorno, la sera, il tramonto; 'sentimento': luce = gioia / audacia / ecc. vs. tenebra = tristezza / paura / etc..

Ma, se ho tempo o riesco a trovarlo, qui posso far riflettere sui modi complessi in cui gli attributi della funzione dialettica si stratificano («strana luce [quella di Apollo] che nel suo splendore eccessivo, varcando dolorosamente ogni diapason luminoso e sonoro, contiene in sé tutta la profondità della tenebra», Citati 1996: 31), per la qual cosa è perfetta la sera foscoliana, immagine della "quiete", riparo della "pace" che si fa "guardare" dall'io scrivente mentre "entro" gli "rugge" il suo inquieto "spir(i)to" di guerra; 'ideologia': bene vs. male, I figli della luce e del Bene contro I figli della Tenebra e del Male vittoriosi al settimo "momento" della Guerra in forza della "potente mano di Dio" (Regola della Guerra - Manoscritti non biblici di Qumran - Frammento 1QM).

Focus QUALE ELEMENTO CONCETTUALE DIMORA IN STRUTTURA PROFONDA E REGGE LE RELAZIONI DI SUPERFICIE SINTATTICHE E DI SIGNIFICATO?

Gli studenti hanno individuato, *dentro* il testo e *intorno* al testo, argomento soggetto poetico, argomento oggetto saliente, verbi di reggenza, funzione dialettica di unione separazione.

A questo punto si procederà ad un focus per individuare l'elemento concettuale che dimora nella struttura profonda e regge le relazioni di superficie sintattiche e di significato²¹. Il focus avverrà attraverso un'analisi logico-semantica.

²¹ Infatti non abbiamo ancora raggiunto uno stadio quanto meno decente di compendio testuale. Ce lo consiglia la logica: cos'è unito/separato? Ce lo dice il testo, il quale si ci informa dell'essere e dell'essere stato di un "corpo", del "mio corpo", però non ci basa. Non ci è sufficiente perché *Laborintus* non "riposa" nella sola dimensione materiale; per capirlo basta considerare che Sanguineti non è un perditempo, e per accorgersene è sufficiente far risuonare qualche altro pezzetto di testo:

[...] il mio corpo

immaginoso quasi conclusione di una estatica [...].

Infatti, il percorso fin qui fatto non ci è sufficiente perché il testo di superficie non contiene tutto: non deve, non è un tratto di fisica, si consegna alla vaghezza semantica e sintagmatica; anzi, in questo caso, alla vaghezza paradigmatica, alla vaghezza cioè dell'asse indefettibile che collega, attraverso sistemi di referenza, parte emersa e parte sommersa o profonda del testo.

“analisi logico-semantica +”

Tappa tre:

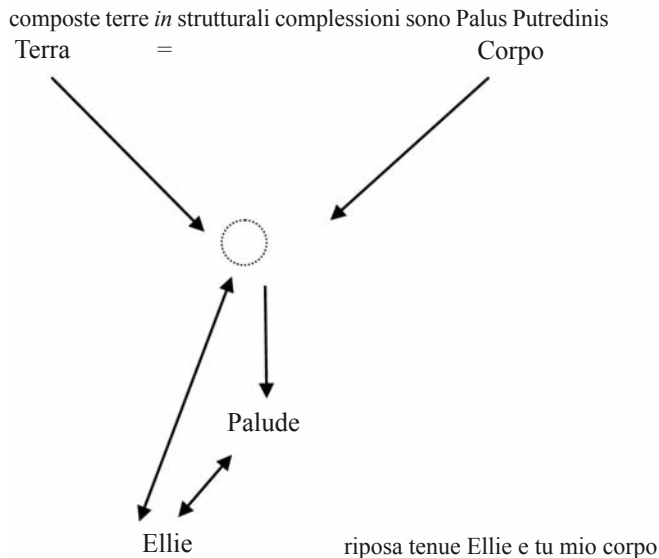
c) processo di analisi testuale volto ad individuare il campo di ancoraggio dialettico,

stadio del processo primario di analisi, scrittura e riscrittura testuale. Forse potrei ricorrere alle aree semantiche (non servono solo per spiegare metonimia e metafora); probabilmente mi sarebbe sufficiente la rappresentazione elencativa dello spazio di significato; però davvero mi occorrono alcune procedure preparatorie. Dico di metter mano al glossario. La riscrittura

terre composte in complessioni strutturali, sono Paludi Putrefatte, /
tu, tenue Ellie, riposa (ci), riposa tu Ellie-mio-corpo, in realtà, tenue Elli, anche eri il mio corpo immaginoso, /
(e sei ed eri) quasi la conclusione di una estatica dialettica spirituale; /
noi (che riceviamo la qualità dai tempi), siamo: tu e tu che sei il mio corpo spazioso, di flogisto

noi = tu tenue Ellie + tu mio corpo

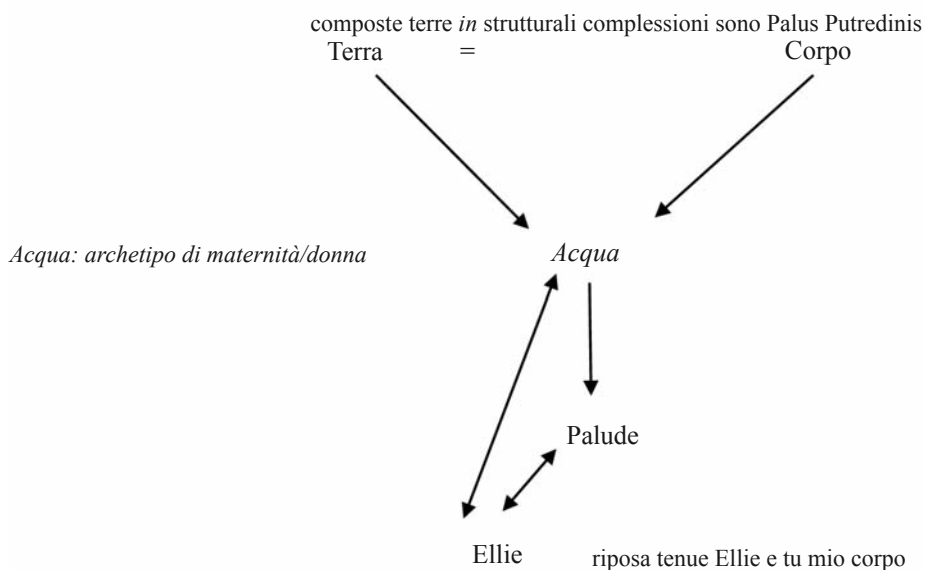
la smonto così (il docente che lo voglia dovrà decidere quando e come farne ostensione):



Poi dico: “Cosa scrivo nel cerchietto al centro dello schema?”

Input: Cosa fa “palude” unendosi a “terra”?

La risposta elementare va subito trascritta nello schemino,



“acqua”, argomento oggetto che popola la struttura profonda del testo.

Focus ACQUA / TERRA – LIVELLO DI SUPERFICIE /LIVELLO PROFONDO

L’interpretazione di *Laborintus*, adesso sarà chiaro, si volge intorno alla relazione dialettica tra due argomenti, l’uno iscritto nel testo, “terra”, l’altro pre-scritto sotto il testo, “acqua”: elementi separati ma uniti nel e per il processo di fecondità e attributi universali del principio della vita. Infatti, so già che la relazione dialettica coinvolge dimensioni plurime: terra non è solo “parte emersa della superficie terrestre” ed acqua non solo “composto chimico di due atomi di idrogeno e uno di ossigeno”.

EPISTÈME MINIMA (informazioni utili al docente. Il docente può farne arrivare qualche schizzo agli studenti)

Il concetto di archetipo è sufficiente interpretarlo nei modi semplici della filosofia classica di principio e causa, ciò da cui prima nacquero e in cui infine terminano le cose.

La Palus è l’archetipo del principio femminile; Ellie coincide con la Palus: è acqua e terra, racchiude in sé l’elemento acqua in quanto archetipo della femminilità/maternità e l’elemento terra in quanto archetipo della spazialità e d’un genere d’essa, la corporalità.

In questo senso Ellie rappresenta la conciliazione degli opposti.
 L'elemento spazio/corpo è problematico: è luogo di incontro (sei) e luogo di separazione (eri).
 È problematico, inoltre, perché ha a che fare con l'uomo e con un uomo, colui che ha scritto, poeta della neoavanguardia, che cerca la chiave di volta degli assetti sociali e politici del suo tempo nella dimensione dell'inconscio e nei modelli primi della mente umana: l'uomo del tardocapitalismo italiano degli anni Cinquanta è un uomo separato.
 L'elemento acqua mantiene sacralità, indiscutibilità archetipica.
 Sanguineti si serve dell'archetipo più fortunato nella storia delle idee d'ogni epoca e tempo.
 È l'acqua principio di tutte le cose (Talete, nel resoconto di Aristotele, in *Metafisica* 983 b).
 Dio separò le acque e chiamò il firmamento cielo, e le acque sotto il cielo si raccolsero in un solo luogo e apparve l'asciutto che chiamò terra, e la terra produsse germogli, erbe, semi, alberi da frutto (Genesi, 1). Dell'acqua è simbolo la madre col suo latte, creatrice e nutrice con sua stessa sostanza (Bachelard 1992: 113). Che fa la donna-madre di "Augurio"? "versa acqua nei vasi, immerge fiori" (Mario Luzi, in *Nel Magma*)

Tappa quattro:

"analisi logico-semantică +"

a1) Secondo argomento oggetto saliente

C'è un altro argomento oggetto inscritto nella struttura profonda del testo con precisi referenti nella struttura di superficie. È un po' più difficile da individuare. Però è anche un po' facile, a questo punto del percorso, perché può essere portato in 'superficie' proprio a partire dall'altro argomento oggetto, "acqua", che abbiamo appena fatto riemergere dalla struttura profonda del testo.

Ecco cosa posso far vedere tenendo sottomano un po' delle informazioni epistemiche annotate sopra:

$$\begin{array}{c} \text{Palus} \rightarrow \text{Ellie} \rightarrow \text{acqua / terra} \\ \downarrow \\ [\text{spazialità}] \rightarrow \text{corporalità} \end{array}$$

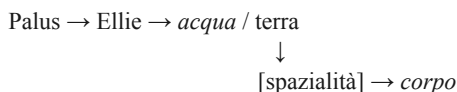
Scrivo in corsivo "acqua" perché elemento che risiede in struttura profonda e privo di materialità segnica in superficie testuale. Quale altro elemento devo segnare in corsivo? Escludo subito Palus ed Ellie, che si caratterizzano anzi in quanto argomento soggetto di superficie con referenze nel livello profondo del testo, così come abbiamo illustrato. Resta "corporalità". Però la parola "corpo" è presente ben tre volte nei sei versi del testo in analisi. Per capirci qualcosa devo focalizzare i contesti testuali delle ricorrenze di "corpo", e così faccio vedere quest'altro:

- (v. 2) riposa tenue Ellie e tu mio corpo
- (v. 2) tu infatti tenue Ellie eri il mio corpo
- (v. 5) e tu mio [spazioso] corpo

In Riscrittura 1 ho riscritto così questi versi (faccio vedere):

- (v. 2) riposa tenue Ellie e tu mio corpo → riposa tu Ellie-mio-corpo
 (v. 2) tu infatti tenue Ellie eri il mio corpo → in realtà, tenue Elli, anche eri il mio corpo
 (v. 5) e tu mio [spazioso] corpo → tu che sei il mio corpo

Com'è questo "corpo"? O meglio: di chi è? Dell'io scrivente? Certo. Solo suo? No. Non è solo suo nel senso che esso abita in un altrove, è accolto in un altrove. Ancora: è anche di un *altrove* e di un *altro*. Se il docente lo desidera, può adesso crogiolarsi nel sentir dire agli studenti, schemini sotto gli occhi, che il "corpo" dell'io scrivente è ed abita in Ellie, elemento archetipico dotato di proprietà omnicomprensiva. E che il referente del sintagma di superficie "Ellie-tu-sei-mio-corpo" è il "corpo" dell'io scrivente:



In via riepilogativa, con l'analisi del testo ho elicitato i seguenti elementi

- i) argomento soggetto poetico: *Ellie*
- ii) verbi di reggenza: *sei, eri*
- iii) argomento oggetto saliente: *dialettica*
- iv) argomento oggetto in struttura profonda: *acqua*
- iii) argomento oggetto in struttura profonda: *corpo*;

e ho evidenziato la natura archetipica di Ellie, la grande madre che tutto comprende e dove ciascuna cosa trova conciliazione attraverso la funzione dialettica:

terra vs. acqua

Ellie-mio-corpo vs. mio corpo.

La conciliazione fondamentale in Ellie è tra due dimensioni del tempo:

noi che riceviamo la qualità dai tempi / tu e tu mio spazioso corpo

questi due versi possono essere così parafrasati:

noi, ovvero tu Ellie e tu-Ellie-mio-corpo-capiente, deteniamo insieme le qualità del tempo dell'archetipo e del tempo della storia, del tempo del principio e della fine e del tempo del prima, durante, dopo.

EPISTÈME MINIMA (informazioni utili al docente. Il docente può farne arrivare qualche schizzo agli studenti)

Il “corpo” dell’io scrivente, abitante la struttura profonda del testo, partecipa della dimensione storica e della dimensione archetipica. Ed è separato due volte: una volta nella forma, una volta come modalità.

Nella forma, è separato: da un lato nell’appartenersi, dall’altro nell’appartenere ad Ellie.

Come modalità, è scisso perché è l’“io” alienato dalla società tardo-capitalistica e perché capace di percezione critica del contemporaneo. A questo livello, esso (e egli) avrebbe potuto incuneare la propria alienazione, in se stesso, sfociando nella schizofrenia psicotica; o verso il contesto presente, impugnando le bombe carta e costruendo le barricate, o facendo ciò che hanno fatto Pasolini e lo sperimentalismo, proclamando e praticando cioè l’alternativa linguistica ed ideologica all’omologazione antropologica. Però ha deciso di vivere, e di farlo come via obbligata (tornando perciò nella forma) il viaggio labirintico verso e negli archetipi, oltre il tempo e lo spazio censiti dai parametri della razionalità del presente storico, nel luogo dove la contraddizione è bruciante, è istupidimento dell’ascesi, ma è anche approdo per un riposo. Perché Ellie madre grande è Colei che ciascuna cosa comprende e dove ciascuna cosa trova conciliazione.

E difatti, dopo Laborintus, Sanguineti farà la discesa agli ‘inferi’ alla ricerca della chiarificazione ideologica, della possibile via d’uscita dal labirinto, “politicizzando sempre più le questioni”, guadagnano sempre di più l’approccio alla quotidianità, cercando di sostituire, anche se non del tutto, l’abbraccio caotico e ordinato degli archetipi, il caos del labirinto, con elementi di concretezza quotidiana, sociale e politica.

Riscrittura 2

Metto giù (posso farci un’attiva) la

Tabella: Valori degli Elementi confacenti

	VALORE	MI PIACE DIRLO
Ellie	tenue	<i>inconsistente</i>
Ellie-mio corpo	immaginoso	<i>metaforico - metonimico</i>
Ellie-mio corpo	spazioso	<i>capiente</i>
Dialettica	estatica	<i>estatica</i>
Dialettica	spirituale	<i>spirituale</i>

Con prospettiva “Argomento soggetto poetico”, il testo sotto potrebbe costituire un modello, dotato di qualche pregio, del testo-obiettivo:

(Sottolineate le parafrasi; tra parentesi quadra le espansioni; tra tonde gli argomenti oggetto della struttura testuale profonda. I numeri alla fine indicano il verso di riferimento, o parte di esso. Il corsivo di “metafora” segnala rimando per approfondimento)

Ellie riposi, inconsistente alla percezione dei sensi (2), nella Palude Putrefatta (v. 1), [che è terra, fisicità umana, (acqua), è archetipo della grande madre, perché tu sei grande madre].

Ellie, in realtà, sei il mio corpo ed eri il mio corpo (2) che è metafora, e perciò sei dialettica estatica e spirituale (v.3) [ma partecipi anche della materia, perché] tu sei “noi”, prodotto del tempo della storia e del tempo dell’archetipo (4): tu e (tu-mio corpo) capiente (5) di flogisto (6).

Spunti per continuare nell’analisi del testo:

- 1) “Ellie-mio-corpo, metaforico, metonimico”. Sarebbe divertente ed ‘estatico’ lavorare con la teoria ingenua degli insiemi.
- 2) “Flogisto”. Analisi logico-semantiche e linguistica. Sarebbe giubilante e ‘focoso’ far dialogare i livelli profondo e di superficie del testo.

Appendice 2. *Se avess’io*, Alda Merini

Alda Merini per grandi e per piccini

Alda Merini è conosciuta come la folle dei Navigli (e si sapeva già del folle di Mar-radi). Credo sia uno di quei casi di scuola in cui una certa notorietà di maniera abbia sostituito lo studio analitico dei testi. I liceali ad un certo punto cominciarono a scrivere qualche suo verso sui diari dei compagni: *Mi sono innamorata /delle mie stesse ali d’angelo, delle mie nari che succhiano la notte, / mi sono innamorata di me / e dei miei tormenti ... Come sei nudo, amore, / nudo e senza difesa: / io sono la vera cetra / che ti colpisce nel petto / e ti dà larga resa*²². La pagina facebook a lei dedicata vanta più di 150 mila mi piace (l’elenco dei fans comprende gente insospettabile). Ci sono saggi critici e monografie dedicati a lei.

Però si è molto indietro nell’analisi testuale, stilistica, retorica e filologica dei testi della poetessa Alda Merini²³, nata a Milano nel 1931 “il 21 a primavera²⁴” e quivi scomparsa nel novembre del 2009. Approfondire, tanto per dire, il versante delle relazioni di ogni genere con la scrittura di Leopardi, è urgente.

Tale lo stato dell’arte e i propositi della sapienza. In questa sede potrò solo citare testi e strumenti di una qualche utilità per un docente di italiano L2/LS sollecitato a far lavorare sui testi di Alda dei Navigli. L’agile monografia di Riccardo Redivo (2009) dotata anche di una minuziosa cronologia. Le righe che Pasolini le dedica nel suo saggio sui poeti orfici. L’album *Sono nata il 21 a primavera. Milva canta Merini* e ovviamente *Canzone per Alda Merini* di Roberto Vecchioni. Il sito curato dalle quattro figlie (cit. in sitografia) prescinde dall’analisi filologica e generalmente specialistica ma raccoglie e organizza materiali opportuni, come l’intervista di Cristiana Ceci (siamo nel 2004):

Sono nata a Milano il 21 marzo 1931, a casa mia, in via Mangone, a Porta Genova: era una zona nuova ai tempi, di mezze persone, alcune un po’ eleganti altre no. Poi la mia casa è stata distrutta

²² Da *Vuoto d’amore*, 1991.

²³ Fatta eccezione, ovviamente, per le pregevolissime curatele di Maria Corti per Einaudi dell’opera della poetessa.

²⁴ «Sono nata il 21 a primavera / ma non sapevo che nascere folle, / aprire le zolle / potesse scatenar tempesta» (da *Vuoto d’amore*, 1991).

dalle bombe. Noi eravamo sotto, nel rifugio, durante un coprifuoco; siamo tornati su e non c'era più niente, solo macerie. Ho aiutato mia madre a partorire mio fratello: avevo 12 anni.

e contempla la sezione documenti e lettere, tra i quali *Lettera al medico in manicomio*:

Egregio professore, so che le è stato riferito che io non prendo «regolarmente» le sue medicine. Naturalmente si tratta dei soliti pettegolezzi di ospedale che purtroppo alle volte rovinano con la loro cattiveria la buona fede di chi crede nella lealtà del prossimo. È vero, qualche volta ho omesso il Nobrium perché non volevo cadere nel solito stato di incoscienza e volevo tenermi un po' desta, un po' attiva, ma se mai un ammalato non prendesse i medicinali prescritti la cosa più grave non è nella omissione degli stessi ma nel proposito, assurdo e malato, di non volere guarire.

Il punto è questo. Quando si pensa ad Alda Merini quasi sempre si parla della sua follia e dei lunghi anni di manicomio ed elettroshock: «Ogni tanto ci assieparono dentro una stanza e ci facevano quelle orribili fatture» (Merini 1997). Prima fra tutti lo sapeva lei:

[Egregio Professore] l'ho stancata per dei mesi e forse lo farò ancora, stamattina mi aveva promesso delle medicine che poi non mi ha prescritte facendomi così intendere che mi trattava da povera esaltata. Ma se il dolore è esaltazione allora posso dire che tutto il genere umano è in questo stato e il mio dolore, il mio lutto per la morte della mia coscienza è il dolore di tutta la nostra povera comunità umana.

La sua poesia (e la sua poetica) è non solo lucida, pure felice. C'è un bel video (cit. in sitografia) con la lettura magistrale di *Se avess'io* di Franca Nuti (testo oggetto del 'percorso per attività' di questo paragrafo) e le immagini di qualche frantumo di vita quotidiana della poetessa; fuma, sdraiata sul letto, addosso un camicione bianco. Il docente che qui la buttasce sulla follia della Merini sarebbe un mascalzone. Qui c'è testo stupendo e poesia felice. Far incontrare studenti di italiano L2/LS di livello non avanzato con la poesia di Alda Merini e con la pratica dell'analisi del testo può essere un buon modo per contribuire a rimediare alle sopra lamentate disattenzioni critiche. Ma di più: raccogliere grani della felicità *primaverile* ed averne "grande resa".

Testo 'in analisi' di questo percorso per apprendenti stranieri di italiano L2/LS è quindi *Se avess'io*, contenuta nella raccolta *Tu sei Pietro* (1961). Livello A2 (non importa la lingua madre). Tempi: almeno tre lezioni (ci si potrebbe fare pure un intero corso).

Noterella: per i livelli avanzati si può far lavorare sulla prima strofa utilizzando la teoria degli insiemi (metodologia di analisi del testo che utilizziamo da alcuni anni nei corsi della Scuola di Lingua italiana per Stranieri) ed istituire la lettura comparata con il leopardiano *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia* («Forse s'avess'io l'ale», e tutto il resto).

Inizio del percorso.

Faccio ascoltare²⁵ l'intero testo nella citata lettura di Franca Nuti.

²⁵ Decido le modalità d'ascolto in base ai ben noti, diversificati fattori.

Spiego che lavoreremo sulle due ultime strofe: “la prima contiene cose (*alias*: costruzioni verbali) che per il momento non vi interessano”.

Distribuisco questo testo:

Io ti debbo i racconti più fruttuosi
della mia terra che non dà mai spiga.
E ti debbo parole come l'ape
deve miele al suo fiore.

Perchè t'amo caro, da sempre,
prima dell'inferno prima del paradiso,
prima ancora che io ero²⁶ buttata nell'argilla
del mio pavidò corpo. Amore mio
quanto pesante è adducerti il mio carro
che io guido nel giorno dell'arsura
alle tue mille bocche di ristoro!

Focus STROFA 1 - ANALISI

Chiedo agli apprendenti di lavorare sulla prima strofa: dovranno evidenziare con un solo colore le parole che secondo loro possono stare insieme.

Faccio vedere questi esempi:

Il gatto mangia la *pera* **nera**
il cane sale sull'*arancia* **bruna**
la formica scivola sulla *mela* **chiara**

Obiettivo dell'attività:

Io ti debbo i racconti più fruttuosi
della mia *terra* che non dà mai *spiga*.
E ti debbo parole come **l'ape**
deve **miele** al suo *fiore*.

Dico che c'è una parola che, modificando una lettera, può stare insieme alle parole in *corsivo*.

Obiettivo del task:

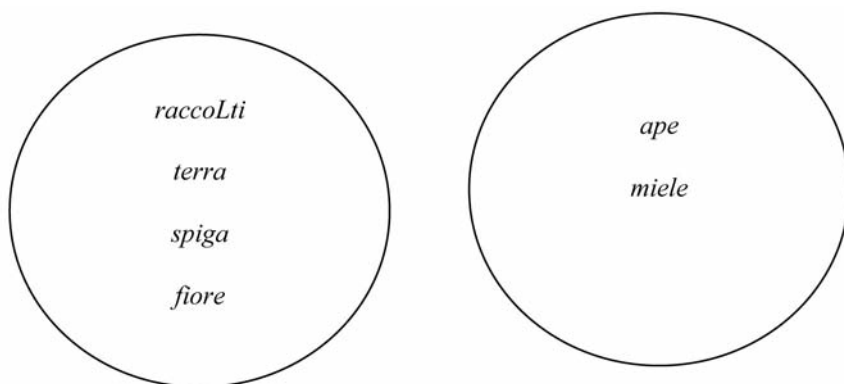
racconti → raccoLti

²⁶ Nel testo della Merini è scritto “fossi”, qui adatto al livello di conoscenza della lingua italiana degli apprendenti e scrivo “ero”.

Invito a scrivere nel testo *in* analisi accanto a “racconti” la parola “raccoLti” e ad evidenziarla in giallo.

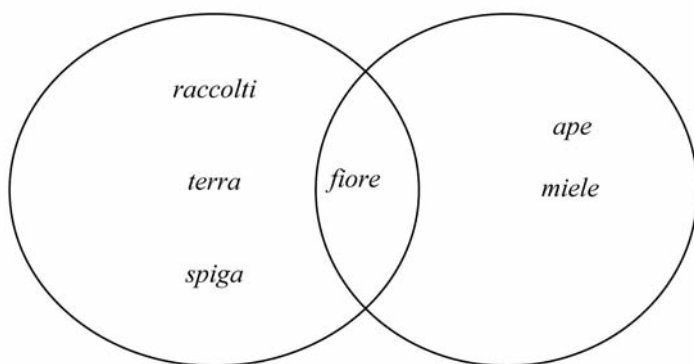
Chiedo agli apprendenti di mettere dentro un cerchio le parole di uguale colore.

Obiettivo del task:



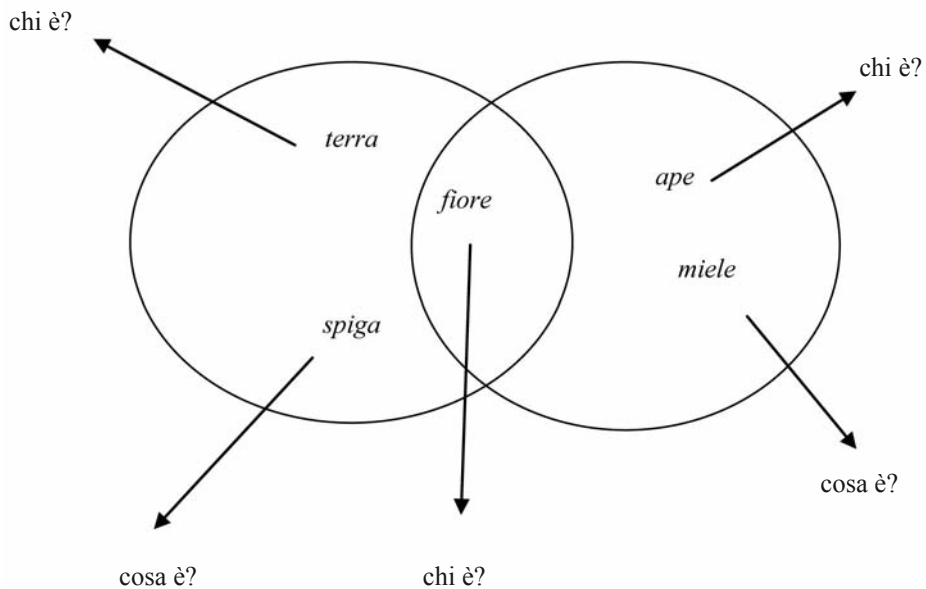
Dico che c'è una parola che può stare in tutti e due i cerchi: “trovatela e scrivetela nello spazietto al centro”.

Obiettivo del task:

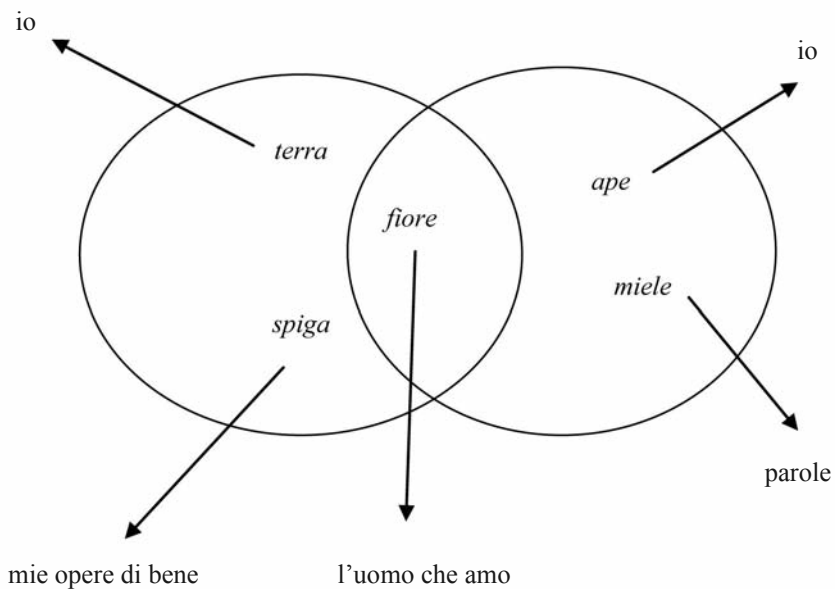


Focus “Io ti debbo”

Distribuisco lo schema sotto e chiedo agli studenti di rispondere alle domande. Le risposte vanno scritte sotto o accanto le domande:



Obiettivo del task:

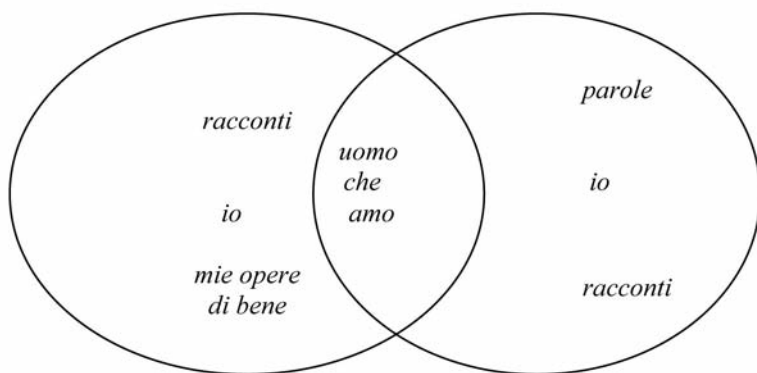


Focus RACCOLTI/RACCONTI

Spiego che molto probabilmente Merini ha giocato su queste due parole. Va bene: devo qui sbizzarrirmi a far ragionare/parlare gli apprendenti sulla storiella che le parole sono stese sulla pagina come i frutti sui campi; e come il vento batte sul “croco” nel “polveroso prato” così lo spirito umano soffia il suo spasmo nel maggese della parola per la semina-raccolta (semplifico come debbo).

Di conseguenza, invito a scrivere nello schema la parola “racconti” dentro una, due, o in tutt’e tre le aree dello ‘schema’ come sopra ‘trasformato’; invito a considerare anche l’obiettivo del *task* di p. 388 (primo schema).

Obiettivo del task:



(Nota per me: “racconti” va nel cerchio sinistro perché costituisce binomio con “raccolti” e nel cerchio destro perché qui sta insieme a “parole”).

Attività: Riscritture

Task1 Sostituzione di parole

Strofa sotto gli occhi, riscriviamola utilizzando lo schema sopra.

Focus grammaticale: dal pronome soggetto al pronome complemento atono.

Focus retorico: anafora (non occorre utilizzare questa ‘parolona’, basta focalizzare la modalità della ripetizione)

- 1 Mio amore, tu dai a me racconti,
- 2 a me che non sono capace di fare opere di bene.
- 3 Mio amore, tu dai a me parole, racconti
- 4 Ø

Task 2 Aggettivo

In verso 1 inseriamo un aggettivo (per il docente: si tratta di un valore di un elemento di un insieme)

Mio amore, tu dai a me racconti utili (o vantaggiosi, ecc.)

Task 3 Riscrittura verso 4

Rendiamo chiara la similitudine

3 Mio amore, tu dai a me parole, racconti

4 (così) come il fiore dà il miele utile all'ape

Task 4 Riscritture libere con matrice guida - Esempi

A partire dal testo che abbiamo ottenuto, facciamo quante riscritture vogliamo. Ma dopo la prima riscrittura, potremo sempre partire dalla riscrittura precedente.

TESTO BASE

1 Mio amore, tu dai a me racconti,

2 a me che non sono capace di fare opere di bene.

3 Mio amore, tu dai a me parole, racconti

4 (così) come il fiore dà il miele utile all'ape

Riscrittura 1

1 Amore, grazie delle tue parole

2 mi rendono migliore

3 i tuoi racconti sono dolci

4 come il miele del fiore

Riscrittura 2 Anafora con "t'amo caro" prelevato dal primo verso della strofa 3. Per rima o consonanza del verso 3 della riscrittura utilizzo un dizionario delle desinenze

1 T'amo caro, mi dai racconti meravigliosi

2 io non ho cose belle senza di te

3 T'amo caro, mi dai parole cespugliose

4 sei come il fiore per il miele, te!

Riscrittura 3 Rima versi 1 e 4 a partire dal verso 4 della riscrittura precedente. Assonanza versi 2 e 3. Utilizzo di "miele" (strofa 2 verso 11) e "ape" (strofa 2 verso 10)

1 Le tue parole sono dolci come l'amore per te

2 senza il tuo miele mi sento persa

3 ascoltare le tue parole è bello come una corsa

4 sei come il fiore e sei l'ape, te!

Si può continuare all'infinito utilizzando gli strumenti più svariati: rimari e dizionari inversi (un'utile bibliografia molto agevole da consultare è in Treccani online, cit. in sitografia): non sarebbe affatto male che il docente ne ricavesse dispense alla bisogna. Oppure utilizzando le tecniche della letteratura potenziale (v. parag. 2.6): qui è perfetta la riscrittura con S+7 (S+N). Oppure, indugiare ancora sulle parole finali di due o più versi, guidando nella scrittura anche di rime e consonanze, magari a partire da queste ultime e ricavarne le prime (oppure viceversa).

Inoltre si può *viaggiare* sulle altre parti della poesia:

“L’uomo amato sta al centro dei due cerchi, cioè sta in entrambi i cerchi”. Consideriamo questo e commentiamo i versi della seconda strofa:

“[...] il mio carro
che io guido nel giorno dell’arsura
alle tue mille bocche del ristoro”

Tante ‘parole ed opere di bene’ riserva l’opificio dei testi dell’italiano L2/LS per studenti di livello non avanzato.

L'italiano per scopi specialistici: caratteristiche e didattica

Monica Rizzo

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, è cresciuta in maniera esponenziale la necessità di insegnare le lingue straniere per scopi specialistici (LSP), in conseguenza della forte richiesta proveniente dal mondo del lavoro e dello studio generata dalla sempre più frequente mobilità di studenti, ricercatori e professionisti che imparano una o più lingue straniere non solo per la socializzazione culturale, ma anche per la socializzazione in ambito accademico e professionale. I linguaggi specialistici, sia come oggetto di analisi che di insegnamento, sono quindi diventati parte della ricerca sulla didattica delle lingue straniere.

La didattica di una lingua per scopi specialistici e professionali presenta caratteristiche condivise fra la didattica delle lingue straniere, la didattica dei linguaggi specialistici e la didattica disciplinare e condivide, quindi, con queste ultime similarità di approccio e di impostazione metodologica. La didattica della LSP ha però generato, proprio a causa di questa sovrapposizione, posizioni controverse che riguardano spesso l'oggetto stesso di analisi e la definizione di linguaggio specialistico, la base di partenza su cui programmare un corso, i criteri per la selezione dei contenuti e dei materiali didattici, il ruolo e la formazione del docente, le abilità da sviluppare durante il corso. All'interno di questo confuso panorama si fa strada, quindi, l'esigenza di includere una riflessione sulla natura e sulla didattica dell'italiano per scopi specialistici in un percorso di formazione per insegnanti di una lingua L2/LS.

In questa direzione, il presente contributo costituisce la sintesi di un seminario tenuto all'interno del curriculum del Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come L2/LS", che contiene indicazioni teorico-pratiche sulla natura e sull'insegnamento di una LSP, l'italiano in questo caso. Si propone un percorso che, a partire dalla definizione di linguaggio specialistico e dal suo posizionamento all'interno del repertorio lin-

guistico, descrive sue caratteristiche formali e propone alcune considerazioni didattiche sulla natura dell'insegnamento di una LSP.

2. VARIAZIONE DIAFASICA DELL'ITALIANO E DEFINIZIONE DELL'ITALIANO LSP

L'italiano contemporaneo è soggetto nel suo uso ad una ampia variazione sincronica che produce diverse varietà di lingua a seconda dei parametri extralinguistici sui quali la stessa variazione si basa. Il termine "varietà" si riferisce ai differenti modi di parlare (e scrivere) e indica "un'entità linguistica definita da un insieme di tratti (testuali, sintattici, lessicali, fonetici) che cooccorrono sistematicamente con caratteristiche legate al parlante o alla situazione comunicativa" (D'Agostino, 2012: 120). Le dimensioni fondamentali della variazione sincronica della lingua sono la variazione diatopica (relativa all'area di provenienza del parlante), la variazione diastratica (relativa alle caratteristiche sociali del parlante), la variazione diafasica (relativa alla situazione comunicativa) e, infine, la variazione diamesica (relativa al mezzo fisico con il quale viene trasmesso il messaggio). Le quattro dimensioni di variazione costituiscono degli assi di riferimento lungo i quali si possono ordinare le varietà della lingua e ciascun asse si può concepire come un *continuum* che unisce due varietà contrapposte (Berruto, 1997: 20).

A proposito dell'italiano LSP, l'italiano tecnico-scientifico, insieme a quello aulico, è situato lungo l'asse diafasico, all'estremità superiore del *continuum*. Nell'uso dell'italiano LSP, l'asse della diafasia interseca chiaramente quello della diamesia e quello della diastratia. L'uso dell'italiano per scopi specialistici presenta, infatti, caratteri connessi con lo scritto che si conservano anche quando la lingua è impiegata oralmente; esso presenta, inoltre, una correlazione con la stratificazione sociale dei parlanti. L'italiano tecnico-scientifico è, pertanto, "una varietà caratterizzata da massima elaborazione morfosintattica, semantico-lessicale e testuale ed è una varietà ristretta a gruppi di parlanti appartenenti a cerchie ben definite" (Berruto, 1997: 22).

La scelta del termine da utilizzare per designare i linguaggi specialistici è stata oggetto di grande dibattito e vari esperti hanno elaborato differenti definizioni che ne mettono in luce diverse sfumature. Nel repertorio delle varietà di una lingua, Berruto (1997: 154-155) considera che i sottocodici ("varietà diafasiche caratterizzate da un lessico speciale, in relazione a particolari domini extralinguistici e alle corrispondenti aree di significato") coincidano con le lingue speciali che, a loro volta, si distinguono in "lingue

speciali in senso stretto (o sottocodici)” e “lingue speciali in senso lato (o linguaggi settoriali)”. Mentre i sottocodici, attraverso l’uso di lessico specialistico (a livello di nomenclatura) e di tratti morfosintattici e testuali specifici, sono usati nella comunicazione esperto-esperto per comunicare determinati argomenti legati a specifiche attività lavorative e professionali, i linguaggi settoriali non sono marcati da lessico specialistico a livello di nomenclatura e sono legati a particolari aree extralinguistiche di impiego e a determinate scelte lessicali e formule sintattiche e testuali. All’interno della classificazione di Berruto (1997: 157) i gerghi costituiscono una categoria a sé stante caratterizzata da un lessico specifico che risponde a peculiari meccanismi semantici e di formazione delle parole. I gerghi sono legati a gruppi o cerchie di utenti specifici e sono strettamente connessi alla variazione diastratica della lingua. Ad esempio, i gerghi di gruppo e di mestiere segnano la contrapposizione fra il gruppo di utenti del gergo e gli “altri” e fanno un uso criptico della lingua per mantenere oscuri i contenuti per i non appartenenti al gruppo. Il gergo viene infatti definito come:

una varietà linguistica condivisa da un gruppo molto ristretto (di età, di occupazione) e parlata quindi per escludere gli estranei dalla comunicazione e rafforzare il sentimento di identità degli appartenenti al gruppo. Un gergo è dato da una stratificazione di arcaismi, neologismi, procedimenti metaforici ed altri espedienti volti a rendere irriconoscibili le parole della lingua comune, o a crearne nuove forme (Cardona, 1988: 150).

La definizione di gergo applicata ai linguaggi specialistici, e all’italiano per scopi specialistici nel nostro caso, è pertanto impropria perché la creazione di parole speciali e termini dotti non risponde alla volontà di creare una lingua segreta con cui i professionisti comunicano allo scopo di escludere i non membri della comunità. Spesso lo stesso termine viene usato “metaforicamente o per estensione [...] per designare una qualunque lingua speciale (gergo dei politici, gergo della linguistica ecc.). Tale uso non fa che confondere ulteriormente le carte in tavola, in un settore già così complicato com’è quello in cui ci muoviamo” (Berruto, 1997: 163).

Sobrero (1993: 239) distingue le lingue speciali in “lingue specialistiche” e “lingue settoriali”: mentre le lingue specialistiche riguardano discipline ad alto grado di specializzazione quali la fisica, l’informatica, la chimica e così via, le lingue settoriali costituiscono lingue speciali che riguardano settori o ambiti di lavoro non specialistici. Sono così lingue settoriali la lingua dei giornali, della televisione, della politica. La principale differenza nella clas-

sificazione di una lingua speciale come specialistica o settoriale riguarda, quindi, il lessico: mentre le prime possiedono un lessico specifico regolato da meccanismi di formazione propri, le seconde invece non dispongono di un lessico specifico vero e proprio e lo mutuano da altri campi.

Con la denominazione “microlingua scientifico-professionale” si fa riferimento alle:

microlingue usate nei settori scientifici (ricerca, università) e professionali (dall’operaio all’ingegnere, dall’infermiere al medico, dallo studente di liceo al critico letterario) con gli scopi di comunicare nella maniera meno ambigua possibile e di essere riconosciuti come appartenenti ad un settore scientifico o professionale (Balboni, 2000: 9).

L’uso del prefisso *micro* sembra descrivere un sottocodice inglobato nel macrosistema linguistico, ma connotato in maniera quantitativa e riduttiva. Il termine scelto sembra quindi descrivere un linguaggio che non possiede tutte le possibilità di espressione offerte dal sistema linguistico standard. I linguaggi specialistici non sono invece riduzioni della lingua comune, ma al contrario possiedono tutte le potenzialità di natura lessicale, fonetica, morfosintattica e testuale tipiche della lingua comune che vengono utilizzate nella comunicazione specialistica.

Gotti (2005: 24) utilizza la denominazione “linguaggi specialistici”, che si ricollega più appropriatamente all’uso che gli specialisti fanno della lingua per riferirsi a realtà tipiche del proprio ambito professionale, proprio perché denota l’uso della lingua con tutte le sue possibilità di realizzazione in strutture e forme che non si distinguono da quelle della lingua comune. A differenza della denominazione “linguaggi settoriali”, che permette unicamente una distinzione in base al settore di attività in cui si fa uso della lingua e presuppone che la variazione linguistica si verifichi unicamente in base al contesto d’uso, l’espressione “linguaggi specialistici” circoscrive chiaramente l’ambito di studio del presente contributo, ovvero l’italiano giuridico, l’italiano medico, l’italiano economico e così via, tenendo conto del continuo interscambio fra lingua comune e lingue speciali.

3. LE CARATTERISTICHE DELL’ITALIANO LSP

Un linguaggio specialistico è il mezzo di riconoscimento tra i membri di una comunità scientifica e professionale, utilizzato per portare a termine una co-

municazione precisa, veloce ed efficace. Per questo motivo si riscontrano a livello lessicale, sintattico e testuale dei termini e delle strutture le cui regole di formazione non sono diverse da quelle usate nella lingua standard, ma che si manifestano nella lingua per scopi specialistici con una frequenza molto più alta rispetto a quella della lingua di uso quotidiano. Una revisione di tali tratti distintivi, esaminati da Gotti (1991; 2005), viene di seguito proposta come breviario che un docente di italiano per scopi specialistici potrà utilizzare per condurre un'analisi preliminare delle caratteristiche che un dato testo specialistico contiene e per affrontarne in modo efficace l'insegnamento in contesto L2/LS. L'insegnamento della lingua per scopi specialistici deve, infatti, fondarsi su alcune premesse: la consapevolezza dell'esistenza di determinate forme linguistiche (semantiche, morfosintattiche e testuali) peculiari dell'uso della lingua per scopi specialistici, la capacità di analisi di tali forme linguistiche e tipologie testuali, il riconoscimento di tali tratti all'interno di altri testi complementari. Le caratteristiche esaminate sono state riscontrate a titolo esemplificativo all'interno di tre testi di alta specializzazione appartenenti all'italiano giuridico, medico ed economico¹.

3.1. Strutture testuali

Si distinguono all'interno di ogni linguaggio specialistico diverse varietà interne dovute alla stratificazione verticale delle LSP e alla loro sovrapposizione con la lingua comune. La sovrapposizione o il discostamento dei linguaggi specialistici dalla lingua comune dipende dall'intera situazione comunicativa, data dall'intreccio fra destinatario, argomento e scopo dell'interazione. A seconda della situazione comunicativa si individuano, quindi, diversi tipi di testo che presentano caratteristiche linguistiche diverse e che rimandano a diversi livelli della stratificazione verticale. Sobrero (1993: 241) parla di "testi di livello scientifico", che presentano scelte linguistiche della massima specializzazione, e di "testi di livello divulgativo", che includono, invece, scelte linguistiche della massima divulgazione. Allo stesso modo Widdowson (1979) e Gotti (2005), pur utilizzando una terminologia diversa, distinguono fra testi di "esposizione scientifica", che prevedono una comu-

¹ I testi analizzati sono frammenti di: "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita", Legge del 28 giugno 2012, n. 92; "Economia e Finanza 2012", documento redatto dal Ministero dell'Economia e delle Finanze e "Tipizzazione estesa degli antigeni eritrocitari in soggetti con espressione ridotta dell'antigene D", articolo scientifico pubblicato sulla rivista medica *Il servizio trasfusionale*, bimestre maggio-giugno 2012.

nicazione specialista-specialista, e testi di “giornalismo scientifico”, che supportano, invece, una comunicazione specialista-non specialista a scopo divulgativo. A questi due livelli di specializzazione ne aggiungono un terzo, includendo testi di “istruzione scientifica”, che permettono una comunicazione specialista-non specialista a scopo didattico. Sabatini (1990: 635), invece, fa una distinzione fra testi con “discorso molto vincolante”, quali testi scientifici, tecnici e giuridici che sono massimamente espliciti, testi con “discorso mediamente vincolante”, che comprendono testi espositivi, educativi e informativi di carattere divulgativo e, infine, testi con “discorso poco vincolante” – quindi minimamente espliciti – fra cui si distinguono i testi letterari prosastici e poetici. All’interno di questa classificazione, l’esplicitezza di un testo riguarda “l’evidenza e la chiarezza dei concetti sul piano delle loro manifestazioni linguistiche, testuali e paratestuali” (Sabatini, 1990: 638-639) e dipende dalla struttura del testo, dalla coerenza logica, dall’uso dei legamenti e della punteggiatura e, infine, dalla struttura del paratesto. Il discorso specialistico non può, dunque, essere analizzato come un’entità omogenea che presenta le stesse caratteristiche in ogni sua sfaccettatura, perché è legato alle diverse regole che sanciscono il funzionamento dei numerosi generi testuali presenti al suo interno.

Nell’accezione funzionalista delineata da Halliday (1978), un sistema semiotico è un sistema di significati veicolati tramite segni linguistici e non linguistici contestualizzati in specifiche situazioni sociali e comunicative. In quest’ottica, un genere costituisce la configurazione linguistica dei significati realizzata attraverso espedienti lessico-grammaticali, organizzazione e struttura testuale. Esiste naturalmente una stretta relazione fra il tipo di discorso e il contesto situazionale che deriva dall’interazione di tre componenti, cioè il *field* (relativo all’argomento oggetto dell’evento comunicativo), il *tenor* (relativo alla relazione fra i partecipanti all’interazione) e il *mode* (relativo al canale di comunicazione), che danno luogo al concetto di “registro” e che contribuiscono a definire il tipo di genere testuale, la sua struttura e le sue caratteristiche. Rispetto al *tenor*, ad esempio, il linguaggio usato da un avvocato che si rivolge al magistrato in un’aula di tribunale sarà diverso dal linguaggio usato dallo stesso avvocato che si rivolge a un testimone.

Seguendo Swales (1990), secondo cui i generi testuali emergono dagli obiettivi comunicativi che danno origine alle caratteristiche testuali del genere, e Bhatia (1993), secondo cui i generi testuali rappresentano il raggiungimento di obiettivi comunicativi specifici attraverso l’uso di forme linguistiche e discorsive convenzionali, ogni genere testuale possiede deter-

minate norme e strutture convenzionali che devono essere rispettate durante la stesura di un testo per non alterarne la funzione pragmatica e per non contrastare le aspettative del lettore. Ogni genere testuale organizza, quindi, i contenuti all'interno di una struttura fissa e immediatamente identificabile che segue rigide norme di organizzazione interna. I testi legislativi prescrittivi, quali atti e statuti ad esempio, mostrano chiaramente schemi strutturali regolari e seguono norme testuali non sempre modificabili. Questa organizzazione testuale, standard per ogni genere, permette una più facile comprensione dei contenuti e della funzione pragmatica di ogni singola porzione del testo. Analizzando, ad esempio, la Legge 92/2012, si riscontra all'interno della sua struttura testuale una sequenza invariabile di elementi costituiti da:

- data della promulgazione;
- intestazione che esplicita la materia del provvedimento;
- numero della Gazzetta Ufficiale e data di pubblicazione;
- formula di apertura rituale che testimonia la regolarità del procedimento;
- corpo del testo, organizzato in articoli con titoli dalla funzione topicale organizzati in commi e sotto-commi;
- formula di chiusura rituale;
- firma del Presidente della Repubblica e controfirme (del Presidente del Consiglio dei ministri e, nel testo preso in considerazione, del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali);
- visto del Ministro di Grazia e Giustizia.

La rigidità dell'organizzazione testuale dei testi specialistici fa da garante alla qualità del ragionamento scientifico, che deve esplicitarsi con chiarezza, producendo testi coerenti e non contraddittori. La rigidità delle tipologie testuali e la necessità di produzione di testi non ambigui si realizza attraverso il rispetto di precise norme di coerenza e coesione testuale. All'interno del testo legislativo studiato, l'analisi delle norme di coerenza e coesione porta ad individuare precise scelte lessico-grammaticali per rendere le relazioni inter- e intratestuali, come ad esempio:

- (1) di cui al comma 1
- (2) di cui al presente comma
- (3) di cui all'articolo 1, comma 2, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, e successive modificazioni, in coerenza con quanto disposto dall'articolo 2, comma 2, del medesimo decreto legislativo.

Si individuano, inoltre, congiunzioni tipiche dello stile giuridico (*nonché*, *ovvero*) e la preferenza per la ripetizione lessicale in luogo della ripresa anaforica come espediente per dare coesione al testo.

In conclusione, analizzare un genere testuale significa:

investigating instances of conventionalised or institutionalised textual artefacts in the context of specific institutional and disciplinary practices, procedures and cultures in order to understand how members of specific discourse communities construct, interpret and use these genres to achieve their community goals and why they write them the way they do (Bhatia, 2002: 6).

Allo stesso modo, lo studio dei generi testuali legati al determinato linguaggio specialistico oggetto dell'insegnamento rappresenta il primo passo del docente di italiano per scopi specialistici in contesto L2/LS. L'analisi delle tipologie testuali appartenenti al linguaggio specialistico anticipa, quindi, ogni considerazione didattica su modalità e criteri dell'insegnamento dell'italiano LSP.

3.2. *Strutture lessicali*

La funzione del lessico all'interno dei linguaggi specialistici è quella di denominare concetti, azioni e oggetti in modo preciso attraverso diversi procedimenti e meccanismi di formazione dei termini. Uno di tali procedimenti è l'uso di prestiti non integrati o di calchi quando si ricorre all'uso di termini di origine straniera, come avviene nel seguente esempio:

(4) Sulla base dell'esercizio di simulazione, l'Italia risulta essere in grado di rispettare il **benchmark** imposto dalla regola nel corso degli anni 2016-2018 (Economia e Finanza, 2012: 57).

L'uso di termini della lingua comune cui si attribuisce un significato diverso, specializzato, all'interno di testi specialistici costituisce un ulteriore elemento che garantisce la precisione del testo specialistico. Tale procedimento risponde al criterio della monoreferenzialità che si riferisce all'univocità semantica dei termini specialistici. Infatti, sebbene le parole possano presentare numerosi significati, in un determinato contesto specialistico un termine presenta, invece, un'unica accezione (Gotti, 2005: 33). Ne sono un esempio i termini *acido* e *base* che, pur avendo diverse accezioni nella lingua comune, assumono un significato unico e univoco in chimica. Sono evidenti la monoreferenzialità di termini quali *accordo*, *domanda*, *presentazione* (che si prestano a molteplici interpretazioni in altri contesti) e la precisione referenziale di termini quali *fideiussione* nel seguente passaggio:

(5) Allo scopo di dare efficacia all'**accordo** di cui al comma 1, il datore di lavoro interessato presenta apposita **domanda** all'INPS, accompagnata dalla **presenta-**

zione di una **fideiussione** bancaria a garanzia della solvibilità in relazione agli obblighi (Legge 92/2012).

L'impossibilità di fare ricorso alla sinonimia per i termini specialistici genera la ripetizione costante di alcuni elementi lessicali.

Il principio della monoreferenzialità è legato alla neutralità emotiva che caratterizza il discorso specialistico. Il tono di un testo specialistico è, infatti, generalmente neutrale e la sua forza illocutiva dipende dall'esposizione logica dei concetti. Il lessico specialistico svolge, così, una funzione puramente referenziale e denotativa, come si evince dal seguente esempio in cui si affronta senza connotazione un argomento generalmente soggetto ad emotività:

(6) [...] favorendo nuove opportunità di impiego ovvero di tutela del reddito per i lavoratori ultracinquantenni in caso di perdita del posto di lavoro (Legge 92/2012).

La natura altamente referenziale della terminologia utilizzata in ambito specialistico porta ad un'altra caratteristica lessicale, la concisione. In ambito specialistico, i concetti si esprimono nella forma più breve possibile e ciò implica una notevole riduzione dell'estensione del testo (Gotti, 2005: 40). Esistono diversi espedienti per l'attuazione di questo principio, fra cui l'unione di due lessemi in un unico termine (*telematica*: *telecomunicazione* + *informatica*), la riduzione interna del termine stesso (*contraccezione*: *contro-concezione*), la derivazione zero (*saldo* da *saldare*), la giustapposizione e l'omissione di preposizioni (*estratto-conto* da *estratto del conto*), l'uso di acronimi come parole piene (*fare una TAC*: *Tomografia Assiale Computerizzata*).

Altra caratteristica del lessico specialistico è la trasparenza, strettamente legata alla precisione referenziale. Il principio della trasparenza si riferisce alla possibilità di accedere al significato del termine tramite la sua struttura superficiale. Ne è un esempio il termine *gastroenterologia* la cui analisi e somma dei componenti – *gastro* 'stomaco', *entero* 'intestino' e *logia* 'studio' – ne restituisce il significato. Il criterio della trasparenza fu postulato dal chimico francese Lavoisier, che sviluppò un sistema di nomenclatura dei composti chimici per permettere un riconoscimento immediato della loro natura attraverso affissi dal significato preciso (ad esempio, *-ite* indica lo stato di infiammazione di un tessuto o di un organo in medicina e la derivazione da altri elementi in chimica e mineralogia). Questo principio è stato poi esteso ad altri campi in cui è adesso possibile decodificare il significato dei termini a partire dai loro componenti lessicali (Gotti, 2005: 37-40).

Nonostante le caratteristiche della monoreferenzialità, della concisione e

della trasparenza siano altamente presenti in testi di natura specialistica, non è raro riscontrare negli stessi testi fenomeni lessicali e stilistici che producono effetti opposti. Forme di ambiguità, ridondanza e imprecisione sono, infatti, a loro volta riscontrabili in testi specialistici.

Molti testi violano il principio della monoreferenzialità per lasciare spazio a forme di ambiguità e polisemia. Si tratta spesso di scelte stilistiche di autori che affrontano realtà troppo complesse per le quali l'uso di una rigidità eccessiva risulterebbe limitativo. La stessa ragione giustifica la violazione del criterio della precisione e i testi legali sono quelli che presentano il più alto grado di imprecisione nelle scelte lessicali. Crystal (1995: 374) osserva che una caratteristica del linguaggio legale è la sua complessità, data dalla necessità di applicabilità generale delle sue disposizioni e, allo stesso tempo, dalla necessità di specificità che rende la legge applicabile a singole circostanze. Un documento legale deve essere, inoltre, stabile e duraturo nel tempo, ma anche abbastanza flessibile per soddisfare l'esigenza di adattamento a nuove situazioni sociali. Questa natura binaria del linguaggio legale porta alla presenza contemporanea di elementi di massima precisione e forme di ambiguità nei testi giuridici. Ad esempio, all'interno dei documenti legislativi il redattore produce intenzionalmente indeterminazione, usando aggettivi che richiedono un processo interpretativo:

(7) [...] promuovendo una **maggiore** inclusione delle donne nella vita economica (Legge 92/2012).

L'ambiguità dell'aggettivo *maggiore* permette al soggetto legale di esercitare discrezione nelle modalità di attuazione pratica del provvedimento, rendendolo applicabile alla specifica circostanza giuridica.

Sono ancora una volta i testi legali che presentano un alto livello di violazione del principio della concisione a vantaggio della ridondanza. L'estensione dei testi legislativi è dovuta, da un lato, alla complessità del mondo che essi devono regolamentare e, dall'altro, alla tendenza endemica dello stile legale verso la prolissità e la ridondanza, caratteristiche del conservatorismo del mondo delle professioni legali e delle loro consolidate abitudini di stesura.

La presenza di termini di origine arcaica, piuttosto marcata all'interno del linguaggio legale, e la presenza di termini di origine straniera, molto forte in discipline influenzate dalla globalizzazione, quali l'informatica e l'economia, sono altre caratteristiche dei linguaggi specialistici. Si riscontra frequentemente la preferenza di termini provenienti da lingue classiche che

permettono un più alto livello di monoreferenzialità rispetto a vocaboli di uso quotidiano: la locuzione latina *erga omnes* 'nei confronti di tutti' è, ad esempio, usata nel linguaggio giuridico per fare riferimento ad una norma applicabile ad intere categorie di persone.

La metafora è un espediente stilistico facilmente riscontrabile in testi specialistici perché conferisce trasparenza, concretezza e sinteticità a concetti nuovi, astratti, difficili. Le metafore aiutano, infatti, a concettualizzare nuove idee presentando un concetto tramite un'immagine già conosciuta. Quelli che seguono sono esempi di metafore riscontrati all'interno dei testi analizzati:

(8) Al fine di valutarne la conformità rispetto al benchmark identificato dalla regola occorre proiettare il rapporto debito/PIL oltre l'**orizzonte temporale** del Programma di Stabilità (Economia e Finanza, 2012: 57).

(9) Le banche dati di cui al comma 4 contengono i dati individuali anonimi, relativi ad età, genere, area di residenza, periodi di fruizione degli **ammortizzatori sociali** con relativa durata ed importi corrisposti [...] (Legge 92/2012).

3.3. Strutture morfosintattiche

Il principio della concisione lessicale è confermato dal punto di vista sintattico dalla struttura estremamente compatta dei testi specialistici. Fra le strategie sintattiche utilizzate per dare compattezza al testo e ridurne l'estensione si segnalano:

- la semplificazione di subordinate relative a livello del gruppo nominale: *il tasso di crescita dell'inflazione*;
- la riduzione di subordinate relative in gruppi nominali con participio presente in funzione aggettivale: *la legislazione vigente*;
- la sostituzione di subordinate relative con aggettivi ottenuti tramite l'uso di affissi: *un mercato del lavoro inclusivo*;
- la sostituzione di subordinate relative e la semplificazione di forme passive con gruppi nominali con participio passato: *la regola del debito introdotta nel Patto di Stabilità e Crescita*;
- l'omissione di elementi frasali: *presentare istanza*.

Tutti questi procedimenti sono utilizzati per conferire un alto valore semantico al testo e per rendere densa la sua struttura. L'interpretazione di forme nominali complesse può a volte causare difficoltà al lettore, che dovrà assegnare a ogni componente del gruppo nominale il suo valore semantico e sin-

tattico utilizzando la propria competenza linguistica e le conoscenze condivise dalla *discourse community*² di riferimento.

La comunicazione per scopi specialistici fa largo uso della nominalizzazione, che indica il processo di compressione sintattica ottenuta con la sostituzione di un verbo indicante azioni o processi con un sostantivo. Si tratta di una pratica usata molto frequentemente nei testi specialistici perché permette l'uso di un sostantivo nel cui valore semantico sono compresi i risultati raggiunti tramite l'azione:

(10) Per costruzione, **l'identificazione** del benchmark si ottiene sulla base dei dati iniziali del rapporto debito/PIL [...] (Economia e Finanza, 2012: 57).

L'uso di forme nominali risponde all'esigenza di conferire densità semantica ai testi specialistici. Inoltre, la nominalizzazione è un espediente sintattico che conferisce al testo oggettività e coesione, rendendo neutrale il punto di vista dell'autore, tematizzando l'informazione ed enfatizzando così l'azione verbale espressa tramite il sostantivo. L'uso di forme nominali comporta, dunque, una struttura sintattica più compatta e precisa da un lato, ma più densa e di difficile interpretazione dall'altro, perché all'aumento e alla complicazione di forme nominali corrisponde la diminuzione e la semplificazione delle forme verbali. Le frasi nominali diventano, quindi, molto complesse a causa della loro densità semantica e sintattica e le forme verbali sono spesso ridotte all'uso di verbi copulativi privi di significato proprio:

(11) Le disposizioni della presente legge, per quanto da esse non espressamente previsto, **costituiscono** principi e criteri per la regolazione dei rapporti di lavoro dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni di cui all'articolo 1, comma 2, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, e successive modificazioni, in coerenza con quanto disposto dall'articolo 2, comma 2, del medesimo decreto legislativo (Legge 92/2012).

L'uso di costruzioni passive è un elemento che ricorre sistematicamente all'interno di testi specialistici ed è il principale espediente usato per raggiungere l'effetto della depersonalizzazione, ossia la volontà di focalizzare l'attenzione sui risultati e sugli effetti di un determinato processo piuttosto che sulle sue cause e sull'agente, che è spesso omesso. L'uso della forma passiva, accompagnato dall'uso di costruzioni impersonali, disimpegna all'interno del discorso specialistico la funzione pragmatica di mettere in primo

² "Socio-rhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals" (Swales, 1990: 9).

piano l'azione, defocalizzando l'agente e conferendo oggettività e scientificità al testo:

(12) Al fine di valutarne la conformità rispetto al benchmark identificato dalla regola **occorre** proiettare il rapporto debito/PIL oltre l'orizzonte temporale del Programma di Stabilità. Pertanto, per gli anni 2016-2018, **il debito è stato proiettato** assumendo che l'avanzo primario strutturale si muova in linea con la dinamica delle spese age-related mantenendosi, dopo il 2015, intorno a valori del 6 per cento del PIL. **Si assume**, inoltre, che il tasso di interesse nominale sia costante e pari al 5 per cento del PIL (Economia e Finanza, 2012: 57).

Questa breve panoramica sulle forme e sulle strutture che caratterizzano il discorso specialistico e l'italiano della comunicazione scientifica costituisce un punto di partenza per la riflessione sulla didattica delle lingue per scopi specialistici. Tali strutture testuali, morfosintattiche e lessicali non costituiscono una prerogativa dei linguaggi specialistici e possono essere facilmente riscontrabili, con una diversa frequenza, in testi scritti e orali non appartenenti al discorso specialistico. Esse sono però così pervasive nei testi specialistici da non poter essere ignorate e vanno, quindi, analizzate contestualmente a considerazioni didattiche sull'insegnamento dell'italiano per scopi specialistici. Un docente che deve programmare un corso di italiano LSP non potrà prescindere dall'analisi e dalla riflessione linguistica sulle caratteristiche appena descritte.

4. L'APPROCCIO DIDATTICO

Con il convegno del British Council del 1968, la definizione *Languages for Specific Purposes* ha sostituito, in ambito didattico, *Languages for Special Purposes*. La lingua per la comunicazione professionale non è più speciale, ma specifico è lo scopo per il quale si insegna. L'enfasi si è quindi spostata sugli usi linguistico-comunicativi per i quali la lingua viene appresa e specifici sono diventati gli scopi di uso della lingua e i bisogni dello studente nello studio della lingua specialistica. Nella riflessione scientifica sulla didattica dei linguaggi specialistici, che si è sviluppata nel mondo italofono a partire dagli anni Ottanta, si possono individuare almeno tre orientamenti: quello *strutturalista*, che si basa sulle conoscenze linguistiche come materia di apprendimento e di studio e comprende, quindi, approcci che partono dal lessico e dalla terminologia, come caratteristiche essenziali di un linguag-

gio specialistico, per poi estendersi al livello morfologico, sintattico e testuale; l'orientamento *comunicativo*, che, basandosi su approcci linguistico-pragmatici, rende oggetto di studio primario testi, espressioni e atti linguistici e che ha l'obiettivo didattico di rendere lo studente in grado di agire e comunicare nella sua situazione di studio e professionale; e, infine, l'orientamento *culturale*, che si fonda su approcci legati a fattori culturali tipici di una lingua e basati sulla comprensione (Cavagnoli, 2007: 43).

L'insegnamento dei linguaggi specialistici, e dunque anche dell'italiano specialistico, si pone come attività intermedia fra la didattica delle lingue straniere e la didattica disciplinare in cui il linguaggio specialistico è uno strumento finalizzato alla comprensione e all'utilizzo della disciplina. L'insegnamento dell'italiano per scopi specialistici in contesto L2/LS presenta dunque numerosi punti di contatto con l'insegnamento della lingua di base, sia per quanto riguarda l'approccio didattico, sia per quanto riguarda il metodo. Gli attori coinvolti nel processo di apprendimento-insegnamento in una classe di italiano per scopi specialistici presentano, invece, alcune caratteristiche peculiari e quindi non collimano perfettamente con i protagonisti di un corso di lingua generale. Per quanto riguarda l'apprendente, con tutta probabilità egli possiede un alto livello di istruzione, conosce una o più lingue straniere e ha, quindi, piena consapevolezza del processo di apprendimento di una lingua. L'apprendente ha sicuramente già raggiunto un livello intermedio di competenza nella lingua di base prima di cimentarsi nello studio della stessa lingua per scopi professionali. Per questo motivo, lo studente ha bisogno in un corso di LSP di percorsi di riflessione consapevole ed esplicita che lo portino ad analizzare la differenza sociolinguistica fra le due varietà della lingua: quella utilizzata nella comunicazione quotidiana e quella utilizzata nella comunicazione professionale. Un'altra caratteristica dell'apprendente di una LSP è la motivazione, generalmente forte e concreta, proprio perché legata alla sua crescita professionale. Dalla conoscenza della lingua specialistica possono infatti dipendere incarichi più prestigiosi, avanzamenti di carriera o aumenti stipendiali che costituiscono fonti di motivazione concreta. Se la forte motivazione rappresenta una spinta positiva nel processo di apprendimento della lingua, il filtro affettivo del discente è, invece, un potenziale freno perché è legato all'immagine e allo status professionale che lo studente cerca di proteggere di fronte ai colleghi. Si pensi, al riguardo, ad un corso di lingua tenuto in un'azienda in cui i partecipanti sono tutti colleghi che, per progredire nella lingua, sono costretti a mettersi in gioco e, allo stesso tempo, al riparo da eventuali figuracce per errori, difetti

di pronuncia o insicurezze. Infine, il discente di una LSP possiede una vasta enciclopedia scientifico-professionale legata al proprio settore lavorativo e, in linea di massima, gli aspetti contenutistici della lingua che sta imparando; gli mancano, invece, gli aspetti prettamente linguistici da acquisire tramite l'apprendimento guidato.

A queste caratteristiche dello studente sono legate alcune considerazioni sul ruolo e sulla formazione del docente: il docente di LSP deve essere un esperto della lingua oggetto di insegnamento e allo stesso tempo un esperto dello specifico linguaggio specialistico? La presenza di un docente qualificato in entrambi i settori rappresenterebbe la soluzione più efficace, ma si pensi a quanto rara e inverosimile sia la formazione e la disponibilità di un esperto linguista che sia allo stesso tempo esperto di un determinata disciplina scientifico-professionale. La soluzione al problema viene individuata nell'impostazione di una didattica cooperativa in cui si stabilisce la collaborazione fra due esperti: lo studente esperto della disciplina e il docente esperto della lingua target e di glottodidattica. Si tratta di un patto formativo da sancire ad inizio corso con cui i due esperti concordano di colmare le mutue carenze conoscitive: linguistiche quelle dello studente, contenutistiche quelle del docente (Balboni, 2000: 79). La costruzione di un terreno comune fra i due esperti comporta che il docente, mantenendo il suo ruolo di guida, si metta a sua volta in gioco e diventi anch'egli apprendente (Cavagnoli, 2007: 48). Tale modello di didattica cooperativa prevede, dunque, due livelli di collaborazione: uno docente-studenti, l'altro studente-studente per cui, come in un corso di lingua generale, si incentiva la collaborazione fra pari per il processo di scoperta-analisi e per la soluzione di problemi comuni. Il docente di LSP agisce, quindi, come facilitatore linguistico che, osservando la classe e la propria azione didattica, sviluppa una competenza comunicativa che produce, a sua volta, realtà specialistica (Cavagnoli, 2007: 56). Se il docente non può essere un esperto, sul piano contenutistico, del linguaggio medico, giuridico e così via, deve però conoscere i tratti linguistici della comunicazione specialistica. Deve, quindi, studiarne la natura e analizzarne le caratteristiche formali illustrate nei precedenti paragrafi. Il sistema metodologicamente e temporalmente più efficace per lo studio di tali caratteristiche è la creazione e il continuo aggiornamento di un corpus testuale (scritto e orale) su cui condurre analisi utili per la creazione di un curriculum specifico per la LSP oggetto di insegnamento. La creazione del curriculum, come per ogni corso di lingua, comporta la riflessione su questioni di fondamentale importanza, quali i bisogni dei destinatari e lo specifico contesto di apprendimento, che hanno precedenza rispetto a questioni contenutistiche e di scelta dei materiali. Oltre alla

considerazione dei bisogni presenti nell'ambito delle singole lezioni, l'insegnante dovrà esaminare quali sono i bisogni scientifici e professionali dei corsisti. Deve, quindi, esaminare le motivazioni di tipo strumentale e integrativo, che coincidono con la necessità del discente di acquisire abilità che gli permettano di inserirsi concretamente nell'ambiente scientifico-professionale. I bisogni dello studente di LSP sono facilmente reperibili e circoscrivibili tramite, ad esempio, la somministrazione di questionari al datore di lavoro, l'osservazione delle persone che operano nell'ambiente di lavoro, interviste ai lavoratori sull'uso della lingua straniera durante le attività professionali (Gotti, 1992: 22-23) e, ovviamente, un confronto con gli studenti stessi sulle aspettative che hanno sul corso, sulle abilità che immaginano di acquisire, sui contenuti che ritengono rilevanti, sul modo in cui apprendono e studiano. Il docente dovrà, così, integrare tutti i dati in un percorso didattico da presentare agli studenti e da applicare nelle singole lezioni. La progettazione del curriculum prevede la definizione degli obiettivi educativi di un corso LSP. L'insegnamento di una lingua specialistica nell'ottica di *training* è stato recentemente criticato, dati gli effetti a breve termine dei contenuti appresi rispetto a quelli acquisiti tramite *education*. Le critiche si basano, quindi, sulla necessità di fissare le finalità del corso in termini di *competence* piuttosto che in termini di *performance* (Gotti, 1992: 4)³. Anche per la didattica dei linguaggi specialistici lo scopo del processo di apprendimento-insegnamento diventa, quindi, lo sviluppo di una competenza di tipo comunicativo da utilizzare nelle varie situazioni di natura professionale. All'interno dell'approccio generalistico di Cavagnoli (2007: 45), ad esempio, l'obiettivo didattico dell'insegnamento del linguaggio specialistico diventa il raggiungimento della competenza specialistica comunicativa interculturale, che si realizza nella capacità di entrare in contatto e agire con l'altro. Secondo una prospettiva simile, Balboni (2000: 61-62) considera che un corso di LSP persegue almeno tre obiettivi educativi: la *culturizzazione*, per cui il linguaggio specialistico non si insegna come prodotto, ma come processo di descrizione e riflessione della cultura scientifica e professionale; la *socializzazione*, per cui solo le conoscenze profonde garantiscono piena inclusione e socializzazione all'interno della comunità scientifico-professionale; e infine l'*autopromozione*,

³ Il termine *training* indica una visione dell'insegnamento-apprendimento in chiave addestrativa, come preparazione del discente ad eseguire compiti specifici nelle situazioni comunicative previste all'interno del corso ed è quindi una visione legata alle singole *performances*. Il termine *education*, invece, fa riferimento ad un'ottica educativa più ampia che prevede il reimpiego delle competenze linguistiche acquisite durante l'apprendimento guidato in situazioni comunicative non previste e non esercitate durante il corso ed è così una visione legata al concetto di *competence*.

perché solo chi entra in contatto con la cultura del mondo scientifico-professionale, partecipandovi attivamente, può realizzarsi pienamente.

Alla luce di queste considerazioni, gli obiettivi glottodidattici di un corso di lingua specialistica non si distaccano da quelli di un corso di lingua generale, inglobati nell'espressione della competenza comunicativa (Balboni, 2000: 73). Conoscere una lingua per scopi specialistici significa quindi:

- saper fare lingua, ovvero saper comprendere, produrre e manipolare testi specialistici ricorrendo alle diverse abilità (ascoltare, leggere, scrivere, parlare);
- saper fare con la lingua, dunque padroneggiare gli atti comunicativi – in diversi registri e in rapporto alle diverse situazioni socioculturali – necessari per operare nel mondo accademico e professionale;
- sapere la lingua, pertanto conoscere le regole verbali e non verbali che accompagnano l'uso della lingua.

La selezione dei contenuti e dei materiali didattici richiede adeguate riflessioni sul livello di difficoltà e sul livello di conoscenza pregressa dello studente della materia trattata. Una buona soluzione per la scelta della difficoltà dei contenuti si basa sul principio di controllo della realtà linguistica: lo studente è un esperto dell'argomento, non della lingua e, pertanto, sembra efficace la scelta di testi che siano al massimo livello delle sue capacità di controllo, ma non al massimo livello riscontrabile nella comunicazione.

Altri principi da tenere in considerazione nella selezione dei materiali sono il principio della non banalità, per cui è importante non eccedere nella semplificazione, e il principio della verosimiglianza, per cui è consigliabile la selezione di testi realisticamente prodotti all'interno della comunità scientifico-professionale di riferimento (Phillips, 1981: 97-105). La programmazione dei contenuti di un corso di LSP va, quindi, organizzata seguendo le stesse modalità di un corso di lingua generale e scaturisce da considerazioni diverse sulla natura del linguaggio specialistico (come parte del sistema linguistico di una LS o L2 e come codice di prestigio per lo sviluppo professionale dello studente), sulla natura dello studente (in formazione per diventare esperto disciplinare o già esperto disciplinare in un'altra lingua, interessato allo studio di un unico linguaggio specialistico o invece orientato ad uno studio interdisciplinare), sulla natura del contesto di apprendimento (monolingue o plurilingue) e sull'obiettivo dell'insegnamento-apprendimento (l'utilizzo immediato o futuro del linguaggio appreso) (Cavagnoli, 2007: 46).

Nella selezione dei materiali da utilizzare durante il corso interven-

gono, inoltre, riflessioni sul fine e sull'appropriatezza di diversi tipi di testi. La scelta di utilizzare testi autentici è utile per stimolare la riflessione metalinguistica sull'uso specialistico della lingua. Un testo non manipolato è, infatti, indicativo della complessità della comunicazione specialistica. I testi semplificati e costruiti dall'insegnante, invece, sono utili per evitare eccessive difficoltà e per far emergere alcune caratteristiche comunicativo-pragmatiche tipiche dei linguaggi specialistici su cui si vuole concentrare il focus di una lezione. Il rischio, che è spesso utile correre a fini didattici, è quello di alterare le convenzioni seguite dagli specialisti nella formulazione dei testi e di rendere innaturale la comunicazione. Infine, una soluzione di compromesso è quella di usare testi facilitati per cui il testo viene lasciato nella sua forma originaria e viene accompagnato da elementi facilitanti, quali note e domande stimolo, che vengono collocate ai margini del testo e che guidano l'apprendente nell'attività di decodificazione (Gotti, 1992: 51). La scelta dei materiali didattici avviene, inoltre, all'interno delle tre categorie di testi analizzate precedentemente: testi scientifici di tipo espositivo, di tipo didattico e di tipo divulgativo. Testi che appartengono alla categoria espositiva vengono di solito consigliati in una fase avanzata del corso, in quanto la loro corretta comprensione costituisce l'obiettivo finale (le pubblicazioni tecniche sono quelle utilizzate in ambito professionale). Testi di istruzione scientifica, che contengono le tecniche della definizione, della spiegazione e dell'esemplificazione per formare lo specialista, possono invece essere utili nella fase preliminare del corso per introdurre gli studenti alle complessità dei concetti e dei termini tecnici. Al contrario, testi di giornalismo scientifico vengono di solito esclusi dalla selezione perché, essendo testi divulgativi su argomenti scientifici, contengono caratteristiche linguistiche che non sono tipiche della comunicazione specialistica.

L'approccio metodologico e le attività didattiche di un corso di lingua specialistica non si distanziano dalle prassi seguite nei corsi di lingua di base. Il metodo di tipo induttivo, consigliato anche nelle pratiche didattiche per corsi di LSP, mira alla scoperta delle caratteristiche generali che sono riscontrabili nei vari testi appartenenti allo stesso linguaggio specialistico e che servono da base per la comprensione di altri testi della stessa specializzazione e, in seguito, per la codificazione stessa da parte degli studenti. L'analisi di testi specialistici mira, quindi, all'osservazione del modo in cui gli aspetti concettuali e pragmatici vengono realizzati a livello morfosintattico, lessicale e testuale. Il ruolo dell'insegnante è quello di guidare lo

studente nella scoperta e nella comprensione dei processi seguiti dagli specialisti nella loro prassi comunicativa e nelle loro scelte di tipo testuale, linguistico e pragmatico. Le attività didattiche da proporre all'interno di un tale quadro metodologico devono essere comunicative e integrate. Il loro svolgimento deve pertanto implicare l'uso delle competenze, delle conoscenze e delle abilità comunemente utilizzate nei processi comunicativi. L'integrazione di abilità diverse si realizza attraverso il reimpiego di informazioni ottenute tramite comprensione orale e scritta in attività di produzione orale e scritta. Attività particolarmente efficaci sono le attività di *problem solving*, che stimolano lo sviluppo delle facoltà cognitive con processi di riflessione, ipotesi e analisi e che hanno alto valore socializzante. Attività stimolanti sono, inoltre, quelle che aderiscono ai principi dell'*information gap*, per cui gli studenti possiedono informazioni diverse e sono stimolati a condividerle in processi indotti da scambi comunicativi, e dell'*opinion gap*, in cui si stimolano opinioni diverse per la soluzione di un problema (Gotti, 1992: 12-13). Attività di produzione orale particolarmente adatte a corsi di LSP sono la *simulazione*, in cui si suggeriscono agli studenti situazioni per interagire con uno scopo preciso e con una chiara conoscenza dei ruoli da interpretare in maniera creativa, e la *partecipazione spontanea*, in cui si propongono situazioni problematiche che gli studenti devono risolvere vagliando le diverse soluzioni fornite. Un altro tipo di attività di produzione orale particolarmente utile per studenti di LSP è il *project work*, in cui si incoraggia l'uso comunicativo della lingua straniera anche fuori dall'aula, invitando lo studente a uscire dalla classe per raccogliere materiali, informazioni e opinioni sul mondo circostante; i risultati sono in seguito portati in classe sotto forma di relazioni e presentazioni orali o scritte e sono oggetto di discussione. Anche il *case study* si presenta come attività di produzione orale particolarmente efficace per corsi di LSP, dal momento che la classe diventa una comunità specialistica che rispecchia quella dell'ambiente di lavoro, in cui si presentano casi realistici e complessi che hanno molte possibili soluzioni, nessuna delle quali è però ideale. Le soluzioni vanno, quindi, analizzate e discusse per arrivare congiuntamente alla scelta di una di queste. Le attività di ascolto e di lettura, come di consuetudine, si dividono in attività di natura globale o analitica e di comprensione selettiva o estensiva. Quanto alle attività di scrittura, è importante che queste riguardino contenuti conosciuti, perché già posseduti o trattati, e che l'attenzione dello studente si focalizzi sulla forma per praticare, ad esempio, la strutturazione convenzionale di determinati generi testuali, l'uso dei con-

nettori e delle convezioni morfosintattiche e pragmatiche. Fondamentali, in un corso di italiano LSP, sono le attività di analisi del testo per abituare gli studenti alla decodificazione dell'organizzazione di un testo e al riconoscimento dei vari tipi di organizzazione testuale sul piano pragmatico. L'analisi testuale si concentra, in particolare, sull'osservazione e sull'analisi dei generi testuali, delle loro strutture convenzionali e delle funzioni pragmatiche delle diverse parti (valore informativo, valutativo, predittivo, ecc.), sull'osservazione e sull'analisi dei paragrafi per l'identificazione fra l'aspetto concettuale-pragmatico e l'aspetto fisico-tipografico: paragrafi che esprimono la stessa funzione pragmatica sono infatti costruiti in modo simile dal punto di vista linguistico.⁴

In base a queste considerazioni, si espone di seguito un esempio di unità di acquisizione per un corso di italiano della medicina, inserita all'interno di un modulo dedicato all'articolo scientifico. Si propone una lettura globale, con focus sul contenuto e sul lessico, di un articolo scientifico pubblicato su una rivista specialistica, da cui si escludono l'*abstract* e i titoli delle sezioni, che gli studenti dovranno in seguito ricostruire e mettere nel giusto ordine. Si prevede che all'interno dello stesso modulo gli studenti abbiano già osservato e analizzato la struttura di un articolo scientifico medico e abbiano familiarità con le sue sezioni e con testi appartenenti alla tipologia dell'esposizione scientifica. Una volta ricostruiti gli incastri fra sezioni e titoli, segue la lettura analitica dello stesso testo con focus sulla forma e su precise strutture morfosintattiche che l'insegnante decide di approfondire, come le forme impersonali e passive. Completata l'analisi testuale, basata sulla ricezione, si consiglia di passare ad una attività di produzione per alternare le abilità coinvolte. Si può, ad esempio, prevedere un'attività di produzione scritta, quale la stesura dell'*abstract* dell'articolo. Si propone, quindi, di procedere ad un'attività di ricezione legata all'oralità da alternare all'ultima produzione: un ascolto globale, con focus sul contenuto, del frammento di un intervento di uno specialista ad un congresso di medicina su un tema collegato a quello proposto per le attività legate al testo scritto. L'ascolto globale può essere seguito (o accompagnato, in una fase avanzata del corso) da un'attività legata alle *study skills*, quali la stesura di appunti seguita da revisioni

⁴ Per una trattazione dettagliata di attività didattiche per lo sviluppo delle diverse abilità all'interno di un corso di lingua specialistica si rimanda a Gotti (1992) e a Balboni (2000). Per visionare materiali didattici utili allo sviluppo della competenza comunicativa in italiano LSP si rimanda a Naddeo (2003a; 2003b; 2004).

studente-studente. L'ascolto globale può essere seguito da un quiz linguistico⁵ in cui si incoraggiano gli studenti, divisi in squadre, a formulare domande, corrette sul piano della forma, sull'intervento e a rispondere vicendevolmente su questioni contenutistiche. Infine, l'ultima attività di produzione, legata all'oralità, potrebbe essere la preparazione e la formulazione orale di una domanda-intervento da sottoporre al relatore del congresso di cui si è ascoltato il frammento audio. In questo modo si raggiunge un'alternanza fra attività legate all'oralità e alla scrittura per lo sviluppo bilanciato di abilità di produzione e di ricezione.

5. CONCLUSIONI

Da una premessa teorica sulla definizione e sulla natura formale dell'italiano per scopi specialistici si sono ricavate considerazioni didattiche pratico-operative sul suo insegnamento. In particolare, la conoscenza delle funzioni e delle caratteristiche dell'italiano per scopi specialistici costituisce, insieme a considerazioni didattiche sui bisogni degli apprendenti e sui contesti di apprendimento, la base di partenza per la progettazione di un curriculum per un corso di lingua per scopi specialistici.

Nonostante la specificità della lingua di insegnamento, la programmazione e l'approccio metodologico seguiti in corsi di tale tipologia non si differenziano – se non per alcune peculiarità del profilo dello studente e del docente – da un corso di lingua di base sia per quanto riguarda gli obiettivi educativi, sia per quanto riguarda l'obiettivo glottodidattico finale: la competenza comunicativa specialistica da costruire attraverso lo sviluppo integrato delle diverse abilità, comprese quelle di studio, e attraverso attività didattiche di tipo comunicativo e di materiali didattici adeguati all'approccio metodologico induttivo. In questo contesto di apprendimento, l'insegnante assume il ruolo di guida e di facilitatore, conducendo lo studente verso la costruzione della competenza linguistica specialistica. Tale prassi operativa toglie all'insegnamento dei linguaggi specialistici la caratteristica di funzione applicativa di teorie didattiche e di mero insegnamento terminologico in cui viene spesso inquadrato.

⁵ Con quiz linguistico si fa riferimento ad un'attività pensata alla Dilit, il Dipartimento di formazione per insegnanti di italiano L2/LS di International House di Roma, e descritta nella *Guida dell'insegnante di Volare 2* (Catizone *et al.*, 1998).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, Paolo E., 2000. *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: Utet.
- Berruto, Gaetano, 1997. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Bhatia, Vijay K., 1993. *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, Vijay K., 2002. Applied genre analysis: a multi-perspective model, *Ibérica* 4, 3-19.
- Catizone, Piero, Christopher Humphris e Luigi Micarelli, 1998. *Volare 2. Corso di italiano. Guida per l'insegnante*. Roma: Edizioni Dilit.
- Cardona, Giorgio R., 1988. *Dizionario di linguistica*. Roma: Armando.
- Cavagnoli, Stefania, 2007. Per un approccio generalistico all'insegnamento interculturale specialistico, in: J. Engberg, M. Grove Ditlevsen, P. Kasteberg e M. Stegu (eds.), *New directions in LSP teaching*, 41-61. Bern: Peter Lang.
- Crystal, David, 1995. *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Agostino, Mari, 2012. *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Gotti, Maurizio, 1991. *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gotti, Maurizio, 1992. *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gotti, Maurizio, 2005. *Investigating specialized discourse*. Bern: Peter Lang.
- Halliday, Michael, 1978. *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. Maryland: University Park Press.
- Naddeo, Ciro M. (a cura di), 2003a. *Italiano per economisti*. Firenze: Alma Edizioni.
- Naddeo, Ciro M. (a cura di), 2003b. *Italiano per giuristi*. Firenze: Alma Edizioni.
- Naddeo, Ciro M. (a cura di), 2004. *Italiano per medici*. Firenze: Alma Edizioni.
- Phillips, Martin K., 1981. Toward a theory of LSP methodology, in: R. Mackay and J. D. Palmer (eds.), *Languages for specific purposes. Program design and evaluation*, 97-105. Rowley: Newbury House.
- Sabatini, Francesco, 1990. *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua*. Torino: Loescher.
- Sobrero, Alberto, 1993. Lingue speciali, in: A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, 237-277. Bari: Laterza.
- Swales, John, 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, Henry G., 1979. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Un'esperienza formativa con Christopher Humphris (e il bisogno di chiarire con un'intervista)

Marcello Amoruso

A maggio 2010 la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo decide di organizzare un incontro formativo con Christopher Humphris, il responsabile del settore formazione della nota scuola romana DILIT – International House¹. La scelta ricadeva sulla stimolante e certamente chiacchierata personalità di Humphris almeno per tre ragioni. Innanzitutto perché era già forte da parte della Scuola – nonostante i pochi anni di attività – la volontà di entrare in dialogo con altri centri di ricerca, sperimentazione e innovazione, che in Italia o all'estero si occupassero di insegnamento delle lingue. In seconda istanza, perché nella vocazione della Scuola faceva breccia l'idea – mai dichiarata ma certamente ricorsiva – che conoscere orientamenti estremi in ambito didattico (cioè tesi in modo molto marcato verso l'innovazione) potesse essere un modo efficace per comprendere con maggiore consapevolezza quanto ci fosse in mezzo. Infine la presenza di Humphris, e della sua radicale idea di come uno studente può e dovrebbe essere e di come un insegnante non dovrebbe mai essere, appariva conciliare le due anime che avrebbero preso parte al seminario: da un lato insegnanti di italiano L2/LS con anni di esperienza sul campo, dall'altro insegnanti in formazione che compivano i primi passi in campo glottodidattico.

¹ La DILIT di Roma è una delle più prestigiose scuole di lingua in Italia. Fondata nel 1974, è stata una delle prime scuole ad avere adottato l'approccio comunicativo. Nota agli addetti ai lavori per l'interpretazione radicale che ha dato a tale approccio, conosciuta e apprezzata anche come centro di formazione e ricerca, negli anni la DILIT ha creato un repertorio di tecniche e attività che portano il suo inconfondibile marchio. Tale repertorio è requisito indispensabile per entrare a far parte dello staff degli insegnanti della scuola. Numerose le pubblicazioni, sia di tipo manualistico che teorico. Tra i manuali di glottodidattica il più noto è certamente *Volare*. Rispetto ai contributi teorici, menzioniamo il Bollettino DILIT: semestrale che raccoglie interventi molto utili per orientare alla conoscenza dei fondamenti teorici della scuola e all'uso delle tecniche nate all'interno della scuola. Molto seguito è l'annuale Seminario internazionale per docenti di lingua, che il settore ricerca della DILIT dedica di volta in volta all'approfondimento teorico e pratico di temi di notevole interesse che intercettano sempre gli orientamenti dell'attualità.

Insomma, non si sarebbe trattato di un incontro di aggiornamento per docenti paludati né di un percorso formativo per neofiti: l'aspettativa era di provare a ripensare l'insegnamento, in una prospettiva di radicale ridimensionamento e ridirezionamento del rapporto con l'apprendimento. Christopher Humphris si sarebbe occupato di questo insieme ai partecipanti al seminario. Paludati o neofiti, poco importava.

A mettere insieme questi due profili – così diversi eppure così conciliabili nelle intenzioni formative di Humphris – è stata una concomitanza di circostanze: da una parte la prima edizione del Master, dall'altra il primo "Seminario internazionale di perfezionamento per docenti di lingua e cultura italiana all'estero". E poi una Scuola, quella di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, che con l'attivismo didattico dei suoi docenti, guidati dall'iniziativa della direttrice Mari D'Agostino, da sempre aveva fatto della ricerca e dell'incontro con altre realtà dell'ambito linguistico e non solo un'opportunità imprescindibile di confronto, condivisione e crescita.

I partecipanti al seminario erano complessivamente 32, così ripartiti: 11 docenti di italiano LS provenienti da diverse parti del mondo, 13 studenti del Master e 8 docenti della Scuola di Lingua italiana per Stranieri. Il titolo scelto da Humphris per il percorso formativo era il seguente: "Alcune proposte concrete per rendere l'insegnamento più comunicativo e ludico". Le 14 ore previste per l'incontro formativo sono state distribuite su due giorni, in entrambi le attività si focalizzavano sull'abilità di comprensione orale. Nel dettaglio, sono state mostrate due tecniche glottodidattiche fortemente caratterizzanti l'approccio DILIT all'insegnamento della lingua. La prima, l'*ascolto rilassato*, prevede l'ascolto ripetuto di un testo: allo studente viene unicamente richiesto di ascoltare il brano e condividere nei momenti successivi a ciascun ascolto il risultato della comprensione con un compagno, senza che mai sia previsto l'intervento del docente sui contenuti informativi del brano. La seconda attività, il *quiz linguistico*, partendo dal confronto tra pari di quanto ascoltato, prosegue con un gioco quiz, in cui due squadre si fronteggiano con domande e risposte sui contenuti del brano. Ciascuna squadra perdeva punti se la domanda era morfosintatticamente sbagliata; otteneva, di contro, punti se correggeva la grammatica della domanda e/o se la risposta era accettata dalla squadra che aveva formulato la domanda. Se in merito alla correzione morfosintattica era il docente ad avere la responsabilità ultima (ma non unica) di quanto si asseriva sul funzionamento della lingua, relativamente alle risposte alle domande, ancora una volta l'insegnante

rimaneva fuori e la risposta non era mai giusta o sbagliata, ma semplicemente accettata o meno.

Ogni giornata era scandita da cinque momenti, ognuno dei quali con una precisa funzione formativa. 1) Si iniziava con un'esperienza diretta dell'attività didattica, con i partecipanti al seminario che assumevano i panni degli studenti di lingue e il formatore quelli dell'insegnante. Il brano scelto da Humphris per l'*ascolto rilassato* era in ladino: lingua presumibilmente sconosciuta a tutti gli iscritti al seminario. 2) Si passava, dunque, alla riflessione teorica: col doppio ruolo di studenti e insegnanti di lingua, i partecipanti esprimevano liberamente commenti sull'esperienza appena vissuta, con argomentazioni favorevoli o contrarie sull'efficacia della tecnica presentata nello sviluppare l'abilità di comprensione orale. 3) I partecipanti, poi, venivano divisi in tre gruppi all'interno dei quali ci si preparava nella conduzione e gestione dell'attività con una classe autentica composta da studenti "cavia". Sulla base di una equa ripartizione dei tempi di intervento per ciascun docente, all'interno dei gruppi si ripassavano le varie fasi di svolgimento dell'attività, si decideva la successione dei componenti e si stabiliva il corretto svolgimento di ciascuna fase secondo le indicazioni date da Humphris prima e durante la preparazione. 4) Si passava quindi alla pratica didattica vera e propria all'interno di tre classi di studenti organizzate ad hoc grazie al coinvolgimento e alla disponibilità di diversi studenti che in quel periodo erano iscritti ai corsi di italiano dell'Università. Durante questa fase non erano previsti interventi da parte del formatore, il cui compito era solo quello di osservare la conduzione dell'attività al fine di poter fornire un proprio feedback. 5) Infine, terminata la pratica didattica, si rifletteva in plenum sull'esperienza, nel tentativo di condividere quanto accaduto, riportandone gli esiti (fallimentari o meno) e confrontandosi con il formatore e con tutti gli altri rispetto a sensazioni, punti di vista teorici, commenti e argomentazione favorevoli o meno. In quest'ultima fase erano incalzanti i paragoni con quanto i docenti-formandi facevano normalmente nelle loro classi.

L'esperienza formativa con Christopher Humphris aveva dato i risultati attesi: qualcosa che non era, dunque, solamente ascrivibile a un percorso formativo in cui a un sapere e saper fare si aggiunge un più. Senza che lo scrivente abbia nulla in contrario rispetto a questa modalità e riconoscendo anche nella proposta formativa di Humphris tale inevitabile esito, ciò che aveva portato con sé Humphris era una diversa idea di come possa essere inteso l'insegnamento, in funzione di una precisa idea di apprendimento: delle condizioni che lo favoriscono e di quelle che lo inibiscono. Era evi-

dente durante il seminario e, soprattutto, dopo – nei riscontri forniti dai partecipanti – che ciò che lasciavano quei due giorni intensi di formazione era molto di più che un mero sapere tecnico-scientifico. È per questo che nessuno è mai rimasto comodo sulla propria sedia. Quell'esperienza aveva prodotto un certo disagio, qualcosa di irrisolto: non del tutto elaborato. La proposta di Humphris, a molti di noi, o forse a tutti, appariva controversa, a tal punto da suscitare un dibattito acceso, scandito da forti contestazioni, da un'evidente difficoltà ad accettare fino in fondo – prima e dopo il seminario – l'idea di insegnamento e apprendimento che quella stessa proposta portava con sé.

Ciò che appariva in parte inaccettabile era l'idea che lo studente venisse lasciato solo nel processo di sviluppo dell'abilità di comprensione orale. Ciò che appariva difficile da accettare era l'idea di un docente che si fa totalmente da parte, venendo meno a quel ruolo tradizionalmente inteso di un docente che è sempre e comunque autore e protagonista di quanto avviene nella mente degli studenti. Insomma, per quanto oramai da anni e anni si parli di centralità dello studente e del primato dell'apprendimento sull'insegnamento, ciò che emergeva con forza era che nella pratica didattica questi concetti rimanevano astratti e toccava ai docenti, a ciascuno di noi, riempire quell'astrazione teorica con la concretezza della quotidianità didattica; ciascuno a proprio modo.

Il fervore argomentativo, seppure in alcuni casi venato da certa polemica insoddisfazione, non lasciava dubbi alla Scuola di italiano rispetto all'esito positivo. D'altra parte la polemica, l'esigenza di esprimere argomentazioni contrarie o favorevoli, centravano al cuore l'essenza della didattica e del didatta. Se non altro perché è solo l'analisi profonda che consente il cambiamento (l'innovazione?) o, al contrario, una più salda, organica e consapevole adesione a quanto ci è familiare.

Tutto questo ci spingeva a non disperdere quell'esperienza. Abbiamo pensato dunque di montare le dieci ore di girato. Con un duplice obiettivo: da un lato tenere memoria di un pezzo del percorso di crescita della Scuola, dall'altro avere la possibilità di tornare a riflettere su quell'esperienza che certamente nel tempo avrebbe costituito una coordinata utile per continuare a riflettere sul posizionamento didattico dei docenti e della Scuola tutta.

Durante la fase di montaggio, avvenuta a Roma con la collaborazione di Frediano Sareri Iraci², sentivamo la mancanza di un raccordo tra le varie sezioni in cui era stato organizzato il materiale video. A causa dei tanti inevi-

² Flow Up Produzioni Video. Sito internet: www.flowup.it

tabili tagli il racconto sembrava non procedere in modo fluido; e alcune parti sollevavano domande che non sempre era possibile chiarire. L'idea di realizzare un'intervista a Christopher Humphris è nata quindi da un'esigenza di montaggio. Solo dopo ci si è resi conto che quell'intervista aveva dignità d'autonomia, anzi riusciva a focalizzare meglio delle immagini gli aspetti didattici precipui e, a volte, "controversi" del seminario.

Prima di presentare l'intervista, che occupa il contributo che segue, ne anticipiamo brevemente quegli aspetti didattici che a noi risultano centrali, e che centrali sono certamente stati durante il seminario.

1. La resistenza da parte degli insegnanti ad accettare fino in fondo la centralità dello studente nel processo di apprendimento. Secondo Humphris, gli insegnanti, probabilmente senza troppa consapevolezza, rimangono ancorati a un modo tradizionale di intendere l'insegnamento: come qualcosa in cui è sempre l'insegnante a essere protagonista.

2. L'opportunità che l'insegnante si faccia da parte, riducendo le interferenze. Se questo avviene, secondo Humphris, l'apprendimento aumenta e migliora in termini qualitativi.

3. Il riconoscimento incondizionato della naturale predisposizione da parte dello studente alla ricerca, così come avviene con i bambini. Naturale tendenza che, secondo quanto sostiene Humphris, viene compromessa da metodologie didattiche che la inibiscono.

4. L'impotenza che caratterizza lo studente di lingua: particolare condizione generata dalla coincidenza tra l'oggetto di apprendimento e il mezzo attraverso cui l'oggetto viene appreso. Tale circostanza singolare rende lo studente profondamente vulnerabile, ne mina la possibilità di dare espressione alla propria identità. A partire da qui, diventa centrale il ruolo del docente nella gestione di tale vulnerabilità, creando un condizionamento positivo che consenta allo studente di convivere con la propria debolezza e lo motivi a correre quei rischi che sono inevitabili nel processo di apprendimento di una lingua. Le scelte che un insegnante fa, il modo in cui cura i dettagli, produce un condizionamento, che può favorire o inibire l'apprendimento.

L'intervista che segue è stata trascritta integralmente, ritoccata solo in minima parte, con l'unico scopo di facilitare la lettura laddove risultasse di difficile comprensione, ma cercando di preservare quel carattere di spontaneità ed energia che una conversazione possiede.

Intervista a Christopher Humphris

a cura di Marcello Amoruso

Intervistatore: Innanzitutto un bilancio di questi due giorni di formazione, anche in riferimento al gruppo di partecipanti. Un gruppo composito, formato da docenti di italiano LS con anni di esperienza alle spalle, docenti esperti della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo e neolaureati frequentanti un Master, senza esperienza di insegnamento, che sconoscevano del tutto le tecniche DILIT. Credi che questi differenti livelli di conoscenza della glottodidattica e di esperienza sul campo abbiano rappresentato un ostacolo? Ti hanno costretto ad adeguare l'offerta formativa?

Christopher Humphris: Quindi, un consuntivo sui due giorni di lavoro. Sì, tre gruppi: persone che insegnano italiano come lingua straniera o lingua seconda da molto tempo. Di questi, una parte lavorava nella Scuola stessa (*Itastra*) e altri venivano dall'estero, e poi ragazzi che studiano glottodidattica magari senza esperienza di classe. Questi tre gruppi non erano tre gruppi per me. Era un solo gruppo. Mi sono accorto il secondo giorno che tendevano a sedersi separatamente, quindi ho voluto mischiarli. Dal mio punto di vista non erano tre gruppi. Il mio lavoro è formare insegnanti di lingua. L'aggiornamento diverso dalla formazione iniziale non rientra nel mio modo di vedere le cose. Quando si fa formazione vogliamo proporre percezioni diverse, se no la formazione non ha senso. Se il formatore non fa altro che assecondare classi di pensiero e procedure didattiche consolidate, è una perdita di tempo. Il formatore è tenuto a scuotere le cose, a far sì che le percezioni cambino. Questo è successo? Io penso di sì. Ho visto un gruppo molto coinvolto. È difficile per chi ha insegnato sentire messo in discussione ciò che lui o lei ha sempre fatto. Sono consapevole di questo e il mio giudizio è positivo. Ho visto un gruppo che non si è arroccato sulla difensiva, ha partecipato alle sperimentazioni: richieste forti da parte mia di fare delle cose nel modo che sapevo che nessuno avesse mai fatto prima. Quindi entrare in classe e lavorare con studenti veri in un modo che è "strano". Questo è fondamentale per me, perché vedere che gli studenti si comportano in un modo non prevedibile è il lavoro di formazione. Nessuna di quelle persone che hanno partecipato possono continuare a vedere le cose esattamente come le vedevano prima. Ecco! La prova è nelle discussioni dopo. C'erano molte obiezioni, argomentazioni, pretese di maggiori argomentazioni da parte mia sul perché di certe proposte. Tutto questo per me è molto positivo.

I: Rispetto alle pratiche didattiche, alle sperimentazioni in aula con studenti stranieri, alcuni hanno riportato un fallimento, altri un successo. A cosa possiamo ricondurre questi due differenti esiti?

C. H.: Allora, io ho chiesto agli insegnanti di seguire una scaletta di una lezione, imposta da me e giustificata con un po' di lavoro prima [*i partecipanti al seminario prima di entrare in classe si sono esercitati in gruppo sulle modalità di svolgimento, ndr*]. È impossibile che una persona che ha lavorato in un certo modo fino a quel momento lì o ha visto le cose in un certo modo fino a quel momento lì sia in grado di rivoluzionare il suo pensiero. È normale, è naturale. La proposta di fare pratica didattica in questo modo radicale, cioè tu insegnante fai precisamente quello che è scritto in questo foglio, in quest'ordine, e segui una scaletta che non hai creato tu, può produrre un forte disagio. Cosa è successo? È successo che dopo la prima pratica, quando siamo tutti tornati insieme, nel racconto, le cose che sono state fatte che non erano attinenti a quello che era scritto sulla scaletta proposta da me venivano raccontate come se fossero miglioramenti o semplicemente corretta applicazione di quello che avevo proposto io. Per me questo è positivo: cioè è la dimostrazione dell'impossibilità di cambiare le cose da così a così. C'è una certa percezione prima, le mie proposte avevano una certa logica, e una volta che la persona pensa di aver capito la logica la applica. Poi abbiamo avuto un esempio di una lezione in cui solo il primo trenta per cento della lezione seguiva quello che avevo proposto. Che cosa è successo? Che quella lezione era stata centrata sull'insegnante mentre quello che propongo io è un insegnamento centrato sullo studente. Ecco, quel racconto è stato molto positivo perché mi ha dato l'opportunità di ribadire che la mia proposta non è una proposta di aggiustare le cose, ma radicalmente ripensare il ruolo dell'insegnante. Però... era previsto.

Un altro gruppo stava per cambiare le cose, e me l'hanno detto. Sono usciti dall'aula e mi hanno detto: "Intendiamo cambiare le cose così e così.". E io ho detto: "Non fatelo!". Sono riuscito a bloccare la loro idea di migliorare la lezione, e ho chiesto di non modificare la scaletta. E in questo caso hanno raccontato dopo che avendo dovuto obbedire a me, hanno visto che la lezione è andata bene, e che quello che loro volevano cambiare non era un miglioramento, era semplicemente tornare a quell'idea di prima in cui l'insegnante interferisce nel percorso di apprendimento dello studente. Insomma la proposta è la non interferenza da parte dell'insegnante. Che è un paradosso. L'idea che abbiamo dell'insegnante è che decide, gestisce, che crea l'apprendimento dello studente. Nella mia proposta l'idea è: se riusciamo a togliere la nostra interferenza in realtà l'apprendimento è di più.

I: Quando ho fatto il corso alla DILIT, quasi ogni giorno mi misuravo con un senso profondo di fallimento rispetto alla pratica didattica. La sensazione era quella di aver fatto male quello che ci veniva chiesto di fare. A volte, però, mi sono reso conto

che quella che per me era una percezione fallimentare della mia lezione poi nel confronto con te o con Luigi [Luigi Micarelli, coordinatore didattico e formatore di insegnanti decano della scuola DILIT, nda] veniva visto diversamente: cioè quello che io pensavo essere un fallimento, dal punto di vista dei formatori non era tale. Questa stessa sensazione di avere condotto male la propria lezione l'ho riscontrata anche durante i due giorni di seminario da parte di molti docenti, alcuni dei quali anche con tanti anni di esperienza alle spalle. Mi viene da pensare che questa sensazione di fallimento sia una parte integrante della proposta formativa della DILIT: un elemento indispensabile perché avvenga quella rivoluzione di cui tu spesso parli.

C. H.: Che la pratica debba fallire non è un mio desiderio. Dal mio punto di vista, siamo abituati a centrare il nostro pensiero sull'insegnamento. Cioè l'insegnamento è ciò che fa l'insegnante: agisce, si muove, fa delle cose. Quindi abbiamo ereditato un'idea di ciò che è l'insegnante. Andiamo a scuola, ci sediamo dietro i banchi e l'insegnante agisce, fa, parla, fa delle cose, disegna alla lavagna, scrive alla lavagna. E ovviamente la nostra idea dell'insegnamento che abbiamo ereditato è che l'insegnante è il protagonista. Quando decidiamo di diventare insegnanti abbiamo questa idea: io vado in classe e faccio faccio faccio... Spero di avere l'attenzione degli studenti, spero che faranno gli esercizi, ecc.. Però io devo agire agire agire agire, e se non sto agendo mi sento in colpa. Questa è la base, partiamo da quello. Quando c'è una proposta di questo tipo [*cioè quella della DILIT che ribalta le cose, chiedendo agli insegnanti di interferire il meno possibile ricostituendo il protagonismo degli studenti, nda*] smettiamo di pensare all'insegnamento, pensiamo all'apprendimento, cioè focalizziamo l'attenzione sullo studente e il suo apprendimento. Come, lui, sta facendo progressi? Quali sono i suoi percorsi? Perché si attiva? Perché non si attiva? Perché si butta? Perché si appropria del sapere? Perché non si appropria del sapere? Quando cominciamo a focalizzare l'attenzione su di lui, cominciamo a vedere l'azione, l'attività, l'iperattività dell'insegnante come un'interferenza, un disturbo, una distrazione. È lo studente che deve sentirsi centro di tutto, è il suo percorso che deve essere rispettato, incoraggiato e deve avere spazi e tempi per muoversi. E deve essere lui che occupa il centro. Ora, ovviamente, le pratiche didattiche proposte agli insegnanti [*gli insegnanti che fanno esperienza di un corso tenuto dai formatori della DILIT, nda*] non saranno percepite positivamente perché c'è tutta questa storia dietro di noi [*un insegnamento che mette al centro l'insegnante, non lo studente, nda*]. Nessuno pensa che posso andare in classe e sedermi in un angolo. La proposta che ho fatto il primo giorno era di questo tipo. Cioè l'insegnante deve organizzare lo spazio, lo stato d'animo, la respirazione; deve pensare a come sta lo studente, a come sta il corpo dello studente, qual è il suo stato d'animo, come si sente a livello affettivo. Dopo di che deve pensare che ci siano a disposizione sfide cognitive. Se pensi a tutto questo, fai il minimo necessario e ti togli. È difficile per un insegnante che ha sempre pensato che lui è giudicato per quanto fa. Quindi le prime volte che

fai lezioni di questo tipo, sei in costante conflitto con te stesso. Una delle semplici cose [*semplici nel senso che si tratta di azioni abituali in una classe di lingua tradizionalmente intesa*, nda] è che l'insegnante parla. Ma quanto parla! Tutti gli insegnanti parlano parlano parlano... La prima cosa che noi diciamo è che ogni parola è rubare un silenzio. Cioè, il silenzio serve allo studente per parlare, se stai parlando tu lui non può parlare. E serve allo studente per pensare, per riflettere, per prendere coraggio e altre cose. Quindi una delle prime cose è chiedere all'insegnante di stare zitto, di imparare a stare zitto. Di pensare a quello che dirà, pensarlo prima. Domandarsi se tutto è necessario e domandarsi costantemente: *se sto zitto che cosa succederà?* A questo punto abbiamo un insegnante che parla quando è necessario, ma parla poco, agisce poco. E questo ovviamente è difficilissimo.

L'insegnante tipico non sa che cosa dirà quando entra in classe, non ci ha pensato prima. E non sa come lo dirà. Parla parla parla parla... Si ripete. Non è che ha pensato: *serve a quello studente se io dico le stesse cose tre volte?* È un'abitudine, è un tic. Mi ripeto, alzo la voce, parlo più forte, dico agli studenti di ascoltarmi. Accento l'attenzione. Dal mio punto di vista è tutto molto strano. È importante spostare l'attenzione sull'apprendimento di quel ragazzo lì o di quell'altro e domandarsi perché non si attiva.

I: Mi viene da dire che questo aspetto maieutico presuppone una forte fiducia nello studente. Vorrei capire quanto questo stia alla base del vostro approccio: se c'è un investimento su uno studente che forse troppo a lungo è stato considerato non degno di questa fiducia.

C. H.: La parola fiducia è molto importante. Se io focalizzo l'attenzione sull'apprendimento c'è un assioma. L'assioma è che apprendere è un atto naturale. Siamo esseri nati per apprendere, come qualsiasi altro essere vivente. Noi saremmo quelli più complessi, programmati per imparare tanto, ma tanto tanto. Questo lo vediamo nel neonato: il neonato è un ricercatore fantastico. Esplora costantemente, va in giro, prende le cose, le mette in bocca, si interroga costantemente su ciò che lo circonda. Dal mio punto di vista la stranezza è che questo stesso neonato quando arriva a imparare una lingua, probabilmente nell'adolescenza o da adulto, non lo fa più. Entra in classe con un atteggiamento che è esattamente l'opposto di quello del neonato. Si siede con la mente più o meno vuota e aspetta che l'insegnante gli metta in testa delle cose. E allora che è successo? Come mai questo perfetto ricercatore è diventato passivo? La colpa purtroppo è nostra. Noi insegnanti abbiamo formato quel comportamento, quella *forma mentis* che dice che chi impara deve ricevere: è un destinatario di nozioni che saranno trasmesse dall'insegnante, se è bravo l'insegnante. Allora perché andare contro una cosa del genere? Le scuole funzionano così. Semplicemente perché è altamente inefficace, inefficiente. Le persone studiano le lingue straniere nelle scuole italiane cinque anni, sei anni, settanta ore l'anno, e poi quando

finiscono quel percorso... bah... io lo vedo... Le persone vengono a studiare inglese nella mia scuola e dobbiamo valutare il loro livello. E centinaia e centinaia di volte mi trovo con il ragazzo davanti, gli chiedo come si chiama e riesce a rispondermi in inglese, poi gli chiedo come si scrive e già ha delle difficoltà a capire la domanda e a dire le lettere in inglese. E poi la domanda è: *da quanto tempo studi inglese?* E se alla fine riesce a capire la domanda, dice *cinque anni, sei anni, sette anni, otto anni*, e noi dobbiamo metterlo in corso principianti o post-principianti. Quindi la prova che insegnare in quel modo porti a risultati sicuramente mediocri l'abbiamo sotto gli occhi. È paradossale che una scuola formi comportamenti di questo tipo. Lo studente arriva in classe e dice: *io faccio lo studente*. Lo studente che deve fare? Deve stare lì seduto, magari riesce a stare attento e ricevere delle informazioni. Ma i risultati sono quelli che sono.

Allora se guardo nel mondo vedo due figure che non si comportano assolutamente in quel modo lì: una è il neonato che abbiamo già descritto, l'altra è il ricercatore pagato, che giustifica la sua paga perché fa ricerca. Che cosa fa il ricercatore? Un ricercatore quando va a casa ci pensa. Ci pensa quando va a letto. Quando si alza il giorno dopo va nel laboratorio pensando a un'ipotesi che vuole verificare per vedere se funziona. Verifica, la modifica, fa una nuova ipotesi, ed è perfettamente consapevole che il sapere è in divenire: nessuno è arrivato a sapere tutto. Il sapere non è un sì o un no: è semplicemente oggi come oggi applico le migliori ipotesi che possa fare e cerco di migliorare queste ipotesi. Allora vediamo che quella persona e il neonato imparano con un rapidità e un'efficienza altissime. Vediamo lo scolaro addestrato da noi avere un'efficienza estremamente bassa. Allora che cosa dobbiamo fare se vogliamo migliorare la scuola? Invertire la tendenza, aiutare quelle persone a recuperare le capacità che avevano da neonati: cioè costantemente porsi delle domande, crearsi un'ipotesi, andare a verificare l'ipotesi, migliorarla e vivere il bello, l'avventura, l'indagine permanente e apprendere come Sherlock Holmes: che va a cercare gli indizi e sugli indizi costruisce ipotesi e va a verificare le ipotesi. Questa energia che troviamo nel neonato, nel ricercatore, dobbiamo farla riacquistare allo studente.

Allora torniamo alla parola fiducia. Io ci devo credere che lui è in grado di recuperare ciò che lui sapeva fare quando era piccolo. Non è una piccola parte della popolazione, ma tutti i neonati. Tutti gli essere umani sono in grado di recuperare quella capacità di vivere come il neonato. Ecco. L'insegnante, come io vorrei che fosse, cerca di aiutare lo studente a vedersi come si vede un ricercatore. Ovviamente sforzandosi di smettere di fare quell'insegnante a cui lui è abituato. Cioè, se io entro in classe con l'idea che io devo trasmettere a lui delle cose, ovviamente non cambia niente. Non è che posso fare un discorso e poi mi comporto in un altro modo. Quindi se lo vedo come ricercatore aumento la probabilità che cominci a vedersi anche lui come ricercatore. Non è che succede da un giorno all'altro. Però io devo essere coerente nel mio atteggiamento di fiducia: cioè io non ti trasmetto niente, io

ciò che faccio è affidarti dei lavori. Affidare! Nella parola affidare c'è la parola fiducia. Cioè ho fiducia in te. Se io ti dico *cerca di capire quello che puoi da questa registrazione incomprensibile*, e tutto il mio corpo, tutto il mio atteggiamento è fiducioso sul fatto che ce la farai, dopo che hai ascoltato, nella fattispecie, questa conversazione sei volte, alla fine della sesta volta tu capirai di più rispetto alla fine della quarta volta, della terza volta, della seconda, della prima. Se io riesco a organizzare questa esperienza in un modo che non sia noioso, ho fatto il mio lavoro.

I: Quindi cos'è più difficile creare una rivoluzione nella testa dei docenti o degli studenti?

C. H.: Per me gli studenti non sono un problema. Faccio il formatore di insegnanti e faccio anche l'insegnante, insegno inglese e non ho problemi io. Gli studenti collaborano, il problema sono gli insegnanti. Ogni volta che l'insegnante dice *gli studenti non possono, non vogliono, non lo faranno*, il problema è nella mente degli insegnanti. È per quello che nella mia formazione non faccio discorsi, facciamo pratica. Quando ho visto gli insegnanti che volevano cambiare quella lezione perché dicevano che in quel modo non funzionava, io ho guardato un attimo e ho detto: "quello che vedo è bellissimo". Era chiaro che quello che io vedevo era completamente diverso da quello che vedevano loro. Gli insegnanti erano preoccupati e volevano cambiare la modalità di proseguire la lezione perché quello che vedevano loro era preoccupante. Io ho detto semplicemente: "guardate gli occhi, guardate gli occhi, non cambiate questa lezione, proseguite con lo stesso lavoro". Allora mi rendo conto che vedevo delle cose che loro non vedevano. Se io ho passato tutta la vita a insegnare in cattedra trasmettendo le mie nozioni a destinatari di queste nozioni, io vedo certe cose. Quando due studenti si stanno guardando negli occhi, si stanno raccontando cose che a te insegnante sembrano sciocchezze, io sto guardando gli occhi, non sto giudicando ciò che viene detto. Se ci sono due persone che si guardano negli occhi, che sono totalmente dentro e cercano di capirsi, ovviamente per me quella è una lezione bellissima, non posso volere di più da una lezione. Allora la difficoltà per gli insegnanti di vedere quegli occhi, di dare un valore all'importanza della profondità della comunicazione tra due ragazzi in classe, questo è un grosso problema. Quando cominci a vedere questo, abbandoni tutta una serie di prassi e di comportamenti che con quel modo di vedere l'apprendimento assumono sempre di più l'aspetto di una interferenza, di freno per l'apprendimento, di interferenza in un percorso totalmente naturale. (...) (...) [*lunga pausa*, nda]. Ecco!

I: Ci racconti i contenuti del percorso formativo di quei due giorni?

C. H.: Allora, hanno fatto due pratiche didattiche diverse. Il primo giorno era un ascolto autentico [*rilassato*, nda], in cui gli studenti dovevano ascoltare una registrazione di lingua spontanea. Gli studenti avevano come testo una conversazione

audio che durava tre minuti grosso modo, con il compito di ascoltarla e basta. Avendo saputo che è spontanea, naturale, quindi quasi impossibile da capire. Dopo l'ascolto non c'è un'interazione con l'insegnante. Prima cosa strana! Né con l'insegnante né con materiale prodotto dall'insegnante o chi per lui. Poi ascoltavano di nuovo, ecc.. E fra un ascolto e l'altro l'interazione era con un proprio pari. Che succede quando due studenti parlano di un testo che hanno ascoltato? Prima di tutto io mi rendo conto che tu sei un mio parigrado: tutto quello che tu dici vale quanto quello che dico io. E questo è molto semplice ma cambia totalmente il mio atteggiamento. Se io parlo con l'insegnante io so che l'insegnante sa tutto. Può anche non essere vero però io credo che sia vero, che lui sa tutto. Quando parlo con un parigrado è un'esperienza totalmente diversa. Parlo con un parigrado e sento quello che dice il parigrado. E se quello che sento non corrisponde al cento per cento con quello che penso io, io normalmente rispondo, contesto, obietto. E idem l'altro. In quella situazione lì normalmente nasce la voglia di riascoltare. Se il mio interlocutore è l'insegnante io non voglio riascoltare minimamente, voglio che l'insegnante mi dica la verità, che solo lui ha in mano secondo me. Quindi questo semplice togliere di mezzo l'insegnante, l'esperto, o materiale prodotto dagli esperti, cambia il mio stato d'animo, cambia il mio modo di affrontare il mio rapporto con l'altra persona e il mio rapporto con il testo. Riascolto e di nuovo parlo con te. Dico, *va be', forse avevi ragione su quello, però su quell'altra cosa avevo ragione io*. E discutiamo, obiettiamo. *Siamo parigrado: quello che penso io vale quello che pensi tu*. E continuiamo a discutere, continuiamo a metterci d'accordo su alcune cose, ma su altre cose non siamo d'accordo. Finché c'è qualche disaccordo fra di noi ci sarà la voglia di riascoltare. Quindi semplicemente togliendo l'insegnante dall'interazione e qualsiasi materiale prodotto dall'insegnante o altri esperti, aumenta il numero di volte che la stessa persona vorrà tornare al testo e provarci. Che cosa sta succedendo dal punto di vista dell'apprendimento? Tu hai ascoltato una volta, hai ascoltato un'altra volta, hai ascoltato una terza volta e così via. Che cosa succede quando uno ascolta? Si crea una rappresentazione del testo, che è molto diversa dal testo stesso: è sua, è mia. Io studente sono il primo ad ammettere che è difettosa la mia rappresentazione. Però se io sono rilassato, e questa attività comincia con un momento di rilassamento, con un cerchio per creare virtualmente un senso di solidarietà tra gli studenti, con un registratore al centro e un *setting* che favorisce una tranquillità fra gli studenti, io voglio riascoltare. Quindi se sono tranquillo, io essere umano creo spontaneamente un'idea, una rappresentazione. Dopo aver parlato con te ho voglia di tornare a vedere se capisco qualche cosa di più. Riascolto, e se sono un essere umano, e sono tranquillo, io affermo a me stesso e al mondo che la seconda volta ho capito qualche cosa di più. Terza volta, quarta volta, quinta volta, sesta volta... ogni volta la mia rappresentazione di questa cosa, che io riconosco difettosa, migliora. Io alla fine del sesto ascolto, se qualcuno mi chiede, dico io ho una rappresentazione di quel testo migliore rispetto all'inizio.

Allora uno può dire: che cosa significa questo in termini di apprendimento? Tutti, dal più tradizionalista al più innovativo, dicono che sviluppare la comprensione orale è fondamentale per apprendere una lingua. Non si può imparare a capire una lingua semplicemente studiando la grammatica e imparando le regole: bisogna esercitare la comprensione, bisogna ascoltare. Allora rispetto all'obiettivo di una lezione del genere, tutti gli insegnanti direbbero che è migliorare la capacità di capire, anche quegli insegnanti che si mettono in mezzo o mettono in mezzo materiali scritti da esperti, che tolgono qualsiasi negoziabilità nella testa dello studente: perché sa perfettamente che quei materiali rappresentano la verità. Intendo il foglio di lavoro con le domande vero/falso, le scelte multiple, l'abbinamento dell'immagine al testo. Ci sono quattro immagini, bisogna scegliere qual è l'immagine associabile al testo, la prima cosa è che è una di queste quattro. Non c'è nessuno studente che dice l'immagine è una quinta. La scuola non è fatta così. Se devo scegliere tra le quattro, sarà una di queste quattro. Se io ho pensato a una quinta immagine, faccio immediatamente la censura. Qualsiasi cosa che ho pensato io viene censurata da me stesso, se l'insegnante si mette in mezzo, se mette in mezzo materiale pensato da un esperto come l'insegnante.

Allora c'è stato apprendimento? Mah, se l'obiettivo di questo tipo di lezione è migliorare la capacità di capire la lingua orale... emh... ma non lo so, io ho ascoltato sei volte con voglia... che altro dire? Se in quell'altro modo gli studenti ascoltano una volta con voglia, forse due volte, ma la terza volta mai (se l'insegnante propone una terza volta dicono *no grazie*), come si può sostenere che la capacità è aumentata quanto possibile? Sì, è aumentata, se ho ascoltato un paio di volte sicuramente un po' di miglioramento c'è. Però se l'insegnante riesce a farli tornare allo stesso ascolto sei volte, mi sembra che il miglioramento della comprensione di questo studente è molto di più. Uno. Secondo: si dice che è la mia comprensione che deve essere migliorata? Allora se è la mia, bisogna riconoscere che la mia comprensione è diversa dall'altro studente. E se siamo trenta ragazzi in classe, ci sono trenta competenze diverse. Oppure vogliamo illuderci che sono tutte uguali? Io penso che un insegnamento che toglie le illusioni e che cerca di vedere le cose come sono, è un insegnamento che sarà più efficace. Se io continuo a pensare che tutti devono fare lo stesso foglio di lavoro c'è qualche cosa che non va. Cioè, mi illudo che sono tutti uguali, sia in termini di quantità (cioè, è poco probabile che gli studenti abbiano esattamente la stessa competenza di ascolto prima di entrare in classe), che di qualità (questa ragazza che è vissuta in campagna e questa ragazza che non è mai stata in campagna, ma come possono avere la stessa visione di una conversazione che parla di alberi?). Quindi, il tipo di comprensione sarà diverso, anche se fosse possibile arrivare alla stessa quantità. Dare lo stesso compito (vero/falso, scelta multipla o abbinare l'immagine) significa che qualcuno forse in classe ha precisamente quello che gli serve, ma non può essere vero per gli altri ventinove. Quindi, semplicemente, togliere il compito strutturato comune a tutti significa che riconosco la

differenza che c'è in classe, di livello di competenza e della qualità della competenza. Con questo tipo di lavoro permetto ad ognuno di partire da dove sta e centrarlo su di sé. Non centrato su un'idea oggettiva di quel testo. È la sua comprensione che migliora, no? Alla fine della lezione lui è più su rispetto a prima: partendo da dove stava lui, con un compito centrato sulle sue percezioni e sul suo modo di vedere il mondo.

La seconda pratica didattica era un quiz in cui il compito dei ragazzi era di scrivere delle domande di comprensione. Le vecchie domande di comprensione scritte dall'insegnante, centrate sull'interpretazione ufficiale del testo, non sono state fatte. Sono state fatte domande di comprensione scritte dagli studenti stessi. Quindi che succede? Io ho una rappresentazione di quel testo, è mia, basata su di me, mediata con un paio di compagni con cui ho parlato per poi ritornare su quel testo, e alla fine dei sei ascolti io scrivo qualche domanda che è centrata su di me, sulla mia visione di quella cosa lì. In questo c'è anche una legittimazione, un aumento della legittimazione che è la mia visione quella che conta, non la versione ufficiale. Dopo di che c'è una fase in cui si annuncia un gioco: il giocare alleggerisce la fatica di imparare una lingua e motiva un lavoro di analisi, di attenzione sulla correzione. Perché viene annunciato che ci sarà una gara fra le due squadre, e viene annunciato che se la grammatica della domanda non è a posto la squadra perde un punto. E viene concesso del tempo per correggere la grammatica in gruppo, all'interno della propria squadra. In quel momento lì c'è molta energia, che non vedi in una lezione di grammatica tradizionale. Semplicemente con l'espedito del gioco: *perderete un punto se quella domanda non sarà corretta*. Quindi, innanzitutto c'è energia perché vogliamo vincere la gara, inoltre questa domanda è mia, l'ho pensata io. Non è che sto correggendo la grammatica perché oggi bisogna lavorare sul congiuntivo. Io ho prodotto questa domanda perché mi serve per sfidare l'altra squadra. Voglio l'aiuto degli altri per far sì che questa domanda sia salva, che la grammatica sia giusta, se no non la possiamo usare. C'è un'energia, c'è una voglia di correggere la grammatica. Poi c'è un altro vantaggio: che la grammatica non è monotematica. Non è che oggi si lavora sul congiuntivo, si lavora su qualsiasi cosa che è venuta fuori dalla testa dello studente. Quindi stiamo lavorando a livello loro. Se lo studente ha pensato di fare una domanda di questo genere, questa l'ha pensata lui, quindi è motivato a dirla in modo corretto, lavora su quella grammatica che casualmente si trovava in quella frase. Ecco. Questo può dare fastidio a un insegnamento tradizionale in quanto l'insegnante non sta decidendo quale aspetto della grammatica oggi si tratta. Uno dei problemi di questo tipo d'approccio è che l'insegnante si sente un po' messo da parte. Questi stanno discutendo se si usa l'imperfetto o il passato prossimo quando io insegnante pensavo che fosse appropriato affrontarlo tra due mesi. Loro stanno decidendo se si usa l'articolo determinativo o indeterminativo che secondo me sarebbe da fare l'anno prossimo. A volte una squadra dice scartiamo que-

sta domanda perché è troppo complessa la grammatica, non ce la facciamo. Insomma la decisione sta in mano a questo studente ricercatore.

Poi c'è la gara, e qui c'è un altro aspetto: che il numero uno di una squadra fa la domanda al numero uno dell'altra squadra, e così via. 1 a 2, 2 a 2, 2 a 3, 3 a 3... E c'è un minuto per considerare la grammatica e cercare di guadagnare un punto correggendo la grammatica. E poi c'è un minuto per rispondere alla domanda consultandosi con i compagni. Che succede qui? Succede che nei gruppi non strutturati, gli studenti che si sentono forti prendono in mano la situazione e schiacciano i più timidi, i più insicuri. Invece questo gioco è costruito in modo che ognuno è totalmente responsabile di qualsiasi pensiero della propria squadra. Così anche il più timido, il più insicuro, ha il suo momento di gloria o sconfitta, in cui per un minuto e poi un'altra volta per un minuto è il solo rappresentante della propria squadra. E qualsiasi persona che vuole prevaricare viene bloccata dall'insegnante, dall'arbitro, che dice, duro: "No, dillo a lui, dillo a lui, è solo lui che può dirlo ufficialmente per tutta la squadra". Quindi anche a livello delle dinamiche di gruppo c'è questo elemento. Che altro dire? Ah, l'altro aspetto è che la risposta non viene valutata dall'insegnante. Coerentemente con tutto il discorso fatto prima, chi ha fatto la domanda valuta la risposta e dà un punto o no. E l'insegnante è fuori.

I: Diverse volte insisti sul fatto che il ruolo principale di un docente in una classe di lingue è quello di velocizzare il processo di apprendimento e di acquisizione di una lingua, che comunque avverrebbero in modo naturale. Non ti sembra un po' poco?

C. H. Sì l'obiezione è che l'insegnante deve solo assecondare processi naturali, quindi sembra un po' poco per la dignità dell'insegnante. È vero che spesso per chi affronta questa idea con la voglia di cambiare c'è un periodo di crisi di identità. Sembra, appunto, sembra naturale la domanda: *allora io a che servo?* A un certo punto si arriva alla domanda: *ma l'insegnante a che serve? Se l'apprendimento è naturale allora questo tipo di proposta è la fine dell'insegnante.* Questo è naturale per un attimo, però poi vai oltre. No, l'apprendimento è una cosa molto seria, è una cosa da studiare, da osservare, e ci rendiamo conto che l'apprendimento può essere molto castrato. Non è un caso che quando parlo di certo insegnamento tradizionale, che dopo anni e anni e anni i risultati sono quelli che sono, evidentemente l'apprendimento sì che sarebbe naturale però dipende dalle circostanze in cui ti trovi. Se tutto va verso un castrare, un inibire, un frenare, non è che la natura vince su tutto questo. Tu sei un essere umano, fai parte di un gruppo, fai parte della situazione, quindi puoi non imparare anche. No, questo nuovo insegnante, occupandosi dell'apprendimento, riflette costantemente. Si chiede: *perché quello studente oggi si è buttato, ha tolto i freni? Perché quello studente ha i freni tirati così? Perché c'è resistenza, perché c'è un'assenza di movimento, un aspettare?* Questo sì. Quindi l'insegnante

nuovo secondo me deve occuparsi del condizionamento sul serio. Se io accendo la luce o spengo la luce, questo è un condizionamento. Se io dico agli studenti mettetevi in piedi o sedetevi, questo è un condizionamento diverso. Se io mi metto in piedi davanti a uno studente, vicino a lui, non si può sostenere che è la stessa cosa se io mi siedo a una distanza congrua. Ha un altro effetto, il cuore si muove in un altro modo, ha paura, ha meno paura. È normale avere paura quando si impara una lingua: è la peggiore delle materie. Perché la lingua... la pretesa è che tu presenti te stesso tramite questa cosa che stai imparando. Quindi la tua identità è minacciata, sei a rischio. Tu ti ritieni spiritoso? Ma come fai a essere spiritoso in una lingua che stai imparando adesso? Ti ritieni intelligente? Ma come fai a dimostrare un'intelligenza in questa lingua che stai cominciando a imparare adesso? L'apprendente di una lingua è costantemente a rischio di vedere la sua dignità minata. L'insegnante deve pensare a questo, pensare all'ambientazione, pensare allo spazio, pensare ai silenzi, al tipo di richiesta. La musica, la non musica, il cerchio il non cerchio, i banchi. *Che effetto hanno i banchi?* Cioè tutte le condizioni nelle quali ci si può lasciare andare. Uno. E dall'altra che ci siano sfide. Ci deve essere una sfida cognitiva. Se non c'è, il lasciarsi andare porta soltanto a dormire o non porta a niente. Quindi, che ci siano sfide. Per esempio: "Ascoltate questo". Però prima pensare all'ambientazione, al rapporto tra le persone. Quindi: a livello affettivo grande positività; a livello cognitivo sfide. Come Sherlock Holmes: c'è sempre qualche cosa da scoprire. Una sfida significa che penso di poterci riuscire. Se no, non è una sfida. Se il compito è impossibile, nessuno si applica.

Insegnare a leggere e a scrivere in una seconda lingua. Intervista ad Arcangela Mastromarco

a cura di Adele Pellitteri

La Scuola di Lingua italiana per Stranieri (da ora in poi Scuola) del Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università di Palermo tiene da sempre in grande considerazione i lavori di Arcangela Mastromarco, il cui coinvolgimento in alcune delle nostre iniziative ha contribuito a migliorare i progetti di facilitazione linguistica avviati nelle varie istituzioni scolastiche palermitane, ad arricchire il percorso di formazione degli studenti del Master e ad impreziosire gli incontri di aggiornamento dei docenti esperti nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Il primo incontro con Arcangela Mastromarco risale al 2007, poco dopo la pubblicazione del volume *Imparare l'italiano con il metodo TPR – Total Physical Response*, che ha contribuito a sostenere metodologicamente le prime esperienze di facilitazione linguistica condotte presso l'Istituto Comprensivo “Madre Teresa di Calcutta” e il Centro Territoriale Permanente “Federico II” di Palermo. I contatti continuano con la presentazione del DVD interamente dedicato al percorso di alfabetizzazione degli alunni stranieri, *Anche in italiano – imparo a leggere e scrivere*, che ha segnato un momento di apertura e di confronto su uno degli aspetti più problematici del lavoro di facilitazione linguistica nelle classi scolastiche.

L'intervista riportata di seguito propone alcune considerazioni di ordine metodologico sul percorso di apprendimento del meccanismo di letto-scrittura destinato agli alunni stranieri e, in tal senso, si pone due obiettivi: raccogliere alcune riflessioni sulla specificità metodologica del percorso di letto-scrittura dedicato agli alunni che hanno una lingua madre diversa dall'italiano; suggerire alcune conoscenze indispensabili per una formazione del docente di italiano come lingua seconda che risulti attenta alle specificità dell'utenza e alla selezione del metodo più adeguato per garantire agli alunni un apprendimento efficace.

I: Perché ritiene necessario prevedere un percorso di apprendimento del meccanismo della letto-scrittura interamente dedicato agli alunni stranieri? Perché per l'alfabetizzazione di questi alunni non è sufficiente utilizzare una delle tante proposte già esistenti nel mercato editoriale e rivolte a tutti?

A.M.: Invece che di alunni stranieri, insieme generico che non tiene conto delle numerose variabili relative al periodo di permanenza, all'età, al momento dell'arrivo, alla competenza raggiunta nella L2 e alla sua qualità (fluenza, efficacia, accuratezza, ecc.), parlerei di "alunni con una lingua madre diversa dall'italiano", condizione che invece accomuna questi apprendenti, sia nati in Italia, sia arrivati direttamente dal loro Paese d'origine.

Gli insegnanti della scuola primaria italiana possiedono un notevole livello di competenza nell'insegnamento del meccanismo della letto-scrittura. La ricchezza e la varietà di metodi, di approcci, di tecniche e di materiali, sperimentati e utilizzati negli ultimi venti anni, ne sono la prova evidente. E tuttavia, l'esperienza acquisita non sembra sufficiente – o meglio richiede alcune correzioni – quando il destinatario dell'insegnamento è un alunno con una lingua madre diversa dall'italiano. Le difficoltà incontrate da alcuni di questi alunni nell'appropriazione del nostro sistema di scrittura, così come le richieste di aiuto da parte dei docenti curricolari stessi, confermano questa ipotesi. Insegnare a leggere e a scrivere nella seconda lingua richiede attenzioni particolari e in alcuni casi l'elaborazione di percorsi di apprendimento differenziati, che guidino gli alunni stranieri nei suoni e nei segni della nuova lingua.

Questa affermazione, in parte prevedibile per i neoarrivati del tutto non italo-foni, è valida anche per i bambini nati in Italia, parzialmente italo-foni, che cominciano a frequentare regolarmente la prima elementare. Le vulnerabilità evidenziate da questi ultimi nell'appropriazione del meccanismo della letto-scrittura costituiscono, oltre che dei segnali, delle informazioni utili su che cosa non funziona nelle varie proposte.

Nella mia esperienza di insegnante specialista, infatti, ogni anno posso ritrovare un certo numero di casi di insuccesso all'interno della classe di appartenenza e del curricolo standard proposto a tutti gli alunni. Si tratta di bambini, in genere monolingui nella L1 fino ai tre anni, che, nonostante l'esposizione alla nostra lingua nei tre anni di frequenza della scuola dell'infanzia, incontrano delle difficoltà a trasformare in lingua scritta ciò che hanno appreso oralmente della L2. Per questi alunni molto spesso viene richiesto l'intervento del laboratorio di italiano o comunque la predisposizione di un percorso di recupero individualizzato della letto-scrittura e, in alcuni casi, l'intervento dei servizi educativi sul territorio.

Prima di richiamare le diverse biografie linguistiche, che costituiscono altrettanti punti di attenzione, sono necessarie alcune riflessioni di carattere più generale

che evidenziano le ragioni della specificità del processo di acquisizione del meccanismo della letto-scrittura nell'italiano come seconda lingua:

- l'astrattezza del sistema alfabetico, che rappresenta una pura convenzione in cui non c'è alcun legame diretto tra significante e significato, ma solo tra grafema e fonema;
- la competenza lessicale, la conoscenza e l'utilizzo di parole che andranno a fare da modello per l'acquisizione dei grafemi (es. <m> di *mela*);
- la competenza fonologica, la capacità cioè di isolare-collegare i suoni che formano le parole di una lingua. Questo obiettivo si raggiunge soltanto in seguito ad un insegnamento formale e non in modo spontaneo. La capacità di segmentare le parole in fonemi, invece che un prerequisito per l'apprendimento del meccanismo della letto-scrittura, sembra essere il risultato dell'esposizione ad una scrittura di tipo alfabetico;
- la possibile interferenza della lingua madre, che a livello fonologico è particolarmente significativa.

I: Quali sono le conoscenze tipologiche e di pedagogia interculturale di cui un docente di italiano L2 non può fare a meno per guidare gli alunni stranieri nell'apprendimento della letto-scrittura?

A.M.: Una ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione sulla presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane ha individuato ben 78 diversi sistemi linguistici di origine. Il modello italiano di immigrazione è infatti costituito da una grande frammentazione di provenienze e questo costituisce certamente un reale grado di complessità. Agli insegnanti infatti non può essere richiesto di conoscere tutte le lingue e i sistemi grafematici di origine degli alunni con una LM diversa dall'italiano, ma è importante che, nella programmazione del curriculum, partano da alcune considerazioni di tipo "interculturale", e cioè che: nel mondo esistono vari sistemi di scrittura e molti sono diversi da quello neo-latino; non tutti sono fonetico-alfabetici. Nel sistema grafematico cinese, per esempio, i caratteri non rappresentano sequenze di suoni, ma unità di significato; alcune caratteristiche fonetiche della lingua madre possono produrre interferenza rispetto all'apprendimento del sistema grafematico della L2.

Le informazioni da selezionare sono quelle che ci permettono di cogliere le differenze significative tra il sistema di provenienza e la lingua target (es. la direzione della lettura per gli alunni arabofoni, l'assenza di differenziazione tra caratteri stampato maiuscolo, minuscolo, corsivo per i sinofoni, ecc.) e che possono costituire un elemento di difficoltà per gli apprendenti di una seconda lingua.

Numerose sono ormai le pubblicazioni che, a partire da un semplice confronto tipologico tra l'italiano e le principali lingue di origine presenti nella scuola, individuano le possibili aree di interferenza della lingua madre nell'acquisizione della L2 in generale.

Le varie biografie linguistiche degli alunni stranieri e quindi la diversità dei sistemi di scrittura possono comportare la diversificazione del percorso di acquisizione del sistema di scrittura della seconda lingua. In questa prospettiva, particolare rilievo assumono per esempio i problemi di percezione-riproduzione di alcuni fonemi della L2:

- i suoni non presenti nella lingua madre (esempio: il fonema /f/ per i filippini, il suono /ku/ per gli alunni ucraini ecc.);
- i suoni simili o “falsi amici” (esempio: /b/ e /v/ per gli ispanofoni).

Anche la nostra esperienza personale di apprendenti una lingua straniera può facilmente farci comprendere la tendenza del parlante a sostituire il fonema della nuova lingua con un fonema simile, preso a prestito dalla L1 (gli italiani tendono per esempio a sostituire il <th> inglese con i fonemi /t/ o /d/).

I: E di quali aspetti biografici degli alunni deve tener conto per impostare un lavoro efficace?

A.M.: Nella prima fase di accoglienza, la scuola raccoglie una serie di informazioni sulla storia del bambino, sull’inserimento educativo e scolastico nel Paese d’origine, attraverso colloqui con i genitori e con il bambino stesso. È necessario che i vari dispositivi di accoglienza messi a punto dalle scuole per l’inserimento degli alunni neoarrivati siano estesi anche ai bambini stranieri iscritti nelle classi prime, per due ragioni principali:

- essere “nati in Italia”, da solo, non costituisce un requisito sufficiente ad assicurare la piena italoфония;
- un bambino nato in Italia, per ragioni legate alla situazione lavorativa dei genitori ed in particolare della madre può essere stato affidato, per un certo periodo, a parenti nel paese d’origine e “tornato” in Italia quando le condizioni di vita della famiglia lo permettevano.

In alcuni di questi casi di separazione precoce dalla madre o di “pendolarismo” tra l’Italia e il paese d’origine, si tratta di veri e propri neoarrivati che rischiano di passare *inosservati* e di non ricevere le necessarie facilitazioni. I dati raccolti sulla storia e sulla scolarità pregressa, integrati con quelli della biografia linguistica degli alunni stranieri, costituiscono le informazioni da cui partire per la programmazione del curriculum di alfabetizzazione in italiano.

Oltre a calibrare le richieste, ci permettono di valorizzare e *riutilizzare* le abilità già acquisite nella precedente esperienza scolastica.

Se l’alunno straniero ha già appreso il meccanismo della letto-scrittura nella L1 e se questa lingua è in caratteri latini, il percorso di alfabetizzazione in italiano potrà cominciare da:

- lo sviluppo delle abilità di percezione-discriminazione dei suoni non presenti nella lingua madre;
- l’acquisizione e il consolidamento della competenza ortografica in italiano (esempio: le specificità ortografiche, i suoni complessi ecc.).

Quando l’alunno straniero invece non possiede i prerequisiti necessari per leggere la nostra lingua, vanno operate alcune distinzioni:

- il bambino sa già leggere nella lingua madre il cui sistema di scrittura è diverso dall’alfabeto latino o non è fonetico (arabo, singalese, cinese ecc.);
- non è ancora stato scolarizzato per età;
- nonostante l’età, non è stato scolarizzato per ragioni legate alla migrazione o alla situazione sociopolitica del suo paese d’origine;
- nonostante la scolarizzazione, non ha appreso a leggere per problemi personali di apprendimento e/o di compatibilità con i metodi scolastici del paese di provenienza (classi troppo numerose ecc.).

È necessario rilevare inoltre che il mancato apprendimento del meccanismo della letto-scrittura nella propria lingua madre, rende comunque più difficile l’apprendimento nella seconda lingua, per varie ragioni tra cui:

- non essere abituati alla corrispondenza fonema/grafema (associazione suono/simbolo);
- non avere esercitato la coordinazione oculo-manuale e quindi la motricità fine;
- non avere sviluppato personali teorie su come funziona la lingua.

Passare dal parlato alla parola scritta permette al bambino di “osservare” la lingua e di cominciare a riflettere sulle sue regole interne.

Dal complesso di queste informazioni e dalle precedenti considerazioni sui sistemi grafematici di provenienza dipende la scelta del metodo e del percorso da seguire per l’alfabetizzazione dell’alunno con una LM diversa dall’italiano.

I: Qual è il ruolo della consapevolezza metafonologica nell’apprendimento della letto-scrittura da parte di un bambino che apprende una L2 e come deve intervenire un insegnante ?

A.M.: La fonetica è la scienza che studia i tratti caratterizzanti dei vari suoni e il modo in cui vengono prodotti dal nostro apparato vocale (fonetica articolatoria). Spesso viene confusa con la fonologia o fonemica, che studia il ruolo dei vari suoni nel sistema di una lingua. La dimensione fonologica infatti riguarda la capacità di riconoscere e realizzare i fonemi e le curve intonative proprie di una lingua.

Anche in questo caso, non è necessario che gli insegnanti si trasformino in esperti di fonetica e fonologia, in grado di definire i tratti distintivi di ogni singolo fonema,

ma che prendano in considerazione il fatto che il rapporto di transcodificazione tra italiano parlato e scritto non è sempre così trasparente.

In molti casi sono gli stessi alunni stranieri a richiamare l'attenzione sul fatto che la /s/ di *sole*, per esempio, è diversa da quella di *isola*, e a chiedere perché invece si scrivano allo stesso modo.

Il fenomeno degli omografi non omofoni e viceversa degli omofoni non omografi, di cui il parlante nativo spesso non è consapevole, può costituire un problema per l'alunno straniero che deve imparare l'italiano.

Soprattutto nella fase iniziale, infatti, l'apprendente di una L2 svolge un'intensa attività metafonologica (e metalinguistica) di confronto fra la L1 e la L2, alla ricerca di somiglianze e di differenze che lo guidino nella decodifica dei suoni della nuova lingua.

La fonologia sembra costituire il livello in cui l'influenza della lingua madre è più evidente e più difficile da eliminare.

Lo sviluppo della competenza fonetica (per esempio attraverso giochi come: riconoscere i compagni solo dalla voce, rubare un oggetto ad un compagno bendato senza fare il minimo rumore, individuare rumori abituali, riconoscere e riprodurre semplici ritmi, classificare le parole a seconda della loro lunghezza ecc.) è un obiettivo che va praticato con l'alunno straniero e che può costituire un punto di partenza per lo sviluppo successivo della competenza fonologica vera e propria.

Questo non vuol dire insegnare a leggere e a scrivere all'alunno straniero come se fosse un allievo non udente o con particolari difficoltà di apprendimento, ma semplicemente che il processo di acquisizione, per chi proviene da un diverso universo di suoni, deve passare attraverso la consapevolezza *esplicita* di questa diversità.

Come è già stato detto, in ambito fonologico, qualunque apprendente una L2 incontra difficoltà nella:

- percezione, discriminazione dei suoni non presenti nella LM che tende generalmente a riconoscere avendo come punto di riferimento quelli distintivi della propria L1;
- produzione dei suoni; la tendenza più diffusa è quella di pronunciarli secondo le abitudini articolatorie della lingua di provenienza.

Per facilitare il superamento dell'interferenza della LM, il docente può richiamare l'attenzione dell'apprendente sulle modalità attraverso le quali i vari fonemi vengono prodotti. A questo proposito si può servire di varie tecniche:

- l'incoraggiamento ad imitare parlanti più esperti;
- la presentazione di ologrammi che illustrano i principali tratti distintivi dei vari fonemi;
- l'ascolto del fonema, prima isolato, poi inserito in sillabe e in parole;

- il dettato fonetico in cui l'utilizzo di suoni senza senso serve a focalizzare l'attenzione dell'apprendente sulla dimensione fonologica, invece che sul significato ecc..

I: Spesso nei suoi testi lei fa riferimento all'opportunità di usare un metodo "misto", che consenta di valorizzare gli aspetti positivi dei metodi tradizionali di letto-scrittura, attenuando le difficoltà che da essi possono scaturire per gli alunni stranieri. Può indicarci le coordinate su cui costruire un metodo misto?

L'acquisizione della letto-scrittura non può essere limitata all'apprendimento di un meccanismo. Il futuro lettore deve comprendere da subito il legame tra la parola scritta e il suo significato.

I metodi più diffusi presentano ognuno degli svantaggi per un apprendente con una lingua madre diversa dall'italiano. La breve presentazione che segue ha come unico obiettivo la condivisione di alcune riflessioni che hanno condotto, nel corso degli anni, ad una scelta molto empirica e "naturale" di esclusione di alcuni metodi in favore di altri:

- Il metodo globale, più adatto ai bambini delle prime classi della scuola primaria, non è applicabile per esempio con alunni non o scarsamente italofoeni perché viene a mancare il requisito fondamentale della relazione diretta tra espressione del pensiero e parola scritta.
- L'insufficiente conoscenza della lingua d'arrivo non consente all'alunno straniero di formulare frasi significative, che verbalizzino esperienze personali e collettive, da cui partire per la successiva attività di analisi. Il metodo globale inoltre induce i bambini a compiere in modo implicito quella serie di operazioni metafonologiche che noi invece ci siamo proposti di evidenziare per sostenere l'alunno non italofono.
- Il metodo fonemico, che parte da una capacità di analisi fonetica già molto sviluppata, che potrebbe non essere stata acquisita nella precedente esperienza scolastica, presenta una unità, il fonema, di scarso significato percettivo-uditivo. Numerose ricerche sulla percezione dei suoni linguistici hanno dimostrato che il fonema viene percepito non solo per le sue caratteristiche individuali, ma anche per il suo rapporto con i segmenti vicini.
- È opportuno che lo sviluppo dell'abilità di segmentazione sillabica, facilitato dalla maggiore salienza della sillaba, preceda e prepari il livello di analisi fonologica vera e propria. La capacità di segmentazione fonemica rappresenta comunque il successivo obiettivo necessario per operare la sintesi sillabica e per acquisire il meccanismo della letto-scrittura.
- Anche il metodo fonico-sillabico rischia però di diventare un esercizio astratto e meccanico, se non viene collegato ad un significato. Se per leggere e scrivere è necessario che nel bambino si sviluppi una competenza fonologica, non possiamo li-

mitarci a chiedere all'alunno straniero di trasformare dei segni in suoni (leggere) e viceversa trasformare dei suoni in segni (scrivere). "Leggere" vuol dire comprendere il significato e "scrivere" vuol dire prima di tutto verbalizzare correttamente ciò che si intende comunicare.

Un "metodo misto" consente di disegnare percorsi personalizzati a partire dalle diverse biografie per le quali può essere più funzionale un approccio piuttosto che un altro.

Per apprendenti scarsamente italofofoni, se non da brevi testi compiuti, possiamo partire da singole parole piene di significato per l'alunno, che nell'uso e nel contesto verranno riconosciute *globalmente*, smontate, rimontate, confrontate con altre parole e infine analizzate. Si tratta di individuare per esempio le prime parole apprese, le più utili, quelle legate al gioco e a esperienze motorie e di manipolazione o fortemente ancorate ad esperienze affettive. Vere e proprie parole-frase, diverse per ogni bambino, che ci permettono di combinare il metodo globale con le tecniche del metodo fonico-sillabico.

Per apprendenti con una buona competenza comunicativa nella L2, invece, potrebbe essere sufficiente sostenere la fase di analisi fonetica o semplicemente guidare l'acquisizione della consapevolezza della differenza tra i suoni della LM e della L2.

La scelta dipende dal profilo linguistico di ciascuno, ma per tutti gli apprendenti vale l'indicazione di non scrivere parole che non siano state prima conosciute e pronunciate.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Mastromarco, Arcangela, 2005. *Imparare l'italiano con il metodo TPR – Total Physical Response*. Firenze: Giunti.
- Mastromarco, Arcangela, 2008. *Anche in italiano – imparo a leggere e scrivere*. Milano: Nicola Milano Editore.

PARTE QUARTA
INSEGNARE ITALIANO ALL'ESTERO

Insegnare italiano in Gran Bretagna (Liverpool)

Rosalba Biasini

Il dipartimento universitario che offre i corsi qui descritti – *The Department of Cultures, Languages and Area Studies* – è l'equivalente di un Dipartimento di Lingue italiano. Gli studenti destinatari sono quindi giovani universitari iscritti a un corso di laurea in lingue straniere. Attualmente l'italiano può essere studiato assieme a un'altra lingua, assieme a due lingue, oppure con materie letterarie classiche, storia, filosofia, cinema, giurisprudenza, scienze della comunicazione, amministrazione aziendale. A partire dall'anno accademico 2014-15 lo studio dell'italiano potrà essere combinato con qualsiasi altra materia offerta dalla Facoltà di cui il Dipartimento è parte (*Faculty of Humanities and Social Sciences*), per esempio archeologia, musica, scienze politiche, sociologia.

A Liverpool i candidati che intendono studiare italiano possono iscriversi a un corso di laurea che comprenda questa lingua senza averne una previa conoscenza; tuttavia, è comunque richiesta una formazione linguistica. Servirà a questo proposito una piccola digressione. Il sistema scolastico in Gran Bretagna è piuttosto articolato, e differisce leggermente a seconda del paese (Inghilterra, Galles, Scozia, Irlanda del Nord). In questa sede basterà osservare che in Inghilterra, dopo un ciclo di insegnamento primario (quattro-undici anni), gli studenti intraprendono un percorso di studi secondario che si conclude, intorno ai sedici anni, con un esame (*GCSE, General Certificate of Secondary Education*) che dà accesso ad alcune professioni ma non all'università. Segue un biennio dedicato al conseguimento del *General Certificate of Education Advanced Level* (comunemente noto come *A-level*), durante il quale ci si concentra su poche materie (tre o quattro, generalmente), sostenendo degli esami finali sul cui risultato si basa l'ammissione all'università. Le lingue, e tra queste quella italiana, sono offerte a livello *GCSE* e *A-Levels*; gli studenti che intraprendono un corso di studi in italiano a Liverpool possono quindi:

- avere delle conoscenze pregresse e/o aver conseguito un *A-Level* in italiano: in questo caso si iscriveranno per un percorso avanzato;

– non avere alcuna conoscenza dell'italiano, ma possedere un *A-Level* in un'altra lingua: in questo caso seguiranno un percorso da principianti.

Selezionato il giusto percorso (avanzato o principiante), gli studenti devono scegliere inoltre in quale percentuale una materia comporrà il loro corso. Per l'italiano, si può optare per il 25% o per il 50%. Questo vuole dire che gli studenti potranno seguire due (25%) o quattro (50%) corsi di italiano (o più precisamente *moduli*, come verranno chiamati da ora in poi) per anno accademico. Se si è optato per il 25%, si seguirà un modulo linguistico per semestre – li illustreremo tra breve. Se invece si è scelto il 50%, ogni semestre si aggiungerà alla frequenza di un modulo di lingua quella di un modulo di contenuto, e cioè basato sulle tematiche studiate e offerte nel Dipartimento (per esempio storia della società e della cultura italiane, storia ed estetica del cinema, letteratura contemporanea e sociolinguistica).

Le motivazioni che spingono gli studenti a iscriversi a questi corsi di laurea sono diverse; in rari casi è proprio per via della loro conoscenza pregressa della lingua, a volte dovuta a motivi familiari; in altri casi sono la cultura e la lingua target a interessare i giovani apprendenti. Molto spesso si tratta di studenti di una lingua romanza che vogliono integrare la loro preparazione aggiungendo la conoscenza di un'altra lingua. Tutti, a ogni modo, scelgono questi corsi di laurea per il loro focus molto pratico, che li prepara a diverse esperienze lavorative.

Oltre all'italiano, lingue di studio presso il Dipartimento sono il francese, il tedesco, il portoghese e lo spagnolo, nonché le altre lingue iberiche (il catalano, il basco, il galiziano). È in progetto inoltre l'insegnamento della lingua cinese a partire dall'anno accademico 2014-15.

A livello di didattica delle lingue, c'è molta collaborazione e discussione tra colleghi all'interno del Dipartimento, nell'obiettivo di armonizzare in particolare i programmi, i metodi di valutazione, e soprattutto le tecniche di insegnamento, con particolare interesse alle nuove tecnologie. Inoltre, si incoraggia il lavoro collaborativo anche all'interno delle singole sezioni linguistiche; nel caso dell'italiano, una coesione nel gruppo e una forte unità di intenti permettono una programmazione verticale strutturata e una condivisione di strategie di insegnamento.

Il metodo di fondo adottato nel Dipartimento si avvale certamente di un modello comune, al cui interno le metodologie e le strategie sono lasciate piuttosto libere. Il metodo – per così dire – generale ha certamente una forte attenzione verso lo sviluppo della competenza comunicativa; negli anni successivi al primo, si tiene conto anche dei diversi contesti lavorativi in cui gli studenti potrebbero trovarsi a operare, puntando quindi su aspetti come l'autopromozione e la socializzazione. La didattica si ispira ai metodi integrati e tiene conto dell'esperienza comunicativa nonché delle teorie umanistico-affettive, ponendo un forte accento sull'apprendente e sulla sua esperienza formativa. Nelle lezioni orientate allo sviluppo delle abilità, si lavora sul contesto, partendo nel primo anno da uno studio delle situazioni accompagnato dalla pratica di funzioni, mentre negli anni successivi il contesto è offerto da macro-te-

matiche di stampo socio-culturale (per esempio, la società italiana e le sue tradizioni; la lingua e i dialetti; le arti, e così via). Infine, anche lo studio della grammatica unisce momenti di insegnamento metodologicamente diversi: all'insegnamento implicito, con la scoperta delle regole da parte degli studenti, si alternano spiegazioni esplicite – soprattutto in fase di consolidamento e rinforzo o recupero.

La *University of Liverpool* crede molto nella formazione continua del proprio personale, anche non docente; nel caso delle LS incentiva quindi la formazione di un team di esperti professionali, impegnandosi affinché i propri insegnanti possano partecipare a corsi di aggiornamento e formazione, volti anche a favorire il confronto con colleghi di altre istituzioni. In Gran Bretagna non è sempre possibile trovare corsi di formazione dedicati unicamente a insegnanti di lingua italiana; tuttavia, molti atenei organizzano incontri, seminari e laboratori per l'aggiornamento di insegnanti di tutte le LS. A Liverpool, spesso sono i docenti stessi a trovare corsi a cui partecipare, altre volte ricevono informazioni a livello dipartimentale e centrale.

Ogni area dello sviluppo professionale è incoraggiata, anche economicamente – di solito gli insegnanti ricevono un rimborso spese per partecipare a corsi di formazione e aggiornamento; attualmente c'è un vivo interesse verso la digitalizzazione e l'uso didattico delle nuove tecnologie. A livello centrale l'Università promuove diverse attività per favorire la crescita professionale dello staff: per esempio, il *Centre for Lifelong Learning* organizza corsi di portata generica per lo sviluppo professionale; inoltre, annualmente si svolge una conferenza sulle nuove tematiche nel *Learning and Teaching* e si incoraggiano i docenti a partecipare con interventi e riflessioni. Sempre annualmente, vengono premiati i risultati migliori nell'insegnamento, con riconoscimenti per l'eccellenza e l'innovazione. La *University of Liverpool* è inoltre affiliata all'HEA (*Higher Education Academy*), un'organizzazione nazionale indipendente che sostiene le istituzioni universitarie con strategie per migliorare l'esperienza d'apprendimento degli studenti, e di conseguenza la formazione degli insegnanti – queste includono corsi e conferenze, fondi per progetti legati all'insegnamento, opportunità di collaborazione.

Torniamo ora alla didattica e ai suoi strumenti. Nonostante l'attuale disponibilità di molti ottimi testi, spesso accessibili anche online, sembra ancora difficile trovare un unico libro che abbia tutte le caratteristiche necessarie per un corso universitario, e cioè che si adatti al metodo qui descritto nonché alle tematiche di volta in volta trattate. Per questo, come in molte facoltà, britanniche e non, anche a Liverpool si cerca di suggerire un testo di grammatica e di adottare materiali diversi e vari per le altre lezioni. Il manuale di grammatica attualmente in uso è D. Rôme, *Soluzioni* (Routledge: 2010²), un testo molto denso, che i principianti trovano a volte difficile da affrontare. Certamente è necessario un testo che, anche graficamente, faciliti lo studio e la pratica, con esercizi intuitivi e non ripetitivi. Per fare qualche esempio, attualmente sono utili e ben impostate le grammatiche di S. Nocchi (*Italian Grammar in Practice, Exercises, Theory and Grammar*, Alma: 2002; *Nuova*

grammatica pratica della lingua italiana, Alma: 2012) e M. Mezzadri (*Essential Italian Grammar in Practice*, Guerra: 2000), in quanto presentano le informazioni in modo schematico e graduato e contengono anche notazioni di tipo culturale – è il caso soprattutto del manuale di Nocchi. Questi testi hanno inoltre il pregio di avere anche un'edizione per apprendenti anglofoni, che ricorre quindi alla L1/LM per le spiegazioni e le istruzioni – caratteristica utile per lo studio indipendente e per abbassare il filtro affettivo, come si dirà più avanti.

Quanto a testi per materiali di contenuto, a Liverpool era in uso *Parliamo italiano* (S. Branciforte e E. Di Fabio, ultima edizione Wiley: 2011, 4ª edizione), che veniva anche acquistato dagli studenti finché i costi lo hanno reso possibile. Il manuale è indirizzato proprio a studenti universitari e fornisce interessanti spunti a livello di situazioni e sviluppo delle funzioni. Tuttavia, è concepito per studenti americani, e non sempre permette di lavorare sulla competenza interculturale in modo adeguato; inoltre, gli ascolti sono chiaramente non autentici. Attualmente materiali utili provengono dalle case editrici Edilingua, Loescher, Bonacci, Guerra, Alma; i loro testi coniugano bene contenuti linguistici e culturali, esercizi di grammatica e attività situazionali, e sono molto usati a Liverpool. Per i livelli avanzati e per gli anni superiori al primo si ricorre inoltre alla didattizzazione di materiali autentici provenienti dai media italiani.

I corsi di lingua sono intensivi e richiedono una frequenza costante, accompagnata da un buon numero di ore di studio individuale. Il monte ore per ogni modulo, comprensivo appunto di ore di lezione e di studio, equivale a centocinquanta e corrisponde a quindici crediti formativi (cioè dieci ore di lezione+studio per ogni credito). L'anno accademico si articola in due semestri di attività didattica di dodici settimane seguiti da una settimana di intervallo prima di un periodo di esami di due settimane. Per le descrizioni dei moduli linguistici e per i criteri di valutazione si fa riferimento al QCER, le cui indicazioni sono utili anche per selezionare i libri di testo. I programmi dei corsi di italiano a Liverpool non si basano su sillabi elaborati da istituzioni italiane; tuttavia, di questi si tiene conto in diverse fasi della didattica, per esempio in fase di valutazione formativa: gli insegnanti ricorrono infatti a materiali delle certificazioni linguistiche, come quelle dell'Università per Stranieri di Siena (CILS) e dell'Università di Roma Tre.

I moduli di italiano destinati a principianti comprendono quattro ore di lezione settimanali. Nel primo e nel secondo anno di corso non ci sono esami finali, ma le competenze dei principianti e degli ex-principianti vengono testate con valutazioni nel corso del semestre, che comprendono test di classe (grammaticali e basati sulle abilità, come quelle di ascolto e di lettura), un esame orale che comprende a volte una breve presentazione, infine la scrittura di un saggio da consegnare a fine semestre. Le valutazioni sommative si accompagnano a quelle formative che, durante le dodici settimane di corso, alternano prove scritte e prove orali, test di produzione e di comprensione, nonché esercizi grammaticali e di ascolto.

Gli studenti che hanno invece una conoscenza pregressa dell'italiano – per motivi di studio e/o di esposizione alla lingua – frequentano un corso avanzato nei primi due anni di studio. Le ore di lezione si riducono a tre, ma di solito il gruppo classe è meno corposo (tre-sei studenti contro i quindici-venti principianti, che sono tuttavia divisi in due gruppi per alcune lezioni). La valutazione comprende prove formative e sommative. Nel primo anno, le tecniche per l'insegnamento e la valutazione sono simili a quelle dei corsi per principianti (test di classe, esame orale, scrittura di un saggio); nel secondo anno, gli studenti – oltre a prove formative che li preparano alla valutazione finale – sostengono un esame orale e un esercizio di ascolto, mentre per la fine del semestre consegnano un portfolio autovalutativo che raccoglie alcune attività preparate durante il corso, un saggio e delle riflessioni sul processo di apprendimento.

Dopo i primi due anni, gli studenti devono obbligatoriamente passare un anno all'estero, e scegliere di partire con il progetto Erasmus, studiando quindi in una delle università associate (Bari, Roma, Macerata, Palermo, Padova), fare l'esperienza di insegnamento lavorando come assistenti in una scuola italiana oppure svolgere un'altra esperienza lavorativa.

Al ritorno, li aspetta un anno di studio comune a entrambi i percorsi (ex-principianti e avanzati), durante il quale frequentano un corso di italiano di tre ore settimanali, che comprende attività di ascolto (sostituite nel secondo semestre da esercizi di interpretazione), traduzione, nonché un corso volto a sviluppare la competenza linguistica nel suo complesso (rinforzo di tutte le grammatiche, attività di produzione e comprensione scritta e orale) e incentrato su temi di attualità. La valutazione sommativa comprende un test di ascolto (sostituito da una prova di interpretazione di trattativa nel secondo semestre), una prova orale basata su una presentazione preparata dagli studenti, infine due esami in presenza, uno incentrato sulla traduzione (attiva e passiva), l'altro sulla scrittura di un saggio. Gli studenti preparano inoltre un portfolio di lavori, scegliendo tra le prove formative svolte nel corso del trimestre.

Come è ovvio, l'insegnamento dell'italiano incontra anche alcuni ostacoli, più o meno facili da superare. Nel contesto britannico c'è per esempio una difficoltà di fondo nell'affrontare la morfosintassi, una difficoltà dovuta in parte all'assenza del suo studio nei programmi scolastici della L1/LM inglese, in parte allo storico predominio dei metodi diretti e comunicativi nell'insegnamento delle lingue straniere. Per questo, in molti contesti gli studenti si aspettano alcune consuetudini di classe che rendano l'insegnamento della grammatica meno ostico; per esempio, un continuo ricorso alla L1/LM per spiegazioni più complesse, anche se purtroppo gli studenti non sono sempre in grado di far riferimento alla propria lingua per superare anche problemi terminologici e metalinguistici.

Inoltre, la cultura scolastica britannica tende a preparare gli studenti ai fini della valutazione, con il risultato che raramente gli studenti amano approfondire aspetti

della cultura target che non siano direttamente finalizzati a un apprendimento spendibile e utile ai fini di un esame. A questo si lega anche la complessità del contesto culturale di studio, quello italiano, che costituisce certamente una ricchezza e offre un gran numero di spunti per la riflessione e l'ampliamento; tuttavia, non si riscontra sempre negli studenti una vera volontà di studiare questo contesto in profondità, soprattutto con riferimento ai contenuti politici o storico-letterari. Un maggiore interesse aiuterebbe certo nella selezione dei materiali per le lezioni nonché nell'individuazione di attività per lo studio indipendente.

In aggiunta alle difficoltà relative al contesto specifico e alla tipologia di apprendenti, l'italiano, e le lingue in generale, incontrano anche altre problematiche quando sono insegnate come LS. Tra queste, ovviamente la limitata esposizione naturale alla lingua. Per ovviare a ciò, l'insegnante deve abituare i suoi studenti a usare al più presto la LS come lingua veicolare: anche i principianti, dopo le prime settimane, vedono usato sempre più frequentemente l'italiano come lingua delle istruzioni e della comunicazione. Sarebbe inoltre preferibile esporre gli studenti a una varietà di accenti e pronunce, facendo cioè in modo che abbiano contatti con più insegnanti o almeno con altri parlanti nativi; il team di Liverpool è piuttosto piccolo, e non sempre questo è possibile, ma si cerca di sollecitare gli studenti in varie direzioni. Per esempio, si incoraggiano contatti con gli studenti Erasmus, e da un anno accademico il Dipartimento accoglie tirocinanti provenienti dall'Italia per favorire anche il confronto con persone che abbiamo salde radici nel contesto socio-culturale italiano.

Infine, per lo stesso scopo è da incoraggiare l'utilizzo di materiali autentici anche con i livelli più bassi: didattizzati in modo appropriato, possono offrire una ricca fonte di occorrenze e varietà linguistiche.

Insegnare italiano in Grecia (Atene)

Domenica Minniti Gonias

L'italiano in Grecia è oggi presente nell'istruzione pubblica secondaria ("ginnasio", cioè scuola media- e liceo) e universitaria (ovvero nei due Dipartimenti di Lingua e letteratura italiana, dell'Università Nazionale e Capodistriaca di Atene e dell'Università Aristotele di Salonicco, nell'Istituto Tecnologico per le Lingue straniere dell'Epiro, come anche nei lettori di lingua afferenti al Politecnico e all'Università Panteion di Scienze Politiche), nelle istituzioni italiane (Istituto Italiano di Cultura, Scuola Italiana di Atene, Società Dante Alighieri) e molto diffusamente nell'istruzione privata (frontistiria, college).

Le motivazioni che più frequentemente portano alla scelta dell'apprendimento

dell'italiano sono: a) i tradizionali rapporti che legano strettamente la cultura greca a quella italiana e i cui segnali sono visibili ovunque, non ultimi nella lingua – e in particolare nel lessico, dove la percentuale dei contributi italiani è particolarmente elevata; b) il volume degli scambi commerciali, che pone l'Italia al primo posto fra i Paesi europei che esportano in Grecia; c) l'emigrazione per compiere gli studi universitari (dovuta al sistema a *numerus clausus* vigente in questo Paese) che privilegia l'Italia per motivi di vicinanza geografica e culturale.

Comincerò proprio dalla fortuna di questi studi nell'università per arrivare al punto critico, che è la sopravvivenza dell'insegnamento dell'italiano nella scuola pubblica.

1. L'UNIVERSITÀ DI ATENE

Nella Facoltà di Lettere, il programma didattico è stato inserito solo nel 1999 in un regolare piano di studi, quello del Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana e Spagnola, allora appena istituito, mentre i corsi del *Didaskaleio* si rivolgono tradizionalmente ad un pubblico pluridisciplinare di apprendenti, proveniente da tutte le Facoltà che compongono il *Panepistémion* ateniese. Sebbene si tratti di due strutture accademiche indipendenti, la seconda è legata alla prima da un rapporto di tutoraggio dei corsi, affidato ai docenti di Linguistica del Dipartimento. Sia nella Facoltà di Lettere, che nel Centro linguistico, l'insegnamento dell'italiano conta già alcuni decenni di vita, sufficienti per poter esporre un bilancio dell'operato e fare un esame delle prospettive. Forniremo qui di seguito alcuni dati, utili per la comprensione dei progressi compiuti dagli studi di Italianistica in questa università.

Per quanto concerne il *Didaskaleio*, le notizie circa l'introduzione dell'italiano sono discordanti, si può tuttavia presumere che le prime lezioni risalgano al periodo anteguerra, nonostante corsi regolari di Lingua Italiana siano stati introdotti ufficialmente nel 1957, con il ripristino dei rapporti culturali tra l'Italia e la Grecia. La fondazione del Dipartimento, come già accennato, è invece recente e costituisce il coronamento di sforzi compiuti in passato da personalità di spicco degli studi italo-greci, fra cui Georgios Zoras (1908-1982), docente di Lingua e Letteratura Neogreca nelle Università di Atene e Roma. L'esistenza già dagli anni '60 di un libero insegnamento di Lingua e Letteratura, di regola affidato ai direttori dell'Istituto Italiano di Cultura, era naturale che sfociasse nella creazione di un regolare corso di laurea nel 1999.

È doveroso a questo punto menzionare che dal 1960 al 1964 l'insegnamento poté vantare alla sua guida un illustre esponente delle lettere italiane, il filologo e lessicografo Salvatore Battaglia (Catania, 1904-Napoli 1971), professore ordinario di Filologia romanza e incaricato di Letteratura italiana, di Lingua e Let-

teratura spagnola e di Storia della lingua italiana presso l'Università di Napoli "Federico II". Giova rammentare, infine, che fu proprio Battaglia a introdurre l'insegnamento della Storia della lingua italiana, che oggi è un esame obbligatorio nel programma di studi del Dipartimento ateniese e rappresenta un unicum negli studi di Italianistica in Grecia.

1.1. Il corso di laurea in Italianistica

In questo paragrafo verranno espone brevemente le motivazioni che hanno determinato alcune scelte nella strutturazione dei corsi di lingua nel corso di laurea in Lingua e Letteratura Italiana nel suddetto dipartimento. L'obiettivo immediato è l'abilitazione degli studenti alla frequenza delle lezioni che riguardano le materie linguistiche e letterarie che vengono impartite in italiano. È necessario inoltre che gli studenti siano in grado di adoperare i manuali scientifici in italiano proposti dai docenti per i relativi corsi, ma altresì auspicabile che possano consultare autonomamente una bibliografia più ampia. Ciò richiede un grado elevato di conoscenze e di competenza lessicale. Obiettivo specifico immediato è la preparazione degli studenti al riconoscimento e all'uso di un linguaggio a base prevalentemente letteraria e linguistica. Si tratta perciò di definire un dizionario tematico di termini filologici e grammaticali con più alto indice di occorrenza lessicale e poi procedere alla scelta dei manuali di studio in base a questo dizionario "ideale" (che in versione cartacea è ora in via di pubblicazione).

L'importante finalità posta dal Dipartimento per la corretta accoglienza dei propri studenti e, al tempo stesso, ciò che costituiva una loro esigenza fondamentale poneva due ordini di problemi: da una parte, la valutazione dei livelli di ricettività degli apprendenti e dall'altra, la conseguente impostazione delle lezioni di lingua. Il primo problema è stato risolto con un test diagnostico di medio livello finalizzato all'esplorazione delle conoscenze linguistiche, e nella fattispecie lessicali, preesistenti. Il test era composto da esercizi strutturali appositamente studiati e, come è ovvio, si differenziava radicalmente dall'esame ministeriale sostenuto dagli studenti per l'ammissione al corso di laurea di Italiano (*eidikó máthima*). Dal test è emerso un gruppo abbastanza omogeneo di apprendenti, sia dal punto di vista delle motivazioni che li hanno portati a scegliere questi studi, che dal punto di vista delle conoscenze linguistiche.

Le lezioni di lingua sono state quindi organizzate in maniera funzionale alle finalità prestabilite e orientate, almeno nei semestri iniziali, all'apprendimento di un linguaggio settoriale come quello appena definito. Nel primo semestre l'attenzione viene concentrata verso un lessico per così dire "passivo", cioè a scopo di riconoscimento, mentre nel secondo i discenti vengono posti in condizione di produrre, ovvero di usare attivamente il lessico già acquisito.

Vi era però una terza questione da affrontare, consistente nella natura stessa

delle modalità di esame previste dal sistema scolastico greco e applicate anche dall'ordinamento delle università: la prova scritta di esame. Alla priorità dello sviluppo della comprensione orale si affiancava quindi la necessità dell'esercitazione nella produzione scritta. Tale necessità era resa più impellente dal carattere umanistico che presenta un corso di laurea in italiano come offerta formativa. Per tali motivi, la lingua scritta andava quindi proposta agli studenti con attività adeguate di riconoscimento e di riproduzione. L'opzione più efficace era naturalmente la lettura guidata di testi, prevalentemente brani di saggi letterari, possibilmente incentrati su argomenti di presumibile interesse per la fascia di età coinvolta, come ad esempio il nesso tra letteratura e problematiche sociali, la produzione letteraria giovanile, e così via. È tuttavia naturale che, oltre all'abilità paragogica scritta e alla comprensione, necessitano di cure anche altre attività ugualmente importanti come la produzione orale. Tanto per restare alla competenza fonologica, il momento dell'ascolto rappresenta un aspetto molto complesso, con tutta una serie di difficoltà che vanno affrontate sistematicamente. Nell'ambito delle lezioni di Fonetica-Fonologia, in particolare durante le esercitazioni in laboratorio, si ha modo già da adesso di approfondire aspetti come la percezione, la discriminazione e la fonazione, che di solito rappresentano il punto dolente per gli studenti, perché sono da loro avvertite come marginali nel loro rapporto con la lingua straniera. Tuttavia, sempre nella prospettiva di un affinamento della competenza fonologica, la soluzione risiede nell'allestimento di un laboratorio completo, "potente sussidio" linguistico e, a nostro parere, *conditio sine qua non* nell'apprendimento della lingua straniera.

1.2. Il Centro linguistico

Nel 1990 l'italiano si affermò come presenza salda e costante nelle preferenze linguistiche della comunità degli studenti dell'Università di Atene. L'afflusso delle frequenze rese possibile anche l'ampliamento dei livelli di apprendimento.

Il *próγραμμα didaskalias* (programma didattico) di questa lingua comprende a tutt'oggi il "classico" quadriennio, adottato in tutti gli istituti linguistici greci, come il Centro di Lingue straniere dell'Università di Salonicco, l'Istituto Italiano di Cultura, la Scuola Italiana di Atene, la scuola "Dante Alighieri", i centri privati di lingue, ecc. Il programma-tipo è organizzato in base alle indicazioni del Quadro Comune Europeo per le Lingue. I livelli di apprendimento descritti sono essenzialmente tre: Elementare, Medio e Avanzato, ma è previsto anche un grado Intermedio. Il triennio viene completato da un ciclo annuale di lezioni di traduzione. Quest'ultima innovazione è stata adottata nel desiderio di corrispondere alla richiesta di approfondimento delle conoscenze linguistiche e di ovviare all'esigenza di un'applicazione delle conoscenze acquisite anche al mondo del lavoro. Tuttavia, la traduzione come abilità ulteriore nel processo di apprendimento

della lingua richiede approcci metodologici particolari e in ogni caso aderenti al metodo comunicativo e incentrati sull'uso linguistico reale. È altresì noto che lo studio della traduzione oggi non ha più una posizione ancillare nell'ambito della filologia o della linguistica, ma ricopre sempre più la centralità disciplinare che le spetta. In definitiva, a parer nostro queste lezioni di "traduzione" del Centro andrebbero ridefinite come insegnamento di linguaggi speciali (microlingue), con particolare attenzione alla terminologia delle scienze sociali ed esatte, delle istituzioni europee, ecc., verso la quale si registra effettivamente un vivace interesse sociale.

Per quel che concerne il Programma, sarebbe desiderabile un approccio a carattere contrastivo incentrato sul confronto con le strutture della L1 e che scaturisca dalla riflessione su una possibile tipologia di errori di apprendenti greci di italiano. In una tale ottica, l'insegnante dovrebbe prestare una particolare attenzione al diverso funzionamento di categorie del verbo dell'italiano rispetto al greco, p. es. quelle afferenti all'aspetto e all'azione o alla relazione del verbo con il soggetto (forma media/riflessiva). La comprensione di questi aspetti fondamentali è determinante per una corretta acquisizione della sottocompetenza morfosintattica dell'italiano.

La mancanza di un quadro teorico di riferimento nel curriculum applicato al Didaskaleio rappresenta dunque un punto controverso. Ci sembra utile a questo punto ribadire una posizione che abbiamo avuto modo di esprimere e sostenere più volte durante i seminari di aggiornamento degli insegnanti. È nostra ferma convinzione, infatti, che è necessario che agli sforzi didattici si accompagni un rinnovamento delle strategie per un maggiore sviluppo delle abilità in senso comunicativo, soprattutto di quelle produttive. In una tale prospettiva, va quindi favorita l'adozione unanime di approcci di tipo contestuale e va invece scoraggiato il ricorso alla traduzione e al metodo diretto.

È importante infine, segnalare la necessità che gli insegnanti del Didaskaleio possano accedere a seminari di formazione postlaurea e aggiornamento. Date le scarse opportunità nella ricerca e negli studi postlaurea in glottodidattica, le procedure di autoformazione potrebbero essere una soluzione a questo problema. Esse in effetti consentirebbero una sufficiente esposizione dell'insegnante a problematiche teoriche e a strategie pratiche, atte ad abilitarlo, per esempio: ad una più razionale definizione degli obiettivi linguistici e comunicativi sin dal primo anno del corso, con lo scopo di una adeguata contestualizzazione; alle tecniche per la scelta di un manuale di lingua rispondente alle motivazioni psicologiche degli studenti; alla capacità di mettere a punto unità di apprendimento e alla sperimentazione di altro materiale didattico; all'allestimento di attività che stimolino l'interesse dei discenti, stimolando al tempo stesso il loro interesse per la cultura italiana. Questo tipo di autoformazione, che potremmo definire *à la carte*, potrebbe consistere nella partecipazione a seminari, stages, giornate di studio,

proiezioni di film ed altre attività, di volta in volta incentrate su un problema linguistico o culturale, nell'utilizzo di mezzi audiovisivi, ecc. Non ultima, poi, la formazione "in loco", con viaggi-visite in Italia, frequenza di appositi corsi universitari di glottodidattica dell'italiano, ecc..

A conclusione di questo resoconto, bisogna prendere atto che la tendenza negli studi di lingua italiana nell'Università di Atene durante l'ultimo decennio coincide con una parabola di direzione ascendente. Le ragioni della riuscita sono in parte riconducibili ad una certa tendenza all'apprendimento delle lingue straniere in questo paese durante gli ultimi anni, la quale indica una saturazione di interesse (non certo di "mercato") verso le lingue "tradizionali" (inglese, francese) a favore di altre lingue europee e non, come lo spagnolo, il portoghese, il cinese, ecc.. Comunque stiano le cose, bisogna dare atto che la messa a punto di alcune misure in materia di Lingua Straniera ha dato i suoi risultati nell'Università di Atene. Ci riferiamo in primis all'istituzione del Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana, nonché all'affidamento del monitoraggio dei corsi linguistici del Didaskaleion ai docenti di questo dipartimento, attività nella quale consiste il *trait d'union* cui si accennava in apertura di questo intervento tra le due strutture in questione. I risultati raggiunti nell'Ateneo greco lasciano ben sperare per lo studio e la diffusione dell'italiano in altre università nell'Europa del 2000.

2. L'ITALIANO NELLA SCUOLA SECONDARIA

I tentativi di inserire l'insegnamento della lingua italiana nel palinsesto della scuola pubblica in Grecia risalgono ad almeno quindici anni fa. Solo nell'a.a. 2005-2006 e dopo il completamento della stesura del Curricolo ministeriale, l'italiano veniva introdotto nell'ordinamento scolastico come seconda Lingua Straniera.

L'opzione dell'italiano fu allora riservata alle classi della Scuola Media. Tuttavia, alla fine della fase triennale di sperimentazione, constatato l'elevato numero di adesioni, grazie anche alla contingenza politica di un rinsaldamento di rapporti economici con l'Italia, il Ministero P.I. decideva l'estensione dell'insegnamento dell'Italiano alle tre classi del Liceo. Il relativo Curricolo compilato nell'aprile, fu reso immediatamente operante nell'ottobre 2008. Purtroppo, all'inizio del 2011, la scelta dell'italiano come seconda LS è stata interdetta; le nuove disposizioni, fra cui il Curricolo unico per le Lingue Straniere, sembrano comportare di fatto la non sopravvivenza di lingue più "deboli" nel palinsesto scolastico.

Una tale scelta politica – imposta dalla necessità del risanamento amministrativo – discorda con tutta evidenza dalla politica linguistica dell'Unione Europea. È invece proprio su tali principi che bisogna operare. Partendo innanzitutto dalla competente definizione del plurilinguismo come coesistenza di più lingue non più solo all'interno dello stesso individuo, ma anche all'interno della stessa società; e quindi com-

prendendo nel sostegno del plurilinguismo, a pari merito, sia le lingue straniere europee (tutte), che le minoranze linguistiche – cioè gli immigrati, aventi diritto anch'essi all'insegnamento della lingua materna – e le “lingue minoritarie” – cioè le parlate alloglotte; dopodiché, collocando l'apprendimento-insegnamento linguistico in un'ottica del lifelong language learning (lungo tutto l'arco della vita), che è uno degli ambiti su cui insiste il Piano d'Azione 2004-06 dell'UE (Promoting language development and cultural diversity), nonché del lifewide language learning (acquisire la capacità di imparare lingue nuove quando se ne presenti la necessità).

Solo in una prospettiva così ampia e articolata, acquista valore adoperarsi a favore del diritto all'apprendimento di più lingue nella scuola – almeno due, oltre alla lingua materna (il cosiddetto *1 + 2 Languages Plan*, stabilito dal Consiglio Europeo nella Conferenza di Barcellona, 2002 e adottato dal Parlamento Europeo con il *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, 2005).

Ogni intervento inteso a sostenere la diffusione dell'italiano come Lingua Straniera nella scuola, laddove sia improntato a considerazioni che si discostano da una tradizione e da una prospettiva di politica linguistica autenticamente europea, rischia di apparire univoco o quantomeno *pour cause*. La Grecia è uno dei Paesi che più fortemente crede nei principi europei dell'integrazione linguistica e culturale e di questo bisogna dargliene atto. V'è quindi da credere che, superate le difficoltà contingenti, l'insegnamento dell'italiano verrà reintegrato *de iure* e *de facto* nei nuovi ordinamenti scolastici.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (Curricolo unificato per le Lingue straniere nell'istruzione pubblica in Grecia), www.minedu.gr.
- Lo Duca, Maria Giuseppina, 2006. *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Minniti Gonias, Domenica, 2005. L'italiano come lingua straniera nella scuola greca e la formazione degli insegnanti, *Enimerosi*, fasc. 211, 2-11.
- Minniti Gonias, Domenica, 2008. *Curricolo d'insegnamento dell'italiano LS nei licei greci*. Atene: Ministero della Pubblica Istruzione - Istituto Pedagogico.
- Minniti Gonias, Domenica, 2012a. *Italiano LS. Teoria e prassi*. Atene.
- Minniti Gonias, Domenica, 2012b. Plurilinguismo, multilinguismo e la fortuna dell'italiano nella scuola dell'obbligo, *Synchroni Ekpaidefsi*, fasc. 170, luglio-settembre 2012, 89-103.
- Montagna Teresa, Parente Santina, 2012. *Manuale di linguistica generale per studenti stranieri e anche italiani*. Reggio Calabria: Città del Sole.
- Profilo della lingua italiana. Livelli A1, A2, B1, B2*, www.coe.it.
- Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, www.europa.eu/legislation.

Insegnare italiano in Bulgaria (Sofia)

Neli Radanova

In Bulgaria esiste un costante interesse per la lingua e la cultura italiana, dovuto a una spontanea simpatia, ma anche a fattori di ordine storico. Dopo il matrimonio del re bulgaro Boris III con Giovanna di Savoia, figlia del re Vittorio Emanuele III nel 1930, ci fu una politica mirata alla diffusione della lingua e della cultura italiana con una rete di scuole bilingui (bulgaro e italiano), corsi di lingua, circoli di cultura italiana.

Purtroppo, dopo il 1947 le scuole italiane furono chiuse e l'italiano scomparve dalle scuole come lingua straniera. Solo nel 1979 fu rilanciato di nuovo, prima in una sola scuola di Sofia, poi anche in altre, per arrivare al giorno d'oggi in cui all'italiano spetta il terzo posto fra le lingue straniere che gli studenti dei licei nelle principali città bulgare (Sofia, Plovdiv, Varna, Burgas) scelgono di studiare.

A livello universitario, con corsi di laurea in italianistica, l'italiano viene insegnato a Sofia (l'Università di Sofia "San Clemente d'Ocrida" e la Nuova Università Bulgara) e all'università di Veliko Tarnovo "Sv. Kiril i Metodi". Dall'anno accademico 2012-2013 anche l'Università di Plovdiv "Paisij Hilendarski" ha introdotto il corso di laurea in linguistica applicata in cui l'italiano viene combinato con l'inglese o con il bulgaro.

L'italiano, alla NBU, viene insegnato in tre tipi di corsi:

- nel programma di italianistica: "Lingua, cultura e letteratura italiana";
- nei corsi di lingua per gli studenti della NBU;
- nei corsi di lingua per studenti esterni.

Nel programma "Lingua, cultura e letteratura italiana" alla lingua italiana sono dedicate seicento ore. In più i corsi teorici del terzo e del quarto anno (fonetica, morfologia, sintassi, lessicologia, fraseologia, linguistica contrastiva, storia della letteratura italiana) sono in lingua italiana. Uno dei profili del programma è "Traduzione e interpretariato", dunque si presta particolare attenzione anche alla traduzione da e in italiano.

Nei corsi di lingua per gli studenti della NBU si possono studiare le seguenti lingue: inglese, spagnolo, italiano, tedesco, francese, greco moderno, russo ed altre. Ci sono corsi per tutti i livelli previsti dal QCER (da A1 a C2). È obbligatorio lo studio di una lingua straniera a scelta, ma gli studenti studiano normalmente almeno due lingue straniere, indipendentemente dal Dipartimento dal quale provengono. L'interesse per l'italiano è notevole: per il numero degli studenti l'italiano occupa il terzo posto, dopo l'inglese e lo spagnolo.

I corsi di lingua per studenti esterni sono gestiti dalla Facoltà di educazione permanente della NBU; vi si iscrivono persone di tutte le età e arrivano a diversi livelli a seconda dei loro interessi e necessità.

È comunemente noto che l'insegnamento dell'italiano L2 in Italia e fuori dal-

l'Italia richiede metodi diversi. Nel caso concreto dell'insegnamento alla NBU il metodo viene scelto secondo il tipo di corso; ovviamente, ci sono dei punti fissi come l'insegnamento della grammatica (alla quale si presta molta attenzione nei corsi del programma italianistica e nei corsi per gli studenti della NBU), del lessico, della fraseologia, della traduzione, ecc.. Tuttavia, non si segue un metodo unico, si cerca di essere flessibili a seconda della classe concreta e anche del livello di conoscenza della lingua degli studenti.

Essendo fuori dall'ambiente linguistico italiano, il principio di base che seguiamo alla NBU è quello di far conoscere agli studenti le strutture della lingua italiana, insegnare la grammatica normativa e solo dopo arrivare alle semplificazioni in atto nell'italiano parlato e che ormai stanno prendendo terreno anche in quello scritto.

I docenti di italiano sono laureati in lingua e letteratura italiana. Più che partecipare a corsi di aggiornamento, siamo noi, come università, ad organizzare corsi di aggiornamento per gli insegnanti di italiano in Bulgaria, spesso in collaborazione con l'Istituto Italiano di Cultura a Sofia; negli ultimi sei anni due nostri progetti per corsi di aggiornamento sono stati finanziati dal MAE e vi hanno partecipato insegnanti di italiano dei licei di tutta la Bulgaria.

Per quanto riguarda i docenti di italiano della NBU, loro hanno la possibilità di partecipare alla mobilità accademica, come anche a corsi di aggiornamento a Perugia e a studiare in Italia per brevi periodi con delle borse di studio rilasciate dal MAE.

Il libro più spesso usato nelle scuole in Bulgaria è il *Nuovo progetto italiano*, di T. Marin e S. Magnelli, editore Edilingue. Fu l'Istituto Italiano di Cultura a proporlo al Ministero della Pubblica istruzione nel 2003 che lo adottò per i licei in cui si insegna l'italiano. Alla NBU, soprattutto nei corsi di lingua, si usa anche questo libro, più materiali scelti e preparati dai rispettivi docenti. Nel programma di italianistica, invece, si cerca di offrire dei testi concentrati su varie questioni che creano dei problemi ai bulgari che studiano l'italiano. Tanto per fare un esempio, adesso sta per uscire un mio libro dedicato ad alcuni problemi della sintassi in chiave applicata (destinato sia agli studenti del programma di italianistica che agli studenti dei livelli B2, C1 e C2 dei corsi di lingua), contenente regole, esercizi, traduzioni e che tiene conto anche dei processi di semplificazione dell'italiano¹. In più una *équipe* di colleghi che insegnano nei corsi di lingua per gli studenti della NBU sta lavorando su una serie di libri per i livelli A, B e C che vengono già sperimentati nei rispettivi corsi.

Io personalmente condivido l'idea di Katerin Katerinov che una lingua straniera, nel caso nostro l'italiano, vada insegnata tenendo presenti le differenze fra la lingua straniera e la lingua madre degli studenti, dunque introducendo anche elementi di linguistica contrastiva e dedicando attenzione alle traduzioni dove queste differenze si mostrano meglio che altrove e si risolvono meglio che altrove.

¹ Radanova, Neli (in pubblicazione). *Cenni di morfosintassi dell'italiano: complicazioni e semplificazioni*.

I corsi di lingua fuori dal programma di italianistica sono strutturati in conformità con il QCER.

Per i corsi teorici di morfologia, sintassi, lessicologia, fraseologia, linguistica contrastiva, storia della letteratura italiana, i materiali che servono agli studenti vengono caricati nel sistema elettronico Moodle: si tratta di lezioni, preparate dai rispettivi docenti, di esercitazioni riguardanti varie questioni, come anche di testi di non facile accesso.

Ritengo che la maggior parte dei libri di italiano L2 destinati a studenti stranieri (quelli che conosco io) diano un'idea abbastanza completa sull'italiano contemporaneo. Tuttavia, l'equilibrio fra grammatica, lessico, fraseologia, educazione di capacità comunicative, ecc. a volte lascia a desiderare. A chi non studia l'italiano in Italia sfuggono certe strutture e usi diffusissimi nella lingua che però sono stranamente ignorati nei libri di italiano L2. Fra questi metterei al primo posto la perifrasi progressiva e i suoi due tipi di funzioni e il condizionale, soprattutto quello di dissociazione. Si tratta di tendenze molto interessanti, legate a una specie di "semplificazione non trasparente", che purtroppo più che sfuggire agli studenti rimarrebbero incomprese se uno dovesse fidarsi di quello che propongono i libri di italiano L2.

Già al Convegno di Palermo del 2012² si è accennato all'idea di organizzare una *équipe* di docenti di italiano per discutere questa materia e magari pubblicare un testo che presenti quelli che loro ritengono problemi nell'insegnamento dell'italiano fuori dall'Italia. Penso che la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo sia il posto giusto per iniziare un'attività del genere e proporre un tipo di testi diversi da quelli attualmente diffusi e usati allo scopo di presentare le innovazioni nella lingua, visibili forse più chiaramente a distanza.

Insegnare italiano in Bosnia-Erzegovina (Banja Luka)

Salvatore Cavaliere

Il presente lavoro mira a delineare un quadro dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera all'Università di Banja Luka, seconda città per numero di abitanti della Bosnia-Erzegovina e capitale dell'entità politico-amministrativa della Repubblica Serba di Bosnia. Dopo la descrizione del contesto di insegnamento-apprendimento, verranno trattate alcune questioni legate, in particolare, agli approcci e ai metodi didattici adottati, alla motivazione degli studenti e alle principali difficoltà riscontrate nello svolgimento dell'attività didattica quotidiana.

² *Il condizionale. Teoria e problemi didattici*. Seminario di studio, 29 marzo 2012, Università degli Studi di Palermo.

1. IL CONTESTO

L'introduzione dell'insegnamento dell'italiano all'Università di Banja Luka è legata all'iniziativa del professor Danilo Capasso, che ne ha promosso l'inserimento tra le discipline accademiche dapprima come materia a scelta nelle Facoltà di Scienze Politiche e Filosofia, successivamente, nel 2003, con la presentazione di uno specifico curriculum in Italianistica nell'ambito dell'apertura del Corso di Laurea quadriennale in Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba presso la Facoltà di Filologia.

Oggi, dopo più di un decennio dalla promozione delle prime iniziative volte alla diffusione della lingua e della cultura italiana a Banja Luka (cfr. Guglielmi e Rolandi, 2008), il dipartimento di Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba conta circa duecentocinquanta studenti e presenta un corpo insegnanti, limitatamente al curriculum in Italianistica, composto da quattro docenti, quattro assistenti e due lettori.

L'anno accademico 2012/2013 ha inoltre visto l'attivazione del secondo ciclo di studi in Lingua e Letteratura italiana con un master di durata annuale (corrispondente alla laurea magistrale o specialistica italiana) al quale si sono iscritti dieci studenti. Successivamente, nell'anno accademico 2013/2014, è stato inaugurato uno specifico Corso di Laurea quadriennale in Lingua e Letteratura italiana, staccato quindi dagli studi di Serbistica, a cui si sono iscritti trentacinque studenti. Esso sostituirà gradualmente il corso in Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba, che attualmente rimane attivo al secondo, al terzo e al quarto anno ma che è destinato progressivamente a esaurirsi.

L'italiano è infine insegnato come materia opzionale per i primi due anni nei corsi di laurea di I livello attivi nelle Facoltà di Filologia (Corsi di Laurea in Anglistica, Francesistica, Germanistica e Serbistica), Filosofia (Corsi di Laurea in Filosofia, Storia, Psicologia, Pedagogia, Scienze della Formazione e Scienze della Formazione primaria) e Scienze politiche (Corsi di Laurea in Scienze politiche, Sociologia, Scienze del Servizio sociale, Giornalismo e Scienze della Comunicazione), mentre si configura come disciplina obbligatoria per i primi tre anni del corso in Canto solista istituito presso l'Accademia della Musica. Tenendo dunque conto di tutti i corsi di laurea presso i quali è attivo l'insegnamento della lingua italiana, si calcola che siano circa ottocento gli apprendenti che hanno intrapreso lo studio dell'italiano nell'intero ateneo.

Il numero di ore dedicate all'insegnamento dell'italiano dipende dal tipo di corso di studi intrapreso dall'apprendente. Posto che tutti gli insegnamenti attivati presso l'Università di Banja Luka devono avere la medesima durata, fissata dal calendario accademico in sedici settimane di lezione per ogni semestre, è possibile individuare per i vari tipi di indirizzo il seguente monte ore settimanale di studio della lingua italiana:

- a) Corso di Laurea quadriennale in Lingua e Letteratura italiana: al primo anno, l'unico finora attivato, sono previste in totale undici ore di italiano distribuite tra due di docenza e nove di lettorato. Il piano di studi per gli anni successivi al primo prevede che le ore di docenza rimangano due, mentre quelle di lettorato scenderanno a otto al secondo anno e a sette al terzo e al quarto anno.
- b) Corso di Laurea quadriennale in Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba: al secondo anno sono previste tre ore settimanali di docenza e sette di lettorato; al terzo e al quarto anno, invece, le ore di lettorato salgono a otto mentre quelle di docenza scendono a due. All'ultimo anno è anche previsto l'insegnamento delle materie "Teoria della traduzione 1" e "Teoria della traduzione 2", il cui obiettivo è quello di consentire agli studenti di sviluppare adeguate competenze che permettano loro di svolgere attività di traduzione e di interpretariato dall'italiano al serbo e dal serbo all'italiano. Tali corsi sono interamente gestiti da un docente che svolge la propria attività didattica per due ore alla settimana.
- c) Corsi di laurea diversi da quelli in Italianistica e Italianistica e Serbistica che prevedono l'insegnamento dell'italiano: l'organizzazione dell'attività didattica è di esclusiva pertinenza dei lettori e degli assistenti che tengono le loro lezioni per due ore alla settimana in ognuno dei corsi in cui è previsto lo studio dell'italiano. Nel curriculum in Canto solista, nel quale l'insegnamento dell'italiano è obbligatorio, sono previste, in ogni anno di corso, due ore di docenza alla settimana.

Il livello di competenza comunicativa in italiano raggiunto dagli studenti viene verificato in maniera formale sia nel corso di ogni semestre con lo svolgimento di due prove in itinere (denominate "esoneri" in quanto, se il loro esito si rivelasse positivo, lo studente si vedrebbe accreditare una parte del corso, venendo così "esonero" dall'obbligo di svolgere la medesima parte durante l'esame finale di profitto) sia durante le tre canoniche sessioni d'esame tramite una prova scritta (obbligatoria per coloro che non abbiano svolto con successo entrambi gli esoneri o per chi non fosse soddisfatto dei risultati ottenuti nelle prove in itinere) e un esame orale, che tutti gli studenti sono tenuti a sostenere previo il superamento degli esoneri o della prova d'esame scritta.

Per quanto riguarda le risorse didattiche utilizzate, i lettori e gli assistenti, che lavorano in maniera preponderante sullo sviluppo della competenza comunicativa in italiano degli apprendenti, in parte formulano delle proposte didattiche del tutto originali facendo ricorso a materiali autentici in italiano, come articoli di giornale, testi audiovisivi e canzoni, in parte utilizzano libri di testo, come *Espresso* e *Nuovo progetto Italiano*, che presentano un'impostazione studente-centrica e in linea con i dettami degli approcci assunti come modelli di riferimento teorico dai lettori e dagli assistenti (cfr. § 3). Nell'a.a. 2013/2014, inoltre, è stato adottato al primo anno il testo *Lided*, di Danilo Capasso, specificamente pensato per studenti di madrelingua serbo-croato-bosniaca, che propone un approccio acquisizionale allo studio dell'italiano.

2. APPROCCI E METODI DI RIFERIMENTO

Gli studenti dell'Università di Banja Luka si avvicinano allo studio dell'italiano avendo già un'esperienza di apprendimento di almeno una lingua straniera maturata a scuola.

L'approccio allo studio delle lingue che domina ancora nel sistema scolastico bosniaco (e in molte università e dipartimenti di lingue e letterature straniere del paese) è di tipo formalistico e si basa sul metodo grammatico-traduttivo, essenzialmente incentrato sulla traduzione e sullo studio delle regole morfosintattiche della lingua target, che avviene seguendo un percorso di tipo deduttivo: le norme grammaticali vengono prima spiegate e successivamente applicate in pattern drills, cioè in esercizi in serie nei quali è presente uno spazio vuoto che deve essere riempito dallo studente seguendo determinate istruzioni, e in esercizi manipolativi, come "volgi al..." (cfr. Celentin e Cognini, 2005). Non sorprende, dunque, che la maggior parte degli studenti individui il metodo grammatico-traduttivo come quello prediletto nell'apprendimento dell'italiano, per quanto la modalità di lavoro descritta non stimoli la fantasia o la curiosità dell'apprendente. Una delle sfide di docenti, lettori e assistenti di lingua italiana dell'Università di Banja Luka è pertanto quella di stimolare l'apprendente allo studio della lingua italiana a partire da approcci diversi da quello formalistico, come quello umanistico-affettivo, che, ponendo al centro dell'azione didattica lo studente, del quale vengono considerati aspetti cruciali legati alla sfera emotiva, cognitiva, psicologica, relazionale e motivazionale, propone un radicale cambiamento nella filosofia con cui viene condotta l'azione didattica.

Un primo segno tangibile riguarda l'adozione di un percorso induttivo nello studio delle strutture morfosintattiche dell'italiano che favorisca lo sviluppo delle capacità di riflessione linguistica e metalinguistica dello studente, limitando il ruolo dell'apprendimento mnemonico, sempre molto significativo per gli studenti dell'Università di Banja Luka. Anno dopo anno, per quanto l'approccio formalistico rimanga ancora quello preferito dagli apprendenti, un buon numero di studenti ha imparato ad apprezzare questa nuova modalità di lavoro, come confermano i risultati di un'indagine condotta da Cavaliere (2013): gli apprendenti hanno sottolineato come comprendere da soli l'uso di una struttura morfosintattica si sia rivelato senz'altro più efficace per la sua sedimentazione nella memoria a lungo termine e per il senso di sfida con se stessi che tale modalità di lavoro presenta.

Gli studenti hanno poi fornito una valutazione estremamente positiva del percorso induttivo, in particolare quando quest'ultimo è stato presentato all'interno dell'approccio comunicativo, cioè quando lo studio delle strutture morfosintattiche è stato condotto attraverso lo svolgimento di attività di produzione orale. Nei feedback raccolti, gli apprendenti hanno sottolineato i pregi di tale modalità di lavoro sulle strutture linguistiche, che, come dichiara uno studente, consente "non di imparare le regole a memoria, ma di usare le regole parlando".

La constatazione da parte di molti del progressivo raggiungimento di risultati tan-

gibili (“ho imparato a usare il congiuntivo quando parlo e anche il periodo ipotetico”) ha rappresentato uno degli elementi più rilevanti nell’elaborazione di un giudizio molto positivo sulle attività svolte (“molto utili perché adesso sappiamo la lingua italiana meglio”), al punto che in molti si sono soffermati sul fatto che tale impostazione “sottolinea l’aspetto orale della lingua, l’aspetto più importante”, e consente quindi di imparare “nello stesso tempo il lessico e la grammatica”.

Tali valutazioni possono essere sintetizzate da quanto dichiara uno studente: “credo che il modo migliore di imparare una cosa, soprattutto la grammatica, sia attraverso la conversazione, dialogando con le persone, perché in questo modo si fa anche la pratica e non solo la teoria”. Tali dati dimostrano che, nonostante il percorso deduttivo rappresenti ancora per molti la maniera privilegiata di approcciarsi allo studio di una lingua straniera, gli studenti hanno in larga parte apprezzato e trovato utile lo studio induttivo delle strutture morfosintattiche dell’italiano. Gli incoraggianti risultati descritti hanno, infine, aperto la strada all’adozione nel primo anno “pilota” del nuovo Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana del libro di testo *Lided* (accompagnato da *Lidi*, la guida per l’insegnante), curato da Danilo Capasso, direttore del Dipartimento di Italianistica, e pensato specificamente per apprendenti di madrelingua serbo-croato-bosniaca di italiano LS. La particolarità del volume è legata al fatto di essere fortemente ispirato ad un approccio acquisizionale all’italiano, come dimostra l’assenza di regole grammaticali compensata dagli stimoli forniti agli studenti a formulare autonomamente delle ipotesi sulle norme d’uso della lingua dopo l’analisi delle strutture linguistiche presentate.

3. LA MOTIVAZIONE

Quali sono le principali ragioni che stanno alla base della scelta degli studenti di intraprendere lo studio della lingua italiana all’Università di Banja Luka? Le motivazioni espresse da buona parte degli studenti sono varie e vanno da una diffusa attrazione per la lingua e per la cultura italiana al desiderio di potere trovare un lavoro come insegnante di scuola o come interprete e/o traduttore presso aziende italiane che investono in Bosnia-Erzegovina. In particolare, quest’ultima figura professionale è oggi molto richiesta visti i legami commerciali sempre più forti tra l’Italia e il paese balcanico.

La vicinanza geografica tra l’Italia e la Bosnia-Erzegovina permette inoltre a non pochi studenti di immaginare un futuro nel nostro paese, seguendo l’esempio virtuoso di tanti compatrioti che, a partire dagli anni della guerra civile, si sono trasferiti in Italia riuscendo a trovare condizioni di vita e opportunità migliori rispetto a quelle a cui avrebbero potuto aspirare restando nel loro paese d’origine.

Tali progetti migratori, che gli studenti non di rado manifestano, si intersecano spesso con la loro storia personale: è infatti frequente trovare in ogni classe qualche

studente che, per via delle ondate migratorie che si sono registrate dalle zone di guerra verso l'Italia all'inizio degli anni Novanta, abbia trascorso diversi anni della propria vita nell'Italia Settentrionale, frequentandovi anche le scuole. Tali studenti sono spesso animati dalla volontà di approfondire una lingua già conosciuta, con lo specifico obiettivo di tornare un giorno in Italia con un titolo di studi che permetta loro di trovare un lavoro qualificato.

Per le tipologie di apprendenti finora menzionate lo studio dell'italiano è dunque motivato da un convinto e profondo interesse nei confronti della lingua e della cultura italiana e, in certi casi, anche da una precisa consapevolezza relativa a futuri progetti di vita. Tuttavia, per un numero non esiguo di apprendenti, la conoscenza dell'italiano a un livello non iniziale, o, comunque, una certa familiarità con la lingua, acquisita spesso grazie ai mezzi di comunicazione di massa che trasmettono film, documentari, musica in italiano, unite alla notevole predisposizione degli studenti balcanici per l'apprendimento delle lingue straniere (cfr. Guglielmi, 2008), incoraggiano di per sé allo studio in contesto universitario della lingua italiana, considerata, evidentemente in maniera affrettata e superficiale, facile da apprendere e comunque meno faticosa di altre discipline presenti in altri percorsi di studi universitari.

Tale giudizio è supportato dall'esperienza di apprendimento dell'inglese, in cui i giovani serbo-bosniaci raggiungono presto buoni, se non ottimi livelli di conoscenza, quanto meno passiva, grazie alla semplice esposizione a programmi televisivi inglesi o americani che risultano dominanti in televisione. Tale esperienza li porta spesso a immaginare che i medesimi risultati si possano ottenere con l'esposizione ad altre lingue straniere. Alcuni studi (cfr. Odlin, 1989) hanno infatti mostrato che un apprendente che conosca già una lingua straniera (LS1) si trova avvantaggiato nell'apprendimento di una nuova lingua obiettivo (LS2). L'apprendente di una LS2 cercherà così di riproporre, almeno in parte, quelle strategie che, utilizzate nell'apprendimento della LS1, si sono rivelate particolarmente efficaci per il raggiungimento di una buona padronanza della lingua. Tuttavia, occorre tenere in considerazione che l'apprendimento della lingua per lo studio (CALP) impone di entrare in possesso di competenze molto più articolate e complesse di quelle richieste dalla lingua per la comunicazione di base (BICS).

Una simile visione dell'apprendimento linguistico, decisamente semplificata e ingenua, propria di non pochi studenti di italiano dell'Università di Banja Luka, può essere almeno in parte spiegata dalla mancanza in Republika Srpska di una lunga e solida tradizione accademica: l'università è stata fondata appena nel 1975 e molti dipartimenti, tra cui quelli di lingue e letterature straniere, sono nati in tempi ancora più recenti. Bisogna inoltre rilevare che quella attuale è la prima vera generazione di studenti che ha deciso di percorrere in massa la strada degli studi universitari. Un certo numero di apprendenti, tuttavia, intraprende lo studio dell'italiano senza una vera consapevolezza di ciò che questo percorso implica, ma con la speranza di potere ambire, grazie alla laurea, a un lavoro qualificato e ben remunerato (cfr. Cavaliere, 2013).

Con tali premesse, dunque, è purtroppo frequente riscontrare negli studenti una carenza di motivazione e uno scarso coinvolgimento nella didattica svolta in classe, soprattutto nelle attività di produzione orale. L'obiettivo delle azioni didattiche messe in atto dagli insegnanti è dunque quello di innalzare e sostenere la motivazione degli studenti all'apprendimento dell'italiano. Il tipo di motivazione che si tenta di stimolare, in particolare, è quella basata sul piacere, che, in confronto a quelle fondate sul dovere e sul bisogno (cfr. Balboni, 2008a, 2008b), si dimostra la tipologia di motivazione più potente, stabile e duratura.

Per coinvolgere gli studenti nelle attività proposte, è fondamentale operare una scelta oculata sui temi da trattare in classe. Nel nostro caso, sono risultati particolarmente graditi quegli argomenti legati alla sfera del quotidiano e alla vita dei giovani. In special modo, testi e input relativi alla realtà socioculturale serbo-bosniaca hanno stimolato una grande partecipazione degli apprendenti: ad esempio, l'immagine di un tradizionale matrimonio serbo-ortodosso ha sollecitato una conversazione molto partecipata nel corso della quale gli studenti hanno voluto spiegare, con dovizia di particolari, la ricca tradizione del loro popolo legata all'evento trattato; o, ancora, la presentazione alla classe delle locandine di alcuni film "cult" della produzione cinematografica serba ha spinto gli apprendenti ad esporre spontaneamente le trame dei film e le ragioni del loro successo. Gli studenti sono così riusciti a superare l'imbarazzo e le difficoltà legate alla comunicazione orale in italiano pur di raggiungere il loro scopo, cioè interagire verbalmente con l'insegnante per renderlo edotto su alcuni aspetti della loro cultura nazionale popolare. Sono altresì risultate particolarmente efficaci quelle attività volte alla comunicazione orale, quali, ad esempio, i role play, l'analisi di casi (a fronte dei quali gli studenti sono stati coinvolti nella ricerca dei pro e dei contra), o, ancora, la descrizione e la conseguente analisi di immagini. Estremamente coinvolgenti si sono rivelate anche le attività che hanno previsto il ricorso alla didattica ludica, come un gioco dell'oca in cui, per conquistare le caselle, bisognava completare correttamente un periodo ipotetico appena accennato nella protasi o nell'apodosi (cfr. Balboni, 2008a; Caon e Rutka, 2004). Un ruolo decisivo, infine, è stato assunto dal setting: la disposizione dei posti a ferro di cavallo è risultata quanto mai efficace per favorire il contatto oculare tra gli apprendenti e il reciproco coinvolgimento, spesso stimolato dal ricorso a una palla che gli apprendenti si passavano per coinvolgersi reciprocamente nell'interazione (Daloiso, 2007).

4. CONCLUSIONE

L'insegnamento dell'italiano all'Università di Banja Luka si configura come una realtà in continua evoluzione. Il numero sempre crescente di allievi e la stabilizzazione di un collegio di docenti che già da anni lavora insieme sul territorio, speri-

mentando approcci e metodi innovativi rispetto alla tradizione dell'insegnamento delle lingue straniere nell'ex Jugoslavia, fa sì che il Dipartimento, nel tempo, sia andato assumendo un ruolo sempre più centrale per gli studi di Italianistica nell'area dei Balcani occidentali. La conoscenza delle specifiche problematiche legate all'apprendimento linguistico degli studenti di questa parte d'Europa e, altresì, una situazione socioculturale in continua evoluzione, pongono costantemente nuove sfide che vengono affrontate e gestite attraverso la sperimentazione sul campo e l'aggiornamento professionale. Da alcuni anni viene organizzato un convegno internazionale di Italianistica, giunto ormai alla sua quarta edizione e diventato occasione di confronto, di formazione e di studio. Formazione che diventa quanto mai urgente per far fronte a una realtà, quale quella bosniaca, che, ormai fuori dalla guerra e proiettata verso l'Europa, si apre all'apprendimento della lingua italiana, sempre più presente non solo nelle conoscenze dei suoi abitanti, ma, soprattutto, nei progetti di vita dei giovani serbo-bosniaci: per questi, l'Italia, oltre a essere uno dei paesi più prestigiosi dal punto di vista culturale, rappresenta, infatti, un riferimento importante dal punto di vista lavorativo. Sempre più presente nell'area balcanica con attività commerciali e industriali, l'Italia, infatti, è diventata una possibilità concreta di sbocco e qualificazione professionale. In tale contesto si collocano dunque il crescente interesse per l'italiano da parte dei serbo-bosniaci e parallelamente le iniziative di formazione e promozione culturale legate alla lingua italiana portate avanti dall'Università di Banja Luka.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, Paolo, 2008a. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Università.
- Balboni, Paolo, 2008b. *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: Utet Università.
- Caon, Fabio e Sonia Rutka, 2004. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Cavaliere, Salvatore, 2013. Motivazione e apprendimento dell'italiano LS. Una ricerca condotta all'Università di Banja Luka, *EL.LE. Educazione linguistica. Language education*, 4, in: <http://edizionief.unive.it/index.php/ELLE/article/view/419/316>
- Celentin, Paola e Edith Cognini, 2005. *Lo studente di origine slava*. Perugia: Guerra.
- Daloiso, Michele, 2007. Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento linguistico. Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari, in: <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- Guglielmi, Lorenzo, 2008. Balcani, un presente remoto, *Bollettino Itals*, 26, anno VI, in: http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=438

- Guglielmi, Lorenzo e Francesca Rolandi, 2008. L'insegnamento dell'italiano in Bosnia-Erzegovina, *Bollettino Itals*, 26, anno VI, in: http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=448.
- Odlin, Terence, 1989. *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.

Insegnare italiano in Polonia (Varsavia)

Joanna Jarczyńska

L'insegnamento dell'italiano in Polonia si svolge a diversi livelli: a cominciare dalle scuole pubbliche medie inferiori e superiori per poi continuare a livello accademico oppure come hobby, in una delle numerose scuole di lingue o presso uno dei due centri ministeriali italiani: l'Istituto Italiano di Cultura di Cracovia o di Varsavia. In generale sono proprio queste due città polacche ad offrire, da sempre, le maggiori possibilità di conoscere e approfondire la lingua e la cultura italiana.

Per quanto riguarda la capitale, i corsi che dal punto di vista della motivazione degli apprendenti vale la pena di citare sono quelli offerti dall'Istituto Italiano di Cultura (la struttura del Ministero degli Affari Esteri italiano menzionata sopra) e dall'Università di Scienze Sociali e Umanistiche SWPS (un ateneo privato che dal 2010 offre anche corsi di laurea breve in Italianistica). Entrambe le strutture, anche se apparentemente fanno parte di due tipologie didattiche diverse, presentano tuttavia molti aspetti in comune.

In primo luogo, visto che al centro del processo didattico da diversi anni si pone chi apprende, i suoi bisogni e le sue motivazioni, ambedue le strutture possono vantare di avere tra i loro apprendenti solo persone altamente motivate. Nella maggior parte dei casi, gli apprendenti sono giovani in età universitaria e/o persone di età superiore ai trent'anni.

Se, per quel che concerne l'Istituto Italiano di Cultura, l'età adulta degli apprendenti non stupisce, nella realtà italiana può sembrare strano che un'università possa avere tra i propri studenti persone mature, spesso già laureate, che di norma svolgono anche una regolare attività professionale.

In effetti, il dipartimento di Filologia italiana presso l'Università di Scienze Sociali e Umanistiche SWPS possiede nella sua offerta didattica corsi dedicati proprio a chi quotidianamente lavora e può frequentare solo nei fine settimana. È una tipologia abbastanza particolare, soprattutto per quanto riguarda un indirizzo linguistico, e come tale richiede un programma didattico d'autore, fatto a misura dei bisogni e delle possibilità cognitive e psicofisiche degli apprendenti. Proprio per questo motivo ci si propone di discuterlo in modo più dettagliato più avanti, dopo aver presentato brevemente i corsi d'italiano offerti dall'Istituto Italiano di Cultura.

Conformemente a quanto già detto, sono corsi facoltativi che mirano a completare l'offerta culturale dell'Istituto. Ogni anno si registrano tra quattrocentocinquanta e cinquecento iscritti la cui età va in media dai venti ai cinquant'anni. Come è facile notare, una parte notevole dei corsisti è costituita da persone adulte: studenti universitari e persone adulte per le quali lo studio della lingua e della cultura italiana è un hobby, un piacere di cui occuparsi nel tempo libero.

Oltre ai corsisti con un'elevata motivazione di tipo culturale, ovviamente sono presenti anche corsisti la cui motivazione è basata soprattutto sul bisogno: nella maggior parte dei casi sono studenti universitari in procinto di partire per lo scambio Erasmus oppure persone legate all'Italia tramite vincoli familiari. Infine seguono i corsisti che studiano l'italiano per motivi professionali, come coloro i quali lavorano presso un'azienda italiana o collaborano con fornitori italiani.

Dal momento che la maggior parte degli apprendenti lavora o studia all'università, i corsi previsti dall'Istituto si svolgono nei giorni feriali in due fasce orarie: corsi mattutini (tra le 9 e le 13) o serali (dalle 15.30 alle 20.00) e di norma comprendono quarantacinque ore a semestre, distribuite in due incontri di novanta minuti alla settimana. Vista la forte richiesta del mercato, da vari anni ormai l'Istituto offre anche corsi che si svolgono solo una volta alla settimana, soprattutto di sabato, in un unico blocco di centottanta minuti (con una breve pausa dopo i primi novanta minuti). Oltre a questi corsi ordinari, durante l'anno scolastico/accademico l'Istituto organizza anche corsi intensivi semestrali di quarantacinque ore complessive e corsi intensivi estivi di trenta ore complessive. In entrambi i casi sono corsi che permettono di raddoppiare la velocità dell'apprendimento poiché offrono agli apprendenti due incontri di centottanta minuti alla settimana (ovvero trecentosessantasei minuti settimanali).

Lo scopo principale dei corsi è quello di fornire agli apprendenti una buona competenza comunicativa, nonché uno strumento per approfondire e scambiarsi nozioni sulla cultura e sulla società, per cui, benché l'Istituto due volte all'anno funga anche da centro di certificazione degli esami CILS, i corsi organizzati al suo interno non prevedono nessun esame finale. Dopo anni di pratica si vede chiaramente che chi frequenta i corsi presso l'Istituto non ha bisogno di nessun ulteriore tipo di motivazione a breve termine, specie se basata sul dovere. Sono invece previsti test d'ingresso che servono a stabilire il livello di partenza del nuovo cliente/corsista e ad assegnargli il corso più adatto.

Ovviamente tutti i corsi seguono la suddivisione in livelli di competenza specificati dal Quadro Comune di Riferimento per le Lingue, ovvero A1, A2, B1, B2, C1 e C2; ad ogni livello vengono dedicati due semestri di studio, vale a dire novanta ore, in cui i corsisti vengono impegnati con le attività previste dai manuali della serie *Domani* (libro di testo per i livelli A1, A2, B1) e *Nuovo Magari* (livelli B2, C1, C2), entrambi di Alma Edizioni. Nel corso dei semestri autunnale e primaverile i docenti cercano inoltre di coinvolgere gli apprendenti in diverse attività

culturali, quali proiezioni di film, spettacoli e conferenze in italiano, feste. A disposizione degli apprendenti restano anche la biblioteca con libri, manuali, riviste e giornali e la videoteca.

Come mostrano le statistiche delle iscrizioni ai corsi dell'Istituto Italiano di Cultura, si tratta di un'offerta che copre benissimo la richiesta del mercato polacco per quanto riguarda la curiosità della lingua e della cultura italiana e il piacere di studiarle nel proprio tempo libero, al di fuori dei compiti professionali.

Chi invece è ancora più interessato all'Italia, alla sua cultura (storia e letteratura comprese), alla sua realtà quotidiana e ai suoi problemi sociali e/o ha bisogno di un attestato più valido di una semplice certificazione linguistica, può iscriversi ai corsi di laurea breve in Italianistica presso l'Università SWPS. I corsi durano tre anni, durante i quali lo studente può arrivare alla conoscenza della lingua italiana a livello C1 partendo praticamente dall'alfabeto, anche se ogni anno viene attivato anche un gruppo avanzato per le persone che al momento dell'immatricolazione sono già in possesso di una buona padronanza della lingua italiana. In ogni caso, per entrambi i gruppi i corsi occupano due fine settimana al mese. Ogni fine settimana gli studenti seguono le lezioni di lingua italiana di base (dodici ore di didattica durante il primo anno di studio e sei ore di didattica durante il secondo e il terzo anno di studio), le lezioni di italiano usato dai mass media (televisione, radio, stampa – due ore), che costituiscono anche una rassegna di notizie ed informazioni sulla vita politica e sociale in Italia, le lezioni di italiano settoriale (l'italiano in gastronomia e nella moda durante il secondo anno di studio e l'italiano nel turismo, l'italiano nell'industria, le basi del linguaggio giuridico ed aziendale al terzo anno – due ore per ogni linguaggio settoriale). Oltre alle lezioni d'italiano, l'offerta del Dipartimento comprende anche lo studio approfondito di altre materie legate alla civiltà italiana, tra cui quelle culturali (storia e letteratura italiana, storia dell'arte) e linguistiche (acquisizione e didattica delle lingue straniere, grammatica storica e grammatica descrittiva della lingua italiana). Da notare è che solo durante il primo anno di studi tutte le lezioni delle materie citate si svolgono in lingua polacca. A partire dal secondo anno di studio tutte le lezioni sono tenute nella lingua di arrivo, ovvero in italiano.

Come si può facilmente osservare, anche se gli studi impegnano solo due fine settimana al mese, per terminare tutto il percorso con risultato positivo (laurea) gli studenti devono mostrare molta assiduità, impegno e una forte motivazione. In realtà la maggior parte del lavoro è svolto a casa, mentre le lezioni servono principalmente a fornire materiali, dare indicazioni, spiegare le questioni più difficili e controllare lo svolgimento del lavoro autonomo. Il lavoro a distanza è possibile soprattutto grazie ai sussidi tecnologici, tra cui l'*e-learning* con cui fornire materiali, dare sostegno e svolgere il monitoraggio dei progressi.

Il ruolo delle tecnologia è però molto importante anche durante le lezioni in classe: grazie alla modernissima attrezzatura multimediale dell'università (come di-

splay, computer e accesso a internet, con cui i nuovi input linguistici e concettuali colpiscono simultaneamente più sensi) è più agevole rendere tutto il percorso cognitivo degli studenti meno faticoso e più coinvolgente rispetto a quanto succede con le tradizionali lezioni frontali.

Oltre a un'enorme quantità di materiali autentici scritti, orali e audiovisivi da usare durante le lezioni di lingua, il corpo docente responsabile dello sviluppo della competenza in lingua italiana (di norma ogni gruppo ha tre o quattro docenti che lavorano contemporaneamente e in sincronia sullo sviluppo delle diverse competenze linguistiche ed extralinguistiche) usa come manuale di base e come punto di riferimento per la grammatica, il lessico e la pragmatica il libro di testo *UniversItalia* (Alma Edizioni Firenze, libro di testo e quaderno degli esercizi). Questi materiali didattici esigono però un ulteriore supporto e l'integrazione con altri materiali aggiuntivi, spesso preparati dagli insegnanti stessi. La necessità di completare i materiali didattici con quelli propri è tuttavia una caratteristica costante e comune per tutti i corsi d'italiano tenuti in Polonia ed è dovuta al fatto che non esistono materiali didattici pensati e strutturati tenendo conto dei problemi tipici dell'apprendente polacco. Anche se dal punto di vista lessicale, pragmatico ed interculturale i materiali autentici permettono di colmare quasi completamente questa lacuna, alcuni elementi della grammatica italiana esigono decisamente più attività mirate a spiare le difficoltà dei discenti di madrelingua polacca.

La strutturazione del corso che, come abbiamo visto, richiede tanta autodisciplina e l'apprendimento regolare di una grande quantità di nozioni, contribuisce ad autoeliminare durante il percorso triennale le persone con una bassa motivazione (il che garantisce la presenza di persone maggiormente responsabili del proprio percorso).

Ciononostante, oltre alle regolari verifiche che hanno piuttosto funzione diagnostica e servono a individuare i reali problemi degli studenti al fine di poter reagire tempestivamente con un eventuale recupero, ogni corso si conclude con un esame scritto. L'esame di lingua di fine anno abbraccia anche i linguaggi settoriali studiati durante l'anno: in questo modo in un unico esame vengono controllati i progressi e la conoscenza di tutte le nozioni linguistiche, sociali ed interculturali acquisite durante l'anno accademico.

Il corso in Italianistica presso l'Università SWPS si conclude con l'esame di laurea breve che rende possibile ai neolaureati la continuazione degli studi presso la Facoltà di Linguistica Applicata dell'Università di Varsavia (Ateneo statale), in cui oltre a perfezionare la conoscenza della lingua italiana, gli studenti approfondiranno anche la loro conoscenza di un'altra lingua straniera (l'inglese, il russo o il tedesco), sempre con le stesse modalità: due fine settimana al mese.

Ovviamente, esistono in Polonia anche corsi universitari diurni o serali, ovvero con frequenza regolare obbligatoria (sia in Filologia italiana, sia in Linguistica Applicata), in cui studiare l'italiano in modo molto approfondito. La loro tipologia e

le loro caratteristiche non si discostano però tanto da quelle dei corsi di tutti gli altri Paesi europei, per cui non richiedono spiegazioni, né presentazioni così approfondite come quelle dedicate, in questo breve articolo, all'Istituto Italiano di Cultura e ai corsi in Filologia italiana presso l'Università di Scienze Sociali e Umanistiche SWPS.

Insegnare italiano in Russia (Mosca)

Elena Borisova

Sono responsabile del Settore di lingua italiana presso la Facoltà di Lettere dell'Università Statale "Amicizia tra i popoli" di Mosca in Russia.

Normalmente nelle istituzioni come la nostra si iscrivono ragazzi di diciassette-diciotto anni. La nostra facoltà propone la lingua italiana agli studenti che hanno scelto la specializzazione in Filologia, Giornalismo o Pubbliche relazioni e a quelli iscritti al modulo "Traduttore nell'ambito dell'attività professionale". Questo modulo include otto ore alla settimana obbligatorie per gli studenti che hanno scelto lingua italiana al momento dell'iscrizione all'università. Alla fine del corso gli studenti ricevono, oltre alla Laurea di I livello (che al momento in Russia dura quattro anni), il titolo di "Traduttore". Anche nel biennio per conseguire la Laurea di II livello, gli studenti possono scegliere la lingua italiana e in tal caso seguono obbligatoriamente quattro ore alla settimana.

La motivazione allo studio della lingua italiana in Russia è stata collegata per un lungo periodo alla cultura, alla storia e alle bellezze naturalistiche del Belpaese. Invece oggi si sceglie la lingua italiana per motivi connessi al lavoro futuro. Perché ci sono tantissimi sbocchi non solo nell'ambito turistico, ma anche in quello commerciale. Nelle grandi città, come Mosca e San Pietroburgo, c'è grande richiesta di interpreti e traduttori: si organizzano sempre più eventi con la partecipazione di italiani (competizioni sportive o grandi fiere di prodotti italiani) e si traducono sempre più libri italiani. Quindi c'è un interesse particolare a studiare la lingua italiana per molti motivi.

Oltre all'italiano, nella nostra facoltà si insegnano anche altre lingue (inglese, tedesco, francese, spagnolo, cinese e giapponese) e gli studenti alla fine dei quattro anni possono ricevere il diploma per lavorare come interpreti o traduttori. Se per tanti anni i settori delle lingue sono stati abbastanza indipendenti, ora si cerca ovunque di seguire il QCER.

I corsi di italiano LS si basano su vari metodi: si tratta sia del metodo comunicativo sia di quello che comprende la pratica dell'interpretazione consecutiva e, possibilmente, simultanea in due direzioni e non deve mancare neanche la traduzione letteraria.

L'Università in cui lavoro è interessata all'aggiornamento dei docenti d'italiano LS, specialmente all'aggiornamento in Italia, ma purtroppo mancano i finanziamenti e molto spesso gli insegnanti decidono autonomamente di seguire un corso di formazione o di aggiornamento. I docenti sono interessati al certificato DITALS e a vari corsi di lingua e cultura proposti dalle istituzioni italiane.

A partire dallo scorso anno abbiamo introdotto *Affresco Italiano A1-C2* di M. Trifone, A. Filippone e A. Sgaglione, edito da Le Monnier, come testo principale per gli studenti, anche se in Russia oggi è più usato *Progetto italiano*, soprattutto per la grande campagna pubblicitaria svolta da Edilingua. Ma *Affresco* è ben strutturato, comprende testi interessanti dal punto di vista socioculturale, ha una buona sezione di grammatica con molti esempi illustrativi alla fine di ogni unità ed è accompagnato da molto materiale audio. Quest'ultimo fatto è veramente importante, perché l'insegnante russo, pur avendo una buona pronuncia della lingua italiana (le fonetiche del russo e dell'italiano sono quasi simili), sente una forte necessità di includere nella lezione anche parlati originali. Altra cosa importante per gli studenti russi, che non apprezzano di dovere comprare un libro che contiene più foto che testi perché il prezzo sale, *Affresco* comprende più testi che foto. A parte il libro indicato, nel nostro settore si usano i seguenti testi supplementari:

1) editi in Russia: Alisova T., *Grammatica della lingua italiana*. Mosca, VS, 2008; Bueno T., *Italiano contemporaneo* (esercizi per la lingua italiana). Mosca, Astrel, 2006; Bueno T. *Parliamo italiano* (libro dei testi con esercizi, livello elementare e intermedio). Mosca, Astrel, 2006.

2) editi in Italia: di maggiore successo sono i libri di ALMA Edizioni, *Grammatica pratica della lingua italiana A1-B2*, Magari, *Qua e là per l'Italia*, *Canta che ti passa* e i libri di lettura di diversi livelli, che mi sono stati cortesemente presentati dai miei colleghi di ITASTRA durante i miei soggiorni a Palermo.

Le competenze degli studenti vengono verificate tramite lavori di controllo che comprendono non solo test relativi al materiale studiato, ma anche produzione scritta e orale. L'interpretazione e la traduzione scritta sono i punti principali per gli studenti iscritti al modulo "Traduttore nell'ambito dell'attività professionale" e ricevono questo diploma supplementare solo gli studenti che hanno superato la prova scritta (traduzione scritta del testo italiano, diverso per filologi, giornalisti e addetti alle pubbliche relazioni; traduzione, lettura e commento della grammatica di un testo narrativo; traduzione orale di un articolo russo in italiano; breve sommario e conversazione sull'articolo italiano e presentazione della tesi di laurea in italiano).

La principale difficoltà nell'apprendimento dell'italiano LS sta nelle poche ore a disposizione, che non permettono di "sciogliere" la lingua degli studenti. Per fortuna oggi la mancanza di pratica orale può essere recuperata con lo studio della lingua italiana in Italia sia presso le scuole di lingua italiana come a Palermo sia durante stage presso le facoltà universitarie.

La mia esperienza di studio all'Università Lomonosov a Mosca (dove ave-

vamo sedici ore di lingua alla settimana che diminuivano di anno in anno secondo il programma) e l'esperienza di insegnamento dimostrano che il metodo dell'interpretazione orale è quello più efficace per imparare bene la pronuncia, il lessico e la sintassi della lingua straniera, anche con un insegnante russo, ma ottimamente qualificato. Tale metodo richiede all'insegnante le forze di un buon allenatore che non si stanca mai di far ripetere le frasi del testo appena ascoltato, pronunciandolo bene, con le parole e la grammatica chiara e spiegata agli studenti. L'obiettivo di questo esercizio è saper interpretare il testo molte volte riascoltato e analizzato in classe e studiato pure a casa, sia in modo consecutivo sia in modo simultaneo. Col tempo lo studente, imparando tanti testi quasi a memoria, acquisisce non solo la capacità di interpretare ma anche di produrre i testi richiesti dalle situazioni. Una volta, in un bar di Palermo, ho sperimentato davanti agli occhi della mia studentessa l'utilità di studiare i testi audio con il nostro metodo, parlando con un collega palermitano e usando le battute del testo che avevamo studiato in Russia; il dialogo era più o meno questo:

- *Cosa riesce a capire un buon assaggiatore di vino?*
- L'età, la provenienza, la gradazione?
- *Giusto. La degustazione consiste nel tenere un po' di tempo il vino in bocca per poi farlo scendere nella gola per apprezzare tutte le sue caratteristiche.*

In effetti, le battute messe in corsivo sono quelle prese dall'audio-testo autentico usato a tempo debito. E direi che le battute pronunciate da me sono state apprezzate dagli ascoltatori che non conoscevano il mio gioco. Dovrei aggiungere che non mi stancherò mai di ringraziare il mio professore d'italiano, Roman Govorukho, che ha usato il metodo dell'interpretazione in due direzioni all'Università Lomonosov e che io uso oggi con i miei studenti applicandolo a testi diversi. Come si sa il nostro discorso consiste non in parole inventate da noi, ma dalle parole sentite a partire dall'infanzia. Pian piano il bambino comincia a identificare le parole dal flusso delle frasi pronunciate dalle persone che gli stanno vicino e pian piano comincia ad articolare le parole più semplici. Anche il nostro metodo parte dalle frasi più semplici, adottabili nelle situazioni reali della vita quotidiana, per arrivare a audio-testi che comprendono anche contenuti filosofici. Cioè, direi che si riproduce il montaggio della crescita linguistica del bambino: si parte dal più semplice e necessario e si prosegue, con l'andar dello studio, fino al più astratto e intellettuale. Aggiungiamo che la formazione linguistica non finisce mai.

A conclusione di questo scambio di esperienze, vorrei dire che apprezzo molto l'iniziativa proposta dalla Scuola della lingua italiana a Palermo e penso che sia molto utile per i colleghi di tutto il mondo. La mia opinione personale è che sono utili sia la didattica monolingue sia quella bilingue e dipende dalla capacità dell'insegnante coinvolgere e motivare gli studenti scegliendo il materiale necessario (applicando anche i metodi extralinguistici) per ottimizzare il processo di apprendimento.

Insegnare italiano in Cina (Chongqing)

Yang Lin

La *Sichuan International Studies University* (SISU) di Chongqing è una università dedicata all'insegnamento di lingue e culture straniere. Il corso di laurea quadriennale d'italiano, attivato nel 2007 ed afferente al Dipartimento di francese, è l'unico corso di laurea di italiano di una università statale del sud-ovest della Cina. Gli apprendenti sono studenti universitari. Il programma di italiano è composto da quattro classi, ogni classe comprende venticinque-trenta studenti provenienti da diverse aree della Cina, principalmente da Chongqing e dalla provincia del Sichuan. È un corso obbligatorio per studenti del corso di laurea di italiano. Inoltre, dal 2006 è stato attivato un corso di italiano opzionale come seconda lingua straniera rivolto agli studenti del terzo e quarto anno degli altri corsi di laurea dell'università.

Secondo il piano didattico più aggiornato, durante i quattro anni del corso di laurea di italiano sono dedicate millesettecentododici ore di insegnamento alla lingua e alla cultura italiana. La motivazione principale all'apprendimento dell'italiano è l'inserimento nel mondo del lavoro. I laureati potranno lavorare come intermediari linguistici nei settori economici, politici, diplomatici e culturali relativi allo scambio tra la Cina e l'Italia.

Per quanto riguarda le motivazioni della scelta universitaria degli studenti, una parte di essi decide di studiare l'italiano per il proprio interesse alla lingua e alla cultura dell'Italia; altri si iscrivono al corso seguendo la decisione dell'università, fatta per bilanciare il numero di studenti nei vari corsi. Questi ultimi possono essere esposti a deficit di motivazione, perciò lungo il percorso di formazione è fondamentale attivare un ampio ventaglio di input finalizzati a determinare e mantenere interesse ed impegno.

Per gli studenti del corso di laurea di italiano è obbligatorio frequentare corsi di inglese al primo e al secondo anno. Al terzo e al quarto anno è opzionale scegliere un'altra lingua straniera tra quelle offerte dall'Università. Sono in tutto undici gli insegnamenti di lingua straniera attivati alla SISU: oltre all'italiano, l'inglese, il russo, il francese, il tedesco, lo spagnolo, il portoghese, il giapponese, l'arabo, il coreano e il vietnamita.

I quattro anni di insegnamento sono divisi in due parti: i primi due anni si concentrano sull'insegnamento della lingua italiana e contemporaneamente vengono introdotte le basi della storia e della letteratura italiana in cinese; al terzo e al quarto anno la storia e la letteratura italiana vengono insegnate in italiano e in modo più approfondito, e nello stesso tempo si rafforzano le competenze linguistiche.

La struttura dei corsi di lingua è composta da tre blocchi di diversi livelli: il primo anno i corsi dell'italiano di base (lettura intensiva, globale, audio-visivo, orale); il secondo anno i corsi di italiano intermedio (lettura intensiva, globale, audio-visivo, orale, lettura, scrittura); il terzo anno i corsi di italiano avanzato (ita-

liano avanzato, orale, lettura della stampa, scrittura). In base al contenuto didattico e al libro di testo utilizzato, in ogni tipo di corso viene adottato un diverso metodo e non c'è un unico modello. Nei corsi "Italiano base (lettura intensiva)" e "Italiano intermedio (lettura intensiva)" si usa un libro di testo intitolato *Studiamo l'italiano all'università*, pubblicato in Cina (cfr. Wang, 2007). Attraverso l'analisi particolareggiata dei testi e dei dialoghi, si introducono le regole grammaticali e il lessico con un metodo grammaticale-traduttivo, fondando una solida base della conoscenza grammaticale e lessicale. Nei corsi "Italiano base (globale)", "Italiano intermedio (globale)" e "Italiano avanzato" si usa *Nuovo Progetto Italiano*, un libro pubblicato in Italia, tradotto e introdotto in Cina (Marin e Magnelli, 2008). In questi corsi, si adotta l'approccio comunicativo e si accentua l'abilità di applicazione alla grammatica. I due corsi sono tenuti da docenti cinesi e sono complementari.

Nei corsi di orale si usano *Percorso I* (Bellomo e Yang, 2013) e dei materiali autentici pubblicati in Italia. Il parlato viene insegnato dai docenti di madrelingua e si adottano diversi metodi dell'approccio comunicativo: metodo situazionale, metodo nozionale-funzionale.

Le abilità di comprensione e di ascolto vengono formate nei corsi audio-visivi e insegnate nei laboratori. In realtà, alla SISU tutte le aule sono multimediali.

I corsi di scrittura vengono tenuti da docenti di madrelingua e coprono la scrittura elementare, intermedia, avanzata e accademica. Nei corsi di lettura si introducono articoli o testi su diversi aspetti della cultura italiana; e nei corsi sulla lettura della stampa si fa conoscere l'attualità dell'Italia. In breve, con l'insegnamento di questi corsi sulla lingua, si formano le competenze di ascolto, parlato, lettura e scrittura.

Inoltre, al terzo e al quarto anno ci sono i corsi di traduzione e di interpretariato, con i quali gli studenti acquisiscono le competenze nella traduzione e nell'interpretariato dall'italiano al cinese e dal cinese all'italiano. Per soddisfare la domanda proveniente dal mondo del lavoro, sono offerti anche corsi legati ai linguaggi settoriali e pratici, per esempio, il linguaggio commerciale, il linguaggio tecnologico.

Negli ultimi anni i docenti cinesi di italiano hanno partecipato a brevi corsi di aggiornamento sulla didattica dell'italiano alla *Shanghai International Studies University*, alla *University of International Business & Economics* e all'Istituto italiano di cultura dell'Ambasciata d'Italia. Alcuni docenti hanno frequentato i corsi di aggiornamento per docenti all'Università per Stranieri di Siena.

A lungo termine, per conoscere i nuovi metodi e approcci didattici, è volontà dell'Istituto di italiano rendere sistematici la formazione e l'aggiornamento dei docenti con soggiorni di studio sia in Cina che in Italia.

La pianificazione dei corsi di italiano non è legata direttamente al QCER e in Cina non esiste un *framework* statale di italiano. Le competenze vengono verificate con esami finali semestrali e con la tesi di laurea scritta in italiano su un argomento relativo all'Italia.

Le difficoltà comuni e principali degli studenti nell'apprendimento della lingua

italiana consistono nella comprensione orale e nella produzione orale. Studiando in Cina, in un ambiente linguistico non italiano, oltre alle ore di lezione, gli studenti hanno poche occasioni per avere contatto diretto con la lingua italiana. Perciò, possono sembrare difficili l'ascolto e il parlato. A causa della grande differenza tra la lingua italiana e la lingua cinese, e dell'abitudine all'apprendimento della lingua inglese prima dell'università, per gli studenti cinesi è più facile imparare le regole grammaticali e la lettura perché la lingua cinese è ideogrammatica, gli studenti cinesi sono abituati ad imparare una lingua straniera attraverso la memorizzazione e la lettura, ma non attraverso l'ascolto e il parlato. Dunque, è importante proporre loro attività legate all'italiano dopo le lezioni; in questa prospettiva, sono state pensate e realizzate diverse attività: l'italiano in caffetteria, l'angolo di italiano, il club del cinema italiano, il teatro italiano e la giornata della cultura italiana.

Durante i quattro anni di studi, dopo l'acquisizione delle basi della lingua, molti dei nostri studenti fanno un'esperienza di studio in Italia per avere una *full immersion* nella lingua e nella cultura italiana. Gli studenti cinesi hanno avuto ottime esperienze di studio attraverso il progetto di scambio con l'Università degli Studi di Palermo.

Dopo la stipula dell'accordo tra la SISU e il Consolato generale d'Italia a Chongqing nel 2014, si è parlato di fondare insieme un centro della lingua italiana e cultura italiana, il che favorisce l'ulteriore sviluppo del programma di italiano. Oltre al corso di laurea, si intende attivare anche un corso di laurea specialistica di italiano e un corso di seconda laurea di italiano, per soddisfare le diverse richieste degli studenti di studiare la lingua e la cultura italiana e per formare più studenti competenti in questa bellissima lingua.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bellomo, Ausilia e Yang, Lin, 2013. *Percorso I (1-2)*. Beijing: Peking University Press.
 Marin, Telis e Sandro Magnelli, 2008. *Nuovo progetto italiano (1-3)*. Trad. cinese a cura di Wen Zheng. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
 Wang, Jun, 2007. *Studiamo l'italiano all'università (vol.1-vol.4)*. Beijing: Foreign Languages Teaching & Research Press.

Insegnare italiano in Vietnam (Hanoi)

Dang Thi Phuong Thao

In Vietnam, l'interesse per l'italiano e, in generale, per le lingue romanze è un fatto relativamente recente. Il primo corso universitario finalizzato all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua straniera è stato istituito presso l'Università di

Hanoi nel 2001, mentre il primo corso di Laurea in Lingua e Cultura Italiana è stato inaugurato l'anno successivo. Nello stesso 2002 veniva istituito il Settore di italianistica presso l'Università di Hanoi, grazie all'iniziativa dell'allora Rettore, Sig. Nguyen Xuan Vang, e dell'Ambasciatore d'Italia ad Hanoi, Sig. Solari, e con il prezioso sostegno del primo segretario dell'Ambasciata, Sig. Battori.

Strutturare il corso di laurea e stendere un programma didattico conforme ai criteri richiesti dal Ministero della ricerca e dell'università vietnamita sono state operazioni tutt'altro che semplici, specialmente all'inizio, non solo a causa della carenza di materiale e di fonti necessarie allo studio e all'apprendimento, ma anche per la mancanza di un corpo di docenti formato per insegnare l'italiano. Per ovviare a questa difficoltà, alcuni linguisti afferenti ad altri dipartimenti furono invitati ad intraprendere un percorso formativo di italiano, attraverso la frequenza di corsi di lingua in Università italiane, specialmente a Perugia. Alla fine del 2004 il settore è diventato Dipartimento. Attualmente lavorano al Dipartimento non solo insegnanti locali, ma anche docenti e lettori italiani; il Dipartimento conta in tutto dodici docenti vietnamiti, ai quali vanno aggiunti almeno cinque docenti italiani che ogni anno arrivano dalle Università italiane con cui collabora l'Università di Hanoi.

Fin dall'inizio, i nostri studenti sono stati selezionati attraverso un procedimento molto selettivo. Per il corso 2002-2007 si sono immatricolati quaranta studenti e, eccezion fatta per il 2003, il numero di partecipanti al corso di laurea è cresciuto in modo costante negli anni successivi. A partire dall'anno della sua inaugurazione, il Dipartimento conta già circa centocinquanta laureati in Lingua e Cultura Italiana.

L'offerta formativa comprende diversi settori di insegnamento. Il nucleo fondamentale è costituito dall'area linguistica e dalle discipline relative alle tecniche di traduzione e interpretariato, ma sono attivi anche corsi di civiltà italiana, di letteratura e di lingua per l'amministrazione, il turismo, il marketing. Ciascun docente insegna nel primo settore, ma accanto a questo insegnamento tiene anche i corsi di almeno altre due materie tra quelle principali. Nel complesso, tra primo e secondo anno, le ore dedicate all'italiano sono mille e quattrocento, cinque ore al giorno, ogni giorno.

Gli studenti possono aggiungere al proprio piano di studi altre lingue straniere, scegliendo tra circa dieci lingue insegnate in altri Dipartimenti; si tratta però di materie non obbligatorie e, d'altra parte, la progettazione dei nostri corsi di italiano è indipendente da quella delle altre materie linguistiche.

Grazie alla collaborazione con l'Ambasciata d'Italia ad Hanoi, i nostri studenti hanno anche la possibilità di perfezionare il loro italiano in Italia, usufruendo di borse di studio erogate dal MAE. Sono infatti attivi diversi accordi di collaborazione scientifica e culturale con alcune delle più prestigiose Università italiane, tra le quali l'Università degli Studi di Torino, l'Università per Stranieri di Perugia,

l'Università per Stranieri di Siena, l'Università degli Studi di Palermo, l'Università L'Orientale di Napoli e l'Università degli Studi di Ferrara. Sono in fase di attuazione le convenzioni con l'Università per Stranieri relative alla certificazione linguistica per stranieri (CILS) e alla formazione didattica (DITALS).

Per quanto riguarda i metodi di insegnamento impiegati dai docenti del Dipartimento, bisogna anzitutto precisare che questi cambiano significativamente a seconda del livello delle classi. Con i livelli più bassi l'approccio è essenzialmente di tipo comunicativo, si fa molta pratica e l'esercitazione è limitata alle attività in classe. Diversamente, i corsi rivolti agli studenti regolari dei corsi di laurea prevedono anche molta riflessione metalinguistica e grammaticale, nonché lo studio individuale al di fuori della classe.

Il Dipartimento è molto attento alla formazione e all'aggiornamento dei docenti. Anzitutto, per tutti i docenti di italiano è previsto ogni anno un soggiorno in Italia, nelle sedi con cui il Dipartimento ha stipulato convenzioni, per esempio l'Università per stranieri di Perugia, l'Università per stranieri di Siena, l'Università di Torino e, per quanto riguarda i corsi di traduzione e interpretariato, la Scuola per interpreti e traduttori dell'Università di Trieste. Si sta inoltre lavorando per includere altre sedi, come le Università di Salerno, di Parma e di Napoli. I nostri docenti possono soggiornare in Italia da uno a sei mesi, a volte anche per un intero anno accademico.

A parte i soggiorni in Italia, il Dipartimento cura la formazione e l'aggiornamento dei docenti anche in sede. Abbastanza di frequente, infatti, sono ospitati docenti che afferiscono a varie Università italiane con le quali esiste un solido rapporto di collaborazione scientifica e che tengono lezioni di metodologia (nel caso di alcuni docenti di Siena) o di traduzione (nel caso di alcuni docenti di Trieste), ma anche di temi disciplinari più specifici, quali l'aggiornamento in letteratura italiana (quest'anno abbiamo ospitato una docente dell'Università di Catania). Come si è già osservato, infatti, i nostri docenti non devono solo conoscere e insegnare la lingua italiana, ma anche i contenuti di discipline specifiche, dal momento che oltre ai corsi di lingua possono anche insegnare materie come turismo, cinema, ecc..

Tra i libri di testo adottati, quello più usato negli ultimi anni è indubbiamente *Contatto* (Loescher), specialmente per il primo e per il secondo anno. Si tratta però di un testo considerato "difficile" e che necessita di essere di volta in volta adattato alla situazione specifica della classe. Molto usato è anche *Qui Italia* (Mondadori Education), soprattutto con gli adulti. Per i corsi avanzati sono poi previsti vari testi di linguistica italiana e di grammatica italiana e testi di italiano per scopi speciali, per esempio italiano aziendale o italiano nel turismo, per i corsi previsti nel secondo semestre di ogni anno. In generale, la scelta dei libri da adottare è un'operazione complessa, che il Dipartimento definisce durante le riunioni del Consiglio scientifico (e dopo un complesso iter burocratico), durante le quali ognuno deve motivare e difendere le proprie scelte.

La progettazione dei nostri corsi di lingua italiana fa riferimento al QCER (Qua-

dro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue). Le competenze vengono certificate attraverso un esame che rilascia una certificazione sulla base di parametri equivalenti a quelli CILS, quindi per abilità.

Per quanto riguarda le difficoltà dei nostri studenti nell'apprendimento dell'italiano, la maggior parte dei problemi riguarda la grammatica, per il fatto ovvio che il vietnamita non è una lingua flessiva. Queste difficoltà sono aggravate dai fenomeni di interferenza con le altre lingue straniere studiate (per esempio, gli studenti tendono a non eliminare il pronome soggetto, dato che sia in vietnamita sia nelle altre LS studiate, specialmente inglese e francese, il soggetto espresso è obbligatorio).

Accanto alla morfosintassi, molto problematiche risultano anche la fonetica e la prosodia.

Un problema molto frequente riguarda la corretta accentazione dell'italiano, assai difficile da metabolizzare dal momento che il vietnamita è una lingua monosillabica. In questo caso, gli errori possono essere di diversa natura; per esempio può accadere che alla sillaba accentata venga attribuito un tono molto alto o che, al contrario, gli studenti pronuncino tutte le sillabe con uguale tonalità, lunghezza e forza. In alcuni casi poi l'errore può essere attribuito all'interferenza con l'inglese, per esempio la parola *università* accentata non sull'ultima sillaba, ma sulla terzultima, come nella corrispondente parola inglese (*university*); e se in questo caso l'errore fonetico non penalizza la comprensione, in altri casi crea difficoltà più gravi, ad esempio quando l'accento oppone due parole, per esempio *subito* – *subìto*, *leggere* – *leggère*, *vestiti* – *vestìti* ecc..

Un altro errore fonetico frequente riguarda le consonanti doppie, che sono sconosciute in vietnamita, ma che in italiano oppongono parole, per esempio *copia* – *coppia*, *nono* – *nonno*, *capello* – *cappello*. Gli studenti vietnamiti tendono a non pronunciare le doppie o, al contrario, a raddoppiare le consonanti quando non è necessario.

Una differenza molto importante tra la due lingue è l'intonazione e gli studenti vietnamiti trovano difficile imparare che l'intonazione italiana è veicolo di informazione. In vietnamita, per esprimere la sfumatura interrogativa, si usa il lessico: *có...không?* o *có phải không?* (come “vero” in italiano); quindi la domanda “Oggi Anna va a scuola?” e la frase dichiarativa “Oggi Anna va scuola” diventano in vietnamita *Hôm nay Anna có đi học không?* e *Hôm nay Anna đi học*, rispettivamente.

Affrontare questi problemi linguistici è un compito difficile per i docenti, che devono anche affrontare il limite dell'assenza di esposizione naturale alla lingua.

Come ho già detto, i nostri docenti si aggiornano costantemente attraverso soggiorni più o meno lunghi in Italia e, oltre a questo, ogni anno il nostro Dipartimento ospita circa sette italofofoni, tra studenti di scambio, tirocinanti, docenti. Insomma, il Dipartimento ha moltissimi rapporti con l'Italia e questo è senz'altro un modo per aggirare il problema dell'assenza di esposizione naturale alla lingua e può aiutare a risolvere i problemi linguistici dei nostri studenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Dang Thi Phuong Thao, 2010. L'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano in Vietnam, in: Pierangela Diadori (a cura di), *La DITALS risponde*, 7, 369-377. Università per Stranieri di Siena.
- Dang Thi Phuong Thao, 2013. Ponte linguistico, in *Verso un partenariato strategico*, numero speciale di *Thế Giới & Việt Nam*, 38-39.

Insegnare italiano in Australia (Sidney)

Antonia Rubino

1. IL CONTESTO

L'italiano è una delle lingue maggiormente presenti nella società australiana, sia come lingua parlata in casa, sia come lingua insegnata a tutti i livelli del sistema scolastico. Secondo i dati dell'ultimo censimento (2011), i parlanti di italiano nell'ambito domestico sono oltre 299.000; e nelle scuole australiane l'italiano è la seconda lingua più studiata dopo il giapponese. L'italiano è presente anche in diverse università australiane, tuttavia qui si registra la percentuale di gran lunga più bassa di studenti di italiano (intorno all'1-2%). Ciò è dovuto al fatto che solo il 10% circa degli studenti universitari australiani studia una lingua³.

Il Dipartimento di Italiano dell'Università di Sydney è uno dei maggiori in Australia per numero di studenti e l'unico che offra a Sydney un programma di studi che arriva ai massimi livelli di specializzazione in italiano, con programmi di Master e Dottorati di Ricerca.

Il Dipartimento fa parte della Facoltà di Lettere e Scienze Sociali, che è a sua volta suddivisa in cinque Scuole. Il Dipartimento rientra nella *School of Languages and Cultures*, anche questa una delle più grandi d'Australia, in cui si insegna un'ampia gamma di lingue (europee: francese, greco moderno, spagnolo, tedesco; asiatiche/mediorientali: arabo, cinese, coreano, ebraico, giapponese, indonesiano, sanscrito). In generale ogni Dipartimento opera in modo abbastanza autonomo, pur nell'ambito delle direttive della Facoltà che tendono a standardizzare vari aspetti dell'insegnamento (per esempio, la durata delle prove di verifica).

Il Dipartimento di Italiano offre corsi di lingua italiana a diversi livelli (principianti, intermedio e avanzato) e corsi culturali su tematiche letterarie, storiche, sociologiche e linguistiche. Infatti nelle università australiane l'insegnamento della

³ Cfr. Rubino (in stampa) per un'ampia panoramica dell'insegnamento dell'italiano in Australia.

lingua generalmente avviene all'interno dei dipartimenti, e non invece in centri linguistici separati, come in Italia. In questo modo si può più facilmente integrare l'insegnamento di lingua e cultura; più specificamente l'insegnamento della lingua viene visto anche in funzione dei corsi culturali.

Gli utenti dei corsi di italiano sono normalmente dei giovani (diciotto-venti anni) che hanno completato da poco la scuola secondaria. Tuttavia è da rilevare la presenza di alcuni studenti più "maturi", poiché in Australia non è raro il caso di adulti (spesso donne) che decidono di ritornare agli studi per intraprendere una nuova carriera o cambiare professione, o anche più semplicemente studiare una materia della quale sono sempre stati appassionati.

I corsi di lingua e cultura italiana possono essere inclusi nel piano di studi di tutti gli studenti che frequentano la Facoltà di Lettere e Scienze Sociali e anche di studenti iscritti ad altre facoltà. Chi è iscritto alla laurea triennale generica in Lettere (*Bachelor of Arts*), per esempio, può senz'altro scegliere l'italiano dal primo anno, iniziandolo anche come principiante, e può specializzarsi in italiano completando corsi sia di lingua sia di cultura. Invece chi proviene da altre facoltà, così come chi – pur iscritto alla Facoltà di Lettere e Scienze Sociali – ha scelto un corso di laurea maggiormente specializzato (per esempio, in Scienze Politiche o in Economia), può frequentare solo un numero limitato di corsi di italiano (a volte solo due o tre semestri), poiché all'interno del suo piano di studi è limitato il numero di crediti che può ottenere per le materie facoltative.

I motivi per cui gli studenti scelgono l'italiano a livello universitario sono molteplici, così come avviene in altri paesi. Alcuni studenti decidono di specializzarsi nello studio delle lingue, per esempio iscrivendosi alla laurea specialistica in lingue (*Bachelor of Arts – Languages*), e l'italiano può essere la loro prima scelta. Altri studenti, di origine italiana, decidono di approfondire o di imparare ex novo la lingua di famiglia, per avvicinarsi o conoscere meglio le proprie radici. Per altri ancora l'italiano è una lingua accessoria ad altre specializzazioni all'interno della facoltà: è questo il caso degli studenti di storia dell'arte, di storia italiana o europea, o di musica. Altri infine si avvicinano all'italiano in seguito a contatti con gli italiani conosciuti o in Australia (per esempio, amici o vicini di casa di origine italiana) o durante soggiorni in Italia.

Alla domanda "Reasons for studying Italian?", da noi posta all'inizio del corso nei moduli di iscrizione, ecco alcune delle risposte da parte di studenti che frequentano il secondo semestre di lingua italiana, che ben rispecchiano quanto detto sopra: "Love of languages in general and culture of Italy"; "Italian family background"; "I always wanted a second language"; "Opera singer"; "I love it"; "I have an interest in art history and medieval history and Italian works into these interests"; "I am interested in Italian Renaissance".

2. METODO D'INSEGNAMENTO E MATERIALI DIDATTICI

I corsi di lingua consistono di quattro ore settimanali (due blocchi di due ore) per i principianti, e di tre ore settimanali (due + una) per quelli intermedi e avanzati. Gli studenti che hanno già studiato italiano nella scuola secondaria sostenendo l'esame di maturità vengono ammessi direttamente al secondo anno a livello intermedio o avanzato. La strutturazione dei corsi di lingua in ogni caso è alquanto flessibile poiché permette agli studenti di passare a un livello superiore in seguito per esempio a soggiorni di studio in Italia durante il percorso universitario.

Poiché, come specificato sopra, gli studenti provengono da corsi di laurea diversi e si avvicinano all'italiano con motivazioni diverse, l'approccio adottato nell'insegnamento è eclettico, nel senso che si tiene conto dell'aspetto comunicativo della lingua senza però trascurare una solida conoscenza della grammatica. In termini di obiettivi linguistici, in tutti i corsi si punta all'acquisizione e/o sviluppo di tutte e quattro le abilità, privilegiando leggermente la comprensione orale e scritta. La lingua di istruzione è normalmente l'italiano già a partire dal livello di base, ma si ricorre a volte all'inglese per le spiegazioni grammaticali più complesse. In generale gli studenti tendono a sviluppare maggiormente le abilità di comprensione, anche perché vengono esercitate e rafforzate nei corsi di cultura, dove i docenti spesso insegnano in italiano e dove si studiano testi complessi in italiano.

La grammatica è presentata in chiave contrastiva con l'inglese, e i diversi punti grammaticali sono ripresi in modo ciclico a livelli maggiori di complessità nei vari corsi. È da notare che nelle scuole australiane lo studio della grammatica è quasi del tutto assente, e che lo studio di una seconda lingua è facoltativo e viene scelto da una percentuale molto ridotta di studenti. Di conseguenza gli studenti spesso arrivano all'università privi di nozioni grammaticali anche di base, ed è necessario introdurle gradualmente. In ogni caso i livelli di competenza raggiunti a completamento di un corso possono variare notevolmente, poiché l'apprendimento sarà molto più difficile per chi si avvicina per la prima volta – seriamente – allo studio di una seconda lingua, rispetto a chi per esempio studia l'italiano come terza o quarta lingua dopo aver studiato il francese o il latino.

Per tutti i corsi, sia di lingua, sia di cultura, viene creato un sito dedicato, utilizzando la piattaforma Blackboard. Oltre alle informazioni amministrative relative al corso, nel sito vengono caricati materiali didattici che integrano il libro di testo: per esempio, spiegazioni grammaticali; esercizi supplementari; attività di ascolto; o link a siti italiani particolarmente interessanti. Per le attività di ascolto si utilizzano sempre di più materiali disponibili su Internet, per presentare agli studenti materiali aggiornati e che riflettono l'Italia contemporanea. In questo modo gli studenti si abituano anche ad accedere a materiali che possono poi utilizzare in modo autonomo, se interessati a migliorare la competenza di italiano al di là del corso. Di recente si è sperimentato l'uso di un Gruppo Facebook, attraverso cui esporre ulteriormente gli studenti all'italiano –

e all'Italia – attraverso piccole curiosità, notizie particolarmente interessanti, vignette o annunci di eventi che si tengono in italiano. Tale attività è stata resa possibile grazie alla presenza nel Dipartimento di una lettrice del Ministero degli Affari Esteri.

Per quanto riguarda i libri di testo, a livello principianti e intermedio da alcuni anni si è adottato il libro *Italian Espresso*, Alma Edizioni (livelli 1 e 2), specificamente diretto ad apprendenti anglofoni. Nei corsi più avanzati si utilizza invece il testo *Magari*, Alma Edizioni che, sebbene complesso, risulta particolarmente adatto per chi ha già studiato l'italiano a scuola per la sua impostazione culturale. Come detto sopra, oltre ai libri di testo ci si serve di numerosi altri materiali didattici, in particolare per la presentazione e l'esercitazione della grammatica e per lo sviluppo delle abilità orali.

In linea con gli obiettivi linguistici, la verifica si incentra sulle quattro abilità e sulla competenza grammaticale degli studenti, attraverso prove che avvengono durante e a fine corso, a livello crescente di complessità. A partire dal livello intermedio si chiede agli studenti di preparare una breve presentazione orale su un argomento a loro scelta, generalmente collegato a tematiche socio-culturali riguardanti l'Italia contemporanea. In questo modo gli studenti hanno la possibilità di offrire un input al curriculum, attraverso tematiche di loro interesse. Tali presentazioni costituiscono per l'insegnante un ottimo spunto per affrontare e sviluppare argomenti non previsti nel curriculum, nonché ampliare il vocabolario.

I docenti del Dipartimento sono persone con notevole esperienza nell'insegnamento linguistico, del quale tengono conto anche nei corsi culturali. I corsi di lingua vengono insegnati anche dalla lettrice MAE e qualche volta dai dottorandi. La formazione dei nuovi insegnanti avviene sia attraverso dei laboratori organizzati dalla Facoltà relativi a questioni pedagogiche più generali, sia tramite incontri specifici con il coordinatore del corso all'interno del Dipartimento. Sebbene ogni docente abbia un proprio stile d'insegnamento, in generale si tende ad alternare la lezione frontale ad attività di gruppo, e a incoraggiare la partecipazione degli studenti e l'interazione tra studenti e docente, nonché tra studenti stessi, per promuovere un'atmosfera rassicurante e allo stesso tempo stimolante che faciliti l'apprendimento.

Nel curriculum di lingua del Dipartimento si fa riferimento al Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), ma solo in termini generali, per definire il livello (o livelli) di competenza che ci si aspetta che gli studenti raggiungano in un corso. Ai livelli più avanzati si prospetta agli studenti la possibilità di sostenere gli esami per la Certificazione dell'italiano, che in Australia vengono organizzati attraverso l'Istituto Italiano di Cultura o alcuni enti gestori.

Gli studenti possono frequentare uno o due semestri presso un'università italiana con cui il Dipartimento ha stabilito un accordo, e normalmente ogni semestre quattro o cinque studenti approfittano di tale opportunità, grazie anche alle borse di studio bandite dal Dipartimento o dalla *School*. È chiaro che per gli studenti australiani la frequenza di corsi universitari in Italia rappresenta un'occasione unica per migliorare la conoscenza della lingua italiana, e soprattutto per acquisirne i registri

più formali e accademici. Per lo studente anglofono l'italiano tutto sommato rappresenta una lingua relativamente facile. Lo scoglio maggiore è costituito dalla complessa morfologia nominale e verbale, che lo studente medio trova difficile riuscire a padroneggiare, soprattutto a livello orale, anche dato il numero limitato di ore di lezione. Poiché il Dipartimento opera così lontano dall'Italia, la sfida è di cercare di avvicinare gli studenti a contesti in cui possano utilizzare l'italiano, o in Australia, per esempio sfruttando i numerosi eventi organizzati in italiano in una città come Sydney, o attraverso un maggior uso della tecnologia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Rubino, Antonia (in stampa). L'italiano in Australia tra lingua immigrata e lingua seconda, in: *Atti del XIII Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata 'Varietà dei contesti di apprendimento linguistico' (Palermo 21-23 febbraio 2013)*.

Insegnare italiano in Argentina (Rosario)

Mariano Strano

1. DESCRIZIONE DEL CONTESTO

Dipartimento di Lingue Moderne, Facoltà di Lettere, Università. Si tratta di giovani adulti (diciannove-trentacinque anni). Sono dedicate all'italiano tre ore settimanali. Si tratta di un corso opzionale: tutte le L2 sono obbligatorie, ma non c'è l'obbligatorietà di scegliere necessariamente l'italiano.

Tipo di motivazione all'apprendimento dell'italiano: è necessario al conseguimento della laurea; grado di motivazione: tra medio ed elevato.

Sono previsti altri corsi di lingue non materne. Non necessariamente l'insegnante di italiano progetta di concerto con le altre didattiche di LS. L'obiettivo dei corsi è la lettocomprensione della lingua data. Si è al corrente di cosa fanno i colleghi, ma non tutti adottano gli stessi metodi.

2. METODO, FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO DEI DOCENTI

Per il secondo anno si fa grammatica contrastiva; traduzione diretta dall'italiano allo spagnolo. Bisogna supplire alle mancanze di quegli studenti che non hanno una base solida di grammatica della lingua materna. Il Dipartimento incoraggia ma non

sollecita l'aggiornamento dei docenti di italiano LS. Indipendentemente dalle indicazioni, i docenti si impegnano in corsi che vengono organizzati in cooperazione con atenei italiani, o quelli organizzati dalle rappresentanze diplomatiche o dalle Scuole Dante Alighieri.

3. LIBRI DI TESTO, FRAMEWORK E VERIFICA DELLE COMPETENZE

Nel secondo anno non si fa uso di libri di testo. Non si fa riferimento al QCER o ad altri framework equiparabili al QCER, né a sillabi.

Le competenze vengono verificate con prove in itinere ed esame finale. Entrambi consistono nella traduzione e la spiegazione dei processi morfosintattici coinvolti nell'articolazione del testo originale e la loro relazione con la scelta morfosintattica-lessicale adoperata nella traduzione. Durante l'anno si traducono brani di articoli giornalistici o di interesse. L'esame finale consiste nella traduzione di un intero articolo di stampa specializzata o di ricerche recenti su argomenti inerenti al Corso di Laurea di ogni studente (quindici pp. circa).

4. DIFFICOLTÀ DEGLI APPRENDENTI ED ESPOSIZIONE ALLA LINGUA

Le principali difficoltà nell'apprendimento dell'italiano LS sono i pronomi *ne* e *ci*, la struttura della frase verbale, e questioni relative alla concordanza dei soggetti con i participi nelle frasi lunghe, nella fattispecie nelle subordinate o frasi di complemento.

Per aggirare il limite dell'assenza di esposizione naturale alla lingua si può ricorrere all'uso di reti sociali, alla visione di film italiani, e alla discografia di cantautori o cantanti pop che risultino graditi agli studenti. La visione di produzioni RAI è consigliata, ma si fa presente agli studenti che è una via di mezzo tra l'italiano aulico e quello reale che si parla in ambito familiare, o nelle piazze, e che non sono presenti nei discorsi dei presentatori tracce che diano conto dell'attuale diversità e ricchezza linguistica che esiste in Italia.

Insegnare italiano in Egitto (Il Cairo)

Hussein Mahmoud

Il Dipartimento di lingua italiana ha quattro tipi di corsi: corso di laurea in italianistica, corso di lingua italiana come seconda lingua (a scelta) per i laureandi in altre lingue straniere, corso opzionale per tutti gli studenti dell'università, corso di lingua per gli studenti della facoltà di Archeologia e guida turistica (sette livelli).

Le ore dedicate all'italiano cambiano a seconda del corso: per la laurea in italianistica ci sono almeno centoquaranta crediti, per gli altri corsi da tre a ventuno crediti.

La fascia d'età degli studenti va da diciassette a ventidue anni.

Il tipo e il grado di motivazione all'apprendimento dell'italiano sono legati al progetto di trovare lavoro nel turismo, nel giornalismo e nella traduzione, oltre che nelle aziende italiane operanti sul territorio egiziano.

Nella struttura in cui opero sono previste sette lingue straniere oltre all'italiano: inglese, francese, tedesco, turco, spagnolo, giapponese e cinese.

L'insegnante di italiano progetta di concerto con le altre didattiche di LS, specialmente nei corsi di archeologia e per guida turistica.

Il corso di laurea offre tante materie di linguistica, letteratura e traduzione, ma anche di L1, che aiuti specialmente nella traduzione. Ci si concentra sulla traduzione, dato che è legata al mondo del lavoro, alle esigenze dell'industria. Nei primi due anni si offre più linguistica, nella fase successiva traduzione, nella fase finale letteratura e cultura italiana.

Nei corsi singoli invece ci si basa su metodi già pronti di insegnamento di italiano, i corsi sono divisi in livelli riconosciuti dal sistema europeo QCER, da A1 a C2. È compito del docente decidere di adattare il metodo alla classe, secondo il tempo disponibile e il livello di base degli studenti.

Il Dipartimento sollecita l'aggiornamento dei docenti di italiano LS, tramite borse di studio in Italia. Indipendentemente dalle indicazioni della struttura, i docenti si impegnano in corsi di aggiornamento perché ne hanno bisogno. I corsi di aggiornamento dipendono dalla specializzazione del docente.

I docenti, ogni anno, nel Consiglio del Dipartimento, decidono sui libri di testo, a seconda delle nuove tendenze in questo ambito. Non c'è un editore privilegiato. La lista dei libri di testo è lunga; per esempio:

S. Nocchi, *Grammatica pratica della lingua italiana*, Alma Edizioni, Firenze 2009.

P. E. Balboni *et al.*, *Letteratura italiana per Stranieri*, Guerra, Perugia 2010.

A. Gnisci *et al.*, *Letteratura comparata*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

M. Dardano, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1997.

Nei corsi di italiano LS si fa riferimento al QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue) e al *Profilo della lingua italiana*.

Le competenze vengono verificate attraverso quiz, *midterm* e esame finale, più la tesi di laurea quadriennale (settantacinque punti per l'esame finale, venti per i quiz, quaranta per il *midterm*, quindici per attività e presenza).

Le principali difficoltà nell'apprendimento dell'italiano LS dipendono dal fatto che i libri italiani, le biblioteche, le borse di studio per gli studenti e per i docenti non sono disponibili a sufficienza.

Per aggirare il limite dell'assenza di esposizione naturale alla lingua si propongono attività con TV, cinema, internet (che diventa un risorsa gigante).

Profilo degli autori

LUISA AMENTA è ricercatrice di Linguistica Italiana presso l'Università di Palermo, dove insegna Lingua Italiana per Stranieri e Storia della Lingua. Svolge attività di ricerca nell'ambito del progetto dell'*Atlante Linguistico della Sicilia* e fa parte del Comitato direttivo della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ITASTRA) dell'Università di Palermo. Si occupa di grammatica italiana, dell'insegnamento dell'italiano L2, di morfosintassi dell'italiano regionale, del dialetto e del siciliano antico. Indirizzo email: luisa.amenta@unipa.it

CHIARA AMORUSO è dottore di ricerca in Linguistica italiana, dialettologia e sociolinguistica. Dal 2006 collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università, occupandosi di didattica delle discipline in contesti plurilingui e con i docenti in servizio e coordinando interventi di insegnamento dell'italiano rivolti ad alunni stranieri di scuole elementari e medie. Dal 2009 è membro del collegio dei docenti del Master. Nel 2010 ha pubblicato il volume *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue* (Palumbo 2010). Indirizzo email: chiara.amoruso@gmail.com

MARCELLO AMORUSO collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo dal 2008. Nello stesso anno frequenta il corso di formazione per docenti di lingua alla scuola *Dilit - International House* di Roma. Nel 2012 consegue il Master "Didattica dell'italiano come lingua non materna" del Dipartimento di Scienze filologiche e linguistiche dell'Università di Palermo. Dal 2009 fa ricerca all'interno dell'orientamento glottodidattico che unisce le tecniche teatrali all'insegnamento della lingua. Nello stesso ambito conduce corsi rivolti a bambini, ragazzi e adulti. Indirizzo email: marcello.amoruso@gmail.com

SARA ANSELMi è traduttrice e docente di Italiano L2. Dopo la laurea magistrale in Traduzione Specializzata all'Università di Bologna nel 2010, ha conseguito il Master in "Didattica dell'italiano come lingua non materna" all'Università di Palermo (2012). Dal 2012 al 2013 ha insegnato alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, tenendo corsi a studenti universitari in scambi internazionali e nell'ambito della Summer School di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri. È somministratrice dei

test CILS. Ha all'attivo numerose traduzioni e attualmente insegna italiano all'*Adult Education Centre* di Edimburgo. Indirizzo email: sara.anselmi3@yahoo.it

ADRIANA ARCURI insegna nella scuola secondaria di primo grado e si occupa di didattica linguistica e formazione, iniziale e in servizio, degli insegnanti. Ha tenuto corsi di formazione collaborando col MIUR, con l'Università e con le associazioni professionali (CIDI, Giscel). Nel campo della prima formazione ha operato nella Sissis, come supervisore e come docente, ed è attualmente tutor dei tirocinanti nel TFA. Collabora con il Master fin dalla prima edizione, come docente di Educazione linguistica e occupandosi della progettazione e realizzazione dei moduli Tessuto e della supervisione del tirocinio. Sulle sue esperienze professionali ha pubblicato articoli su riviste specializzate e partecipato a volumi collettanei. Attualmente si occupa dell'approccio riflessivo alla formazione. Indirizzo email: adriana.arcuri@istruzione.it

ROSANNA MARIA BARRANCO è laureata in Lingue e Letterature straniere; ha conseguito un Master in Tutoring della Fad, il Master Madils e il Master Itals e numerosi corsi di aggiornamento e formazione sulla didattica dell'italiano L2/LS. Dal 2008 collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo. Ha all'attivo esperienze di formazione a docenti e ha lavorato come tutor on line in contesti di formazione docenti e post lauream. Dal 2010 progetta e gestisce la piattaforma Moodle del Master. I suoi campi di interesse sono legati all'uso delle TIC applicate alla didattica della L2/LS e alla progettazione di Learning Object. Indirizzo email: rosanna.barranco@iol.it

ROSALBA BIASINI è laureata in Lettere Classiche (L'Aquila, 2004). Ha studiato alle Università di Leeds, di Manchester, dove ha conseguito un MA in *Translation Studies* (2005), e di Oxford, dove ha ottenuto D.Phil. in italiano (2010) con una tesi su Beppe Fenoglio. Nel 2013 ha concluso il Master Itals all'Università Ca' Foscari di Venezia. Dopo aver insegnato lingua e letteratura italiana alla University of Oxford e alla Scuola Europea di Culham, Oxfordshire, è attualmente *University Teacher in Italian Studies* all'Università di Liverpool. I suoi interessi di ricerca spaziano dalla letteratura della Resistenza all'intertestualità letteraria. Recentemente ha cominciato a interessarsi alla traduzione come tecnica d'insegnamento dell'italiano come LS. Indirizzo email: Rosalba.Biasini@liverpool.ac.uk

ELENA BORISOVA è dottoranda di ricerca in Linguistica italiana. Dal 2006 è Responsabile del Settore di lingua italiana all'Università Statale "Amicizia tra i popoli" di Mosca, Russia. Collabora con l'Università pedagogica di Mosca e tiene lezioni su lingua italiana pratica, grammatica teorica, geografia e storia linguistica dell'Italia. Indirizzo email: elena_borisova@quercus.ru

SALVATORE CAVALIERE è lettore di italiano all'Università di Banja Luka (Bosnia-Erzegovina) ed è iscritto al dottorato in "Lingue, culture e società moderne e Scienze del Linguaggio" dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Dopo la laurea triennale all'Università di Palermo (2007), collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dello stesso Ateneo. Nel 2011 consegue la laurea magistrale in Scienze del Linguaggio all'Università Ca' Foscari di Venezia con una tesi sull'insegnamento dell'italiano ad apprendenti serbofoni; nel 2012 consegue nello stesso Ateneo il Master Itals di II livello in "Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri", approfondendo il tema della motivazione all'apprendimento dell'italiano LS. La comunicazione interculturale e la didattica acquisizionale costituiscono i suoi attuali campi di ricerca e studio. Indirizzo email: salvatore.cavaliere@unibl.rs

DANG THI PHUONG THAO è direttrice del Centro linguistico e culturale italiano e di mobilità internazionale dell'Università di Hanoi, Vietnam. È stata Direttrice del Dipartimento di italiano dell'Università di Hanoi, presso il quale si è impegnata in progetti miranti allo sviluppo del Dipartimento e all'istaurarsi di relazioni internazionali tra università italiane e vietnamite. Ha seguito corsi di perfezionamento sulla lingua italiana all'Università per Stranieri di Perugia e di formazione in didattica dell'italiano a stranieri all'Università di Siena, beneficiano di una borsa di studio del MAE. Da alcuni anni è Professore di *chiara fama* in lingua e cultura vietnamita all'Università di Napoli l'Orientale. Indirizzo email: thaodtp@hanu.edu.vn, thaodtp@unior.it, phuongthao56@yahoo.com

MARI D'AGOSTINO è professore ordinario di Linguistica italiana presso l'Università di Palermo. Dirige la Scuola di Lingua italiana per Stranieri e il Master di II livello in "Teoria, progettazione didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" dello stesso Ateneo e coordina il Dottorato in "Studi letterari, filologici e linguistici". Fra le sue pubblicazioni recenti, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea* (Il Mulino, 2012). Indirizzo email: mari.dagostino@unipa.it

CHRISTOPHER HUMPHRIS è responsabile del Dipartimento Formazione insegnanti presso la DILIT International House di Roma dal 1985. Consegue il Diploma in TEFLA (Insegnamento dell'inglese lingua straniera) presso la Royal Society of Arts nel 1979, la Bachelor of Education (Hons) presso l'Università di Londra nel 1980, il Post Graduate Diploma in TEFL (Insegnamento dell'inglese lingua straniera) presso l'Università di Reading nel 1989, il DITALS II livello (con lode) presso l'Università per Stranieri di Siena. Indirizzo email: christopher.humphris@fastwebnet.it

TINDARA IGNAZZITTO è docente di Italiano come lingua seconda. Collabora dal 2007 con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo e con i Master di I e II livello in "Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" dello stesso Ateneo, nell'ambito dei quali è docente di Analisi e progettazione di materiali didattici. Tra

gli ambiti di ricerca di suo interesse anche l'applicazione di tecniche teatrali all'insegnamento della lingua. Indirizzo email: tindaraignazzitto@gmail.com

JOANNA JARCZYŃSKA insegna italiano come LS presso l'Università di Varsavia (dal 2003 al 2009 alla Facoltà di Lingue Moderne, Dipartimento di Italianistica, dal 2013 fino ad oggi alla Facoltà di Linguistica Applicata), nonché, dal 2004, metodologia dell'insegnamento dell'italiano come LS. Nel 2007, dopo un soggiorno di studio per la ricerca di dottorato presso l'Università per Stranieri di Perugia, entra a far parte del corpo docenti dell'Istituto Italiano di Cultura di Varsavia. Dal 2010 insegna italiano, italiano nel turismo e didattica dell'italiano come LS anche all'Università di Scienze Sociali e Umanistiche SWPS. È coautrice di un dizionario italiano – polacco/polacco – italiano e di diversi materiali didattici. Indirizzo email: joanna.jarczyńska@gmail.com

HUSSEIN MAHMOUD è professore di Letteratura italiana all'Università di Misr per la Scienza e la Tecnologia, MUST, Giza, Egitto. Tra i suoi studi, "Decameron e Mille e una notte, un studio comparato", in cui ha mostrato i punti di convergenza tra le due culture, italiana e araba, fino dal Quattrocento. È autore di diversi saggi in lingua italiana, come "L'immagine di Maometto nei media italiani"; "La posizione della critica letteraria araba nei confronti della letteratura femminile yemenita"; "L'influsso della letteratura italiana su quella araba", "Tre scrittori arabi in diaspora", oltre alla traduzione di diverse opere italiane tra cui *Donna di Porto Pim* di Tabucchi, *Conversazione in Sicilia* di Vittorini, *Ultima lacrima* di Benni, *La signora è da buttare* di Dario Fo. In arabo ha pubblicato recentemente *Mahfuz in Italia* che ha meritato un riconoscimento speciale dal premio Flaiano.

LUCIANO MARIANI è formatore, autore di materiali didattici e consulente pedagogico. Le sue aree di ricerca comprendono le abilità di studio, gli stili e le strategie di apprendimento e di insegnamento, l'autonomia del discente, la motivazione e l'educazione interculturale. È autore di materiali trasversali come *Study Skills through English*, *Strategie per Imparare*, *Portfolio* (Zanichelli, Bologna), *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici* (Carocci, Roma), e *Saper apprendere* (libreria universitaria.it). Ha inoltre pubblicato *Communication strategies* e *Le strategie comunicative interculturali* (lulu.com), disponibili anche in formato pdf sul suo sito bilingue (inglese-italiano): www.learningpaths.org. Indirizzo e-mail: luciano.mariani@iol.it

ARCANGELA MASTROMARCO, docente referente del Polo Start1 (Struttura Territoriale di Accoglienza in Rete per l'inTegrazione) di Milano, si occupa dell'inserimento scolastico ed extrascolastico degli alunni con background migratorio in 56 scuole elementari e medie del capoluogo lombardo. È stata per venti anni facilitatrice di apprendimento e ha collaborato con il Centro Come per la realizzazione di corsi di aggiornamento di italiano come lingua seconda. Ha pubblicato vari testi, tra cui nel 2008 un DVD dal titolo

“Anche in Italiano - Imparo a leggere a scrivere” che aggiunge il percorso di letto-scrittura alla collana “Anche in italiano” curata da Gabriella Favaro e destinata ai bambini che imparano l’italiano come lingua seconda.

MIRIAM MESI è insegnante di italiano L2. Dopo la laurea in lettere moderne, si è formata presso la “Scuola L. Da Vinci” di Roma, dove ha lavorato per diversi anni. Dal 2008 collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell’Università di Palermo come docente per corsi standard ed intensivi di tutti i livelli. Dal 2011 è responsabile per gli esami della certificazione Cils e della preparazione a tali esami. Tiene seminari sulle certificazioni in seno ai Master in “Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera” dello stesso Ateneo. Indirizzo email: miriam_mesi@yahoo.it

DOMENICA MINNITI GONIAS è professore associato di Linguistica italiana, responsabile del Centro Linguistico dell’Università di Atene e membro della Commissione scientifica per la Certificazione Nazionale per le lingue straniere. Ha presieduto la Commissione nazionale per l’introduzione dell’italiano nella scuola pubblica greca ed è coautrice del *Curricolo di insegnamento per l’Italiano nei Licei greci* (2008).

EGLE MOCCIARO è dottore di ricerca in Linguistica. Dal 2008 collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell’Università di Palermo. Dal 2009 è membro del consiglio scientifico del Master, per il quale tiene i corsi di Linguistica acquisizionale e svolge attività di supervisione didattica. È inoltre impegnata in attività di formazione rivolte a docenti in servizio sul tema della didattica dell’italiano L2. I suoi interessi di ricerca comprendono, tra l’altro, l’analisi linguistica dell’italiano, sia in prospettiva teorica sia in prospettiva didattico-acquisizionale. Indirizzo email: egle.mocciaro@unipa.it

GIUSEPPE PATERNOSTRO è ricercatore di Linguistica italiana nel Dipartimento di Scienze Umanistiche dell’Università degli Studi di Palermo. I suoi interessi di ricerca riguardano l’analisi del discorso e la sociolinguistica interazionale. Insegna Analisi dei testi pubblici e pragmatica della comunicazione nel corso di laurea magistrale in Scienze della comunicazione pubblica, d’impresa e pubblicità dell’Ateneo Palermitano, in cui dal 2009 tiene il modulo di Pragmatica interculturale per il Master. Indirizzo email: giuseppe.paternostro@unipa.it

ADELE PELLITTERI è dottore di ricerca in Scienze del Linguaggio e della Comunicazione. Dal 2007 collabora come docente di italiano lingua seconda alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell’Università degli Studi di Palermo. Nello stesso Ateneo e nell’ambito del Master tiene regolarmente i seminari sul *Task-based language learning and teaching*. Indirizzo email: adele.pellitteri@gmail.com

VINCENZO PINELLO è dottore di ricerca in Scienze del Linguaggio e della Comunicazione, indirizzo Dialettologia italiana, Geografia linguistica e Sociolinguistica. È cultore

della materia Linguistica italiana nei corsi di laurea triennale e magistrale in Scienze della comunicazione dell'Università di Palermo. Fa parte del gruppo di ricerca dell'*Atlante Linguistico della Sicilia*. I suoi interessi di ricerca si collocano all'interno della Dialettologia percettiva e in particolare riguardano lo stereotipo e l'ideologia linguistica. Si è occupato anche di autobiografia linguistica, letteratura, analisi dei testi. Collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo dove svolge pure attività didattica. E-mail: vincenzo.pinello@unipa.it

MONICA RIZZO è dottore di ricerca in Linguistica inglese. Durante gli studi dottorali si è occupata di linguaggi specialistici e di traduzione specializzata. Dal 2010 al 2012 ha insegnato italiano come LS nel Regno Unito sia in ambito scolastico che universitario. Dal 2009 collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo occupandosi di didattica dell'italiano come L2. Indirizzo email: monicarizzo1@gmail.com

NELI RADANOVA è professore associato di Linguistica italiana alla NUE, Nuova Università Bulgara, Sofia. Si è laureata in Lingua e letteratura italiana all'Università di Sofia "San Clemente d'Ocrida". I suoi interessi scientifici e le sue pubblicazioni sono del campo della morfosintassi dell'italiano, della linguistica contrastiva (italiano, russo, bulgaro), del folclore. È traduttrice di saggistica e di narrativa letteraria dal bulgaro in italiano e dall'italiano in bulgaro. È attualmente direttore del Dipartimento di Studi Romanzi e Germanici presso la NBU. Indirizzo email: nradanova@nbu.bg

ANTONIA RUBINO è direttore del Dipartimento di Studi Italiani dell'Università di Sydney, dove insegna Lingua e linguistica italiana. Si occupa di questioni linguistico-pedagogiche e di multilinguismo in contesto migratorio, con particolare attenzione all'italiano e al dialetto in Australia. È autrice di numerose pubblicazioni, tra cui *Trilingual talk in Sicilian-Australian families: Playing out identities through language alternation* (Palgrave, 2014) e *Emigrazione e comportamento linguistico. Un'indagine sul trilinguismo dei siciliani e dei veneti in Australia* (con Camilla Bettoni, Congedo, 1996). Ha tenuto numerosi corsi di glottodidattica presso Università australiane, italiane e statunitensi ed è co-autrice (con Marisa Minelle Katis) di *Pronti, via!* (Thomson Nelson, 2000-2004), un corso di Italiano come L2 per le scuole secondarie. Indirizzo email: antonia.rubino@sydney.edu.au

MARIANO STRANO è mediatore linguistico e culturale, laureato all'Università di Padova, e docente di Lingua Italiana presso la Facoltà di Lettere dell'Università Nazionale di Rosario, in Argentina. La sua tesi di laurea è intitolata *El legado de Paul Pimsleur aplicado a Contacto*. Si specializza in Linguistica Acquisizionale. Indirizzo email: mariano.strano@unr.edu.ar

MARIA ROSA TURRISI, è dirigente scolastica in posizione di comando presso la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia. Si occupa di valutazione e di formazione per gli insegnanti. È referente dei progetti regionali di formazione degli insegnanti di italiano L2. Svolge attività di docenza nei Master di I e II livello in "Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" dell'Università di Palermo. Indirizzo email: mrturrisi@libero.it

YANG LIN è professoressa associata di Lingua e letteratura italiana, responsabile del corso di laurea di Italiano nel Dipartimento di Francese della *Sichuan International Studies University* (SISU) di Chongqing, Cina. Ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in italianistica presso la *University of Chicago*. I suoi interessi di ricerca riguardano la letteratura italiana contemporanea, la letteratura di viaggio e la didattica della lingua italiana come LS. Insegna "Storia letteraria italiana" e "Italiano intermedio" nel corso di laurea in lingua e letteratura italiana alla SISU. Indirizzo email: lyanglin@gmail.com

Volumi pubblicati nella collana

STRUMENTI E RICERCHE

della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo

diretta da Mari D'Agostino

Mari D'Agostino e Chiara Amoruso (*a cura di*)

Imparare con gli alunni stranieri

Un'esperienza di tirocinio guidato

(2009)

Chiara Amoruso (*a cura di*)

Stranescuole

L'italiano per i nuovi arrivati e per tutti

(2012)

Maria Rosa Turrise (*a cura di*)

Insegnare italiano nella classe plurilingue

Un'esperienza di formazione in servizio

(2013)

Adriana Arcuri e Egle Mocciaro (*a cura di*)

Verso una didattica linguistica riflessiva

Percorsi di formazione iniziale

per insegnanti di italiano come lingua non materna

(2014)

IN PREPARAZIONE

Marcello Amoruso (*a cura di*)

Da molto lontano, molto vicino

Dai barconi della Libia all'Università: minori a lezione di italiano

*Finito di stampare nel mese di ottobre 2014
dalla Tipolitografia Luxograph s.r.l. - Palermo*

