

EL.LE

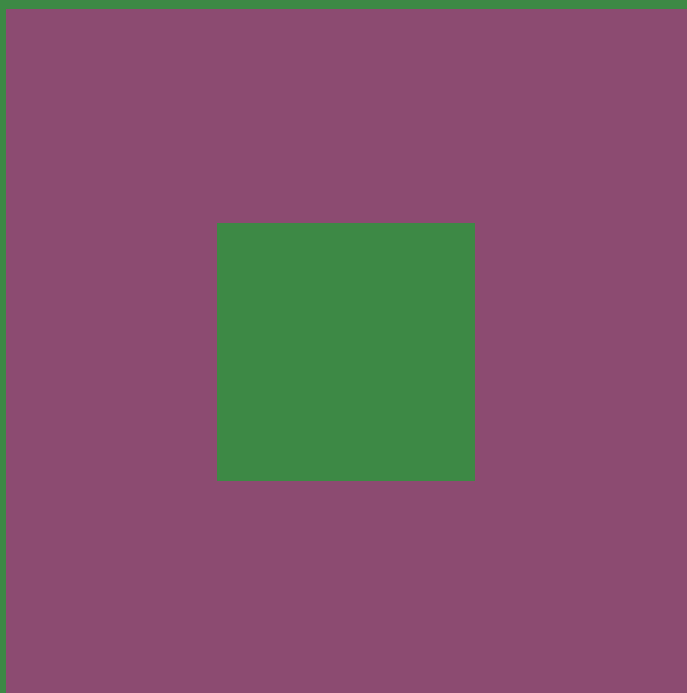
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 2 – Num. 1
Marzo 2013



Edizioni
Ca' Foscari



Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico

Paolo E. Balboni

Abstract The Venetian school of language education research devotes equal attention to the objective of teaching, i.e. language(s) as communicative instrument(s), and to the subject of the learning process, the student. The human components of the teaching process, the teacher and the students, are seen from the humanistic perspective, which assumes that human beings are governed by reason and emotion, and that both are important to understand what and why they act the way they do. The role of the teacher's emotions has been very rarely considered in literature, yet a teacher is an emotional being like his or her students. The emotional factor is analysed through a grid of factors defined by the cognitive theory of emotions; yet, going back to the classics, Plato's classification of emotions can be assumed as another grid (and a highly productive one) to be considered in a discourse about the impact of emotions and their relationship to the rational side.

Sommario 1. Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue. — 2. Perché da quarant'anni son tornate in campo le emozioni. — 3. Una teoria cognitiva delle emozioni. — 4. Una classificazione (semplice) delle emozioni. — 5. Emozioni dello studente e apprendimento delle lingue. — 6. Il ruolo delle emozioni dell'insegnante.

1 Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue

Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, di cui «Educazione Linguistica. Language Education» è l'espressione, è il punto d'incontro degli studiosi e delle esperienze che, a vario titolo e in diverso modo, costituiscono la Scuola Veneziana di Glottodidattica (di cui abbiamo tentato una definizione e una prospettiva storica in Balboni 2010), fondata da Giovanni Freddi (Balboni 2012). Quando Freddi lascia l'università all'inizio degli anni novanta, il gruppo che ne raccoglie l'eredità (Roberto Dolci, Marie-Christine Jamet e Carmel Coonan, oltre a chi scrive) è naturalmente attratto dalla grande rivoluzione di quel periodo, cioè la focalizzazione sulla dimensione psicologica (che in Italia non ha molta risonanza, perché la glottodidattica è ancora linguistica applicata): da un lato ci si interessa ad aspetti glottodidattici quali i percorsi mentali di acquisizione, la natura e la dinamica della motivazione, le teorie di Krashen (io avevo studiato con lui e con Schumann a Los Angeles negli anni ottanta), dall'altro si

comincia a percepire anche in Italia la rivoluzione che possiamo sintetizzare con il titolo *Emotional intelligence* (Goleman 1996), che fino ad allora era stato considerato un ossimoro, l'unione tra due realtà - emozione e intelligenza - inconciliabili, tanto che solo due anni prima Damasio (1994) aveva scritto *Descartes' error*, che veicolava un messaggio sbagliato nella forma (in effetti il volume propone un equilibrio tra emozione e cognizione) e nella verità (Cartesio ha scritto due trattati sulla mente, uno sulla *Méthode*, la razionalità cartesiana, e uno sulle *Passions*, che Damasio trascura).

Nel gruppo della Scuola Veneziana e nei giovani studiosi che mano mano vi si sono formati l'interesse per la dimensione psicologica ha assunto varie forme, ma in tutti i casi è risultata centrale la lezione di Damasio e Goleman in generale, e quella di Krashen, Schumann, Jane Arnold, Titone in ambito glottodidattico, in ordine al ruolo delle emozioni nell'acquisizione linguistica.

In questo saggio affrontiamo questo tema, cercando di proporre anche una prospettiva inedita per la ricerca italiana: se molto si è scritto in questi anni sulle **emozioni dello studente**, nulla si è fatto per riflettere sul ruolo che le emozioni hanno sull'altra componente del processo di insegnamento, **il docente**.

2 Perché da quarant'anni son tornate in campo le emozioni

Fino agli anni sessanta la scuola era una cosa 'seria'; poi ci sono stati il Sessantotto (seguito in Italia dal Settantasette e sfociato nelle sperimentazioni scolastiche), l'avvento imperioso dei mass media, la globalizzazione, e nella scuola si è cominciato a parlare del ruolo delle emozioni (oltre che fuori della scuola, con bestseller come *Emotional intelligence* di Goleman). In realtà, stava mutando il paradigma di riferimento, che fino agli anni sessanta era stato dettato dalla scuola dei classici e dalla visione cristiana - sia nelle scuole pubbliche come in quelle confessionali - dove si formava la classe dirigente.

Il mondo classico, soprattutto quello greco, aveva affrontato le emozioni divinizzandole: Zeus, Poseidon e Ade erano le emozioni del terrore, la paura del fulmine, della tempesta, della morte; Afrodite era l'eros, Giunone la maternità, Artemide la libertà dentro la natura e lontano dai maschi, Dioniso e Apollo presiedevano alle emozioni che da loro prendono il nome, Marte era la violenza ed Hermes era la conoscenza ermetica, raggiungibile solo attraverso l'impatto emozionale dell'iniziazione, a differenza della conoscenza logica di Atena e dell'ingegneria del *faber* (non certo fabbro!) Efesto. A queste emozioni si sacrificavano animali, si costruivano templi, si dedicavano le vite dei sacerdoti, sperando che gli dei non decidessero di possederci, di trascinarci nel vortice delle baccanti o della lussuria, delle tempeste in mare o del raptus omicida.

Il libro su cui si formava l'élite del mondo classico, così come quelle europee fino agli anni sessanta, era l'*Iliade*, che offriva i modelli di comportamento eroici - ma tutti dominati dall'emozione, da Paride ed Elena che per emozione trasgrediscono alle regole basilari dell'ospitalità, all'ira funesta di Achille per Briseide e poi per la morte dell'amato Patroclo, ira che porterà all'emozione folle di Aiace e all'emozione carica di odio nel vilipendio del corpo di Ettore. La ragione nell'*Iliade* è rappresentata da Ulisse, che tuttavia nell'*Odissea* indugia sulle emozioni con Circe e Calipso e non si nega l'emozione del canto delle sirene - ma alla fine la razionalità prevale, con il ritorno a Itaca e il relativo massacro preparato in ogni dettaglio. Enea cede all'emozione, con Didone, ma anche qui la razionalità, applicata alla missione da compiere, ha la meglio e i suoi amori in Lazio danno la sensazione di ragion politica più che di passione: i Romani mettono l'emozione sotto controllo finalizzandola allo scopo pratico, politico.

In *Fedro*, Platone realizza un'altra forma di controllo, più sofisticato di quello pragmatico dei Romani: Eros e Thymos, le emozioni primarie, piacere e sofferenza, sono i due cavalli che trainano il carro di Logos - il pensiero razionale, il livello umano più alto, proprio del filosofo. Ma Platone non nega le emozioni: il Logos, nel suo carro fiammeggiante, non ha movimento senza la forze delle emozioni-cavallo - concetto che verrà ripetuto nel simposio, dove è Dioniso che, attraverso il piacere del vino, porta al Logos che razionalizza il discorso sull'amore, su Eros.

La visione classica è sintetizzata in un mito meraviglioso che sposa l'emozione, Eros, e la mente, Psiche: la condizione per la sopravvivenza del loro rapporto è che la mente non cerchi mai di vedere l'amore, pena la fine di tutto, ma Psiche accende una candela mentre Eros dorme stremato dall'amplesso, ne vede la bellezza, le trema la mano, una goccia d'olio cade dalla lanterna e sveglia Eros che fugge; Psiche, la mente curiosa, trasformata in falena è destinata a ronzare intorno a tutte le lampade, per l'eternità, fino a bruciarsi le ali. Secondo questo mito, quindi, l'unione di emozione e cognizione è fragile e destinata a non durare.

Iliade, *Odissea*, *Eneide*, i miti: il percorso che dalle emozioni di Achille giunge al senso del dovere di Enea, che deifica le emozioni ma le esorcizza con sacrifici e templi, era da secoli il percorso base della formazione delle classi dirigenti fino agli anni sessanta; oggi è al massimo una sofferenza imposta agli studenti dei licei classici, nei paesi in cui queste scuole sono rimaste.

Il secondo pilastro dell'educazione, e non solo delle élite in questo caso, era la visione cristiana - cattolica e protestante in Europa, puritana in Nord America - secondo cui le emozioni piacevoli diventano vizi capitali (lussuria, gola, accidia ecc.) e le emozioni spiacevoli diventano virtù: curare i lebbrosi, visitare i carcerati ecc. Il pathos è sia nella sofferenza **psicologica** della Passione, rappresentata nei sagrati delle chiese e cantata da Jacopone e i suoi simili in tutte le piazze d'Europa, sia nella sofferenza **fisica** del digiuno,

del cilicio, della veglia di preghiera, dei piedi scalzi, sia nella sofferenza **estetica** (tonsura anche dei giovani, saio).

Per quanto aperto ai classici, l'Umanesimo rimane cristiano: Dante mette le emozioni all'*Inferno* (che da sempre è la cantica preferita...); *Orlando* prima *innamorato* e poi *furioso*, quindi preda delle emozioni, muore a Roncisvalle combattendo per i cristiani; ma fuori d'Italia la presa della religione è meno forte: Marlowe, laureato in teologia ma nutrito di classici e in special modo di Seneca, canta la *libido dominandi* di Tamerlano, la *libido possidendi* dell'ebreo di Malta, la *libido sciendi* di Faust, ma tutti i personaggi dalle immense emozioni pagano la loro *libido* con la morte.

Shakespeare ha prodotto un gigantesco corpus di riflessione sulla relazione tra emozione e ragione, ma neanche lui riesce ad armonizzarli e a farli convivere: in *Othello* l'emozione, l'eros, l'attrazione fatale tra l'uomo nero (che nella corte elisabettiana è sinonimo di forza sessuale incontrollabile) e l'apparentemente virginea Desdemona funziona perfettamente fin quando non viene distrutta dall'iper-razionale Iago, cui poche parole trasformano l'Eros nel Pathos dell'odio e della gelosia, con l'esito che conosciamo. Otto anni dopo, Shakespeare chiude la sua carriera con una favola ambientata in un'isola dove ci sono un mago, l'icona della cognizione e della ragione, che domina sia sull'emozione negativa allo stato puro, Calibano, nero (quasi sempre portato nudo in scena dai registi moderni), violento, rabbioso, carico di odio («mi hai insegnato a parlare e l'unico vantaggio che ne ho è che so maledire!»), sia sull'emozione poetica, bella, leggera, libera, Ariel. Prospero/mente usa Calibano/Pathos e Ariel/Eros per i suoi scopi - ma la mente non può dominare per sempre le emozioni e alla fine deve lasciarli liberi - anche se l'odio sarà un peso che impedisce a Calibano di lasciare l'isola, mentre la bellezza pone le ali ad Ariel che vola via trasformato nello spirito della sua poesia.

I poemi e i filosofi classici, i padri della Chiesa, Dante, i poemi epici del Rinascimento, il teatro elisabettiano: con la loro dialettica emozioni/ragione, conclusa a favore di quest'ultima, erano le basi di un'educazione che produceva il gentiluomo/donna prima e il borghese poi: razionale, educato, autocontrollato, che poteva concedersi emozioni ma, come teorizzava Wordsworth, *recollected in tranquillity*. Al massimo, le emozioni erano un peccato giovanile, come nel caso del giovane Alfredo Germont, ma il padre, saggiamente, fa riflettere il figlio - salvo poi scoprire, con scandalo di tutti i borghesi e della censura cattolica austriaca a Venezia, che la persona più positiva era una prostituta d'alto bordo che afferma nel primo atto: «sempre libera degg'io folleggiare di gioia in gioia, vo' che scorra il viver mio pei sentieri del piacer: gioir, gioir, nei vortici di voluttà perir!».

Gli anni sessanta-settanta spazzano via tutto questo: la saga di *Star Trek*, modello educativo nei mass media per trent'anni, crea l'icona della ragione pura nel Dr Spok, il vulcaniano privo di emozioni... ma chiaramente

inferiore al pasticcione, sconsiderato, eroico, emozionale Capitano Kirk.

We need no education è il rifiuto dell'educazione classica che aveva presentato le droghe dei fiori di loto come pericolo da cui fuggire, che aveva presentato il sesso di Circe come l'anticamera del porcile: sesso, droga e rock'n'roll prevalgono facilmente sulla perversione della morale cristiana in ordini ai 'vizi' e alle 'virtù'.

Tutto il cinema hollywoodiano, la più grande scuola di formazione permanente di adulti e bambini, non solo è un inno alle emozioni ma presenta la persona razionale, che richiama al controllo delle emozioni, o come un vecchio superato o come un gretto incapace di amare. Recentemente c'è un correttivo introdotto nel cinema seriale televisivo (quindi mirato alle famiglie di ceto medio-basso): l'emozione porta spesso al delitto, quindi il nuovo eroe è lo scienziato di CSI o NCIS, l'esperto psicologo di *Criminal minds*, che nelle serie americane diffuse in tutto il mondo combattono i deboli che sono preda delle emozioni.

Gli anni sessanta, come vedremo nel paragrafo seguente, si aprono con il libro cardine della teoria cognitiva delle emozioni - un approccio che sposa di nuovo Eros e Psiche teorizzando che anche nell'emozione ci sia una dimensione cognitiva, consistente nella valutazione dell'emozione stessa attraverso una serie di parametri di valutazione.

È da lì che prendiamo le mosse per la nostra riflessione.

3 Una teoria cognitiva delle emozioni

Le emozioni sono risposte adattive (in senso darwinistico, cioè finalizzate alla sopravvivenza e all'adattamento) della mente alle pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi quali un corso di lingua, la difficoltà a comunicare nella L2 parlata nell'ambiente, la globalizzazione con la sua imperiosa richiesta di inglese lingua franca, l'obbligo di studiare francese o tedesco alla media ecc.).

Esistono molte teorie delle emozioni, da Platone a oggi; tra le più recenti quella che maggiormente è stata recepita nelle scienze dell'educazione e anche in glottodidattica è detta *cognitive theory of emotions* o, più frequentemente, teoria dell'*input appraisal*. Essa è legata a Magda B. Arnold (vari studi negli anni cinquanta, e poi il testo fondante nel 1960), psicologa della Columbia University morta nel 2002, le cui applicazioni alle lingue sono riconducibili soprattutto a Jane Arnold (1999), glottodidatta dell'Università di Siviglia spesso confusa con la prima Arnold, e al neurolinguista e glottodidatta losangelino Schumann (1998, 2004).

La teoria di Magda B. Arnold è una 'teoria **cognitiva**' perché presuppone un giudizio, *appraisal*, che è razionale, su un evento che ha prodotto un'emozione che porta una persona ad accettare e a cercare di ripetere

qualcosa «intuitively appraised as good (beneficial), or [stand] away from anything intuitively appraised as bad (harmful). This attraction or aversion is accompanied by a pattern of physiological changes organized toward approach or withdrawal. The patterns differs for different emotions» (Arnold M.B. 1960, p. 182; l'intera sezione è in corsivo nell'originale).

Ci sono quindi tre momenti:

- a. un **evento** avviene, un **input** viene recepito;
- b. esso viene **valutato** (fase normalmente chiamata con il termine inglese *appraisal* anche negli studi italiani);
- c. dalla valutazione dipende l'attivazione di una **reazione** (anche fisiologica) per la gestione dell'evento (fase detta *arousal*).

Vediamo questi tre momenti in maggiore dettaglio.

Tutto inizia con **un evento che dà un input**: in ambito glottodidattico, al di là dell'evento iniziale su cui l'insegnante non ha possibilità di intervento (la decisione di frequentare un corso di lingua oppure la constatazione che nel curriculum scolastico o universitario sono inclusi uno o più corsi di lingua), gli eventi nell'educazione linguistica sono un'attività di ascolto o lettura, un lavoro di gruppo, di una sessione tandem, una traduzione all'impronta, l'ascolto di una canzone, un compito in classe e così via.

L'evento **viene valutato** intuitivamente, sulla base di una serie di parametri (che per l'educazione linguistica Schumann riprende dalla Arnold ma che sono poi stati oggetto di verifica sperimentale in Garrett, Young 2009) che vedremo in maggiore dettaglio nel paragrafo successivo:

- a. la **novità**: un evento o un input già esperiti non stimolano nuove emozioni, ma routine comportamentali già immagazzinate in memoria: è l'emozione normalmente definita 'noia', che va combattuta con l'offerta di input presentato come 'nuovo';
- b. l'**aspetto estetico**: come si presenta la pagina, con quale impianto viene riprodotta una canzone, il setting in cui avviene un lavoro di gruppo;
- c. la sensazione che **l'intake che deriverà dall'input sia utile**, sensazione basata sulle proprie esperienze pregresse, sul proprio progetto di apprendimento e, in senso più ampio, sul proprio progetto di vita;
- d. la sensazione, basata sulle proprie esperienze pregresse, che **il compito proposto sia realizzabile**;
- e. la sensazione che il compito proposto **non mette a rischio l'autostima e la propria immagine** presso i compagni.

Questa valutazione viene immagazzinata nella memoria creando quella che chiamiamo 'esperienza'; secondo Gardner questa operazione viene compiuta dall'intelligenza intrapersonale:

in its most primitive form, the intrapersonal intelligence amounts to little more than the capacity to distinguish a feeling of pleasure from one of pain and, on the basis of such a discrimination, to become more involved in or to withdraw from a situation. At its most advanced level, intrapersonal knowledge allows one to detect and to symbolize complex and highly differentiated sets of feeling [Gardner 1983, p. 239].

Sulla base dell'*appraisal*, della valutazione, la mente procede ad attivare una reazione, sia psicologica sia fisiologica, che serve ad accettare, gestire o cercare di evitare l'evento, in modo da trarne piacere o ridurre l'eventuale dispiacere, e da produrre un desiderio di ripetere o reiterare l'esperienza. La ricerca neuroscientifica sulle emozioni focalizza molto lo studio dei meccanismi di questa reazione di *arousal*.

Per un approfondimento sulla teoria dell'*appraisal* utili per non specialisti, come il lettore implicito di questo saggio, possono essere interessanti Pessoa 2009 e Hinton et al. 2008, entrambi disponibili sul web.

Nell'uso della parola 'sensazione', sopra, ci siamo distaccati dal modello originale di Jane Arnold e di Schumann adottando una interessante distinzione proposta Damasio (1994, p. 145) che distingue tra emozioni, che definisce «changes in body state in response to a positive or negative situation», e sensazioni, *feelings*, cioè «the perceptions of these changes».

Non approfondiamo ulteriormente il discorso sulla natura delle emozioni (per approfondimenti, oltre ai riferimenti sopra, una grande quantità di ricerca anche in campo educativo è la rivista, disponibile anche online, «Emotion & Cognition», del gruppo inglese Francis & Taylor) se non per ricordare ad autori e fautori della *Cognitive theory of emotions* che Aristotele, nel II libro dell'*Etica Nicomachea*, definisce le emozioni come la reazione (oggi: *arousal*) diretta, non mediata dalla ragione, a una situazione o un evento che viene valutata (oggi: *appraisal*) come piacevole o dolorosa, positiva o negativa, da ripetere o da evitare, motivante o demotivante, rasserenante o ansiogena, autonoma o dipendente - tutti aggettivi che possono essere usati per descrivere una buona o cattiva gestione della classe e una buona o cattiva metodologia glottodidattica.

4 Una classificazione (semplice) delle emozioni

Gli ultimi decenni hanno visto un grande sforzo di classificazioni sempre più complesse delle emozioni, che ha portato a modelli che si realizzano a cerchi concentrici policromi, come il modello più diffuso, opera di Robert Plutchik; o che usano assi vettoriali di forza (piacere/dispiacere; intensità alta/nulla; dominanza/sottomissione) per collocarvi le emozioni, come il

modello PAD (*pleasure, arousal, dominance*) di Mehrabian e Russel; fino al recentissimo modello dello svedese Lövheim che lega le emozioni e i neurotrasmettitori monoamina e crea un modello a tre dimensioni: il «cubo delle emozioni». Questi (e i molti altri) modelli sono attraenti, legano neuroscienze e psicologia, ma ai fini glottodidattici non sono produttivi: la finezza di descrizione delle emozioni e di tutte le reazioni biochimiche che le generano e delle reazioni fisiologiche che ne conseguono fanno molto effetto in un saggio accademico da presentare a sofisticati convegni per *épater les bourgeois* ma sono sostanzialmente inutili ai fini di una glottodidattica che tenga conto della dimensione emozionale, cioè per una glottodidattica umanistica.

Secondo noi, per studiare la motivazione, la relazione tra lingua studiatrice e studente, il ruolo e la forma dell'input su cui lavorare per produrre acquisizione (*intake*), la metodologia didattica e quella per la gestione della classe, le relazioni tra studenti e tra questi e l'insegnante – per fare glottodidattica, in altre parole, è molto più efficiente un modello più semplice, che è disponibile da circa 2.500 anni: *Eros, Pathos, Epithymia*, amore, sofferenza, desiderio. Sono le tre emozioni, cioè le forze che attraggono l'uomo verso il suo corpo, verso il 'basso', rendendogli difficile raggiungere il 'Logos', la razionalità dell'anima cui tende, mirando in 'alto', il filosofo che Platone colloca al vertice della *humanitas*.

Non ci interessa la classificazione in sé, ma il fatto che viene posta un'opposizione tra corpo e anima, basso e alto, emozione e logica: è un'opposizione che giunge fino alla modernità (Spinoza la riprende come «Piacere, Dolore, Desiderio» nell'*Etica*; ma altri la riducono a due elementi: Cartesio contrappone *Passions* e *Méthode*, Nietzsche dionisiaco e apollineo) e che ha segnato la tradizione scolastica almeno dal Seicento: scuola della logica, della razionalità, in cui anche l'impatto emozionale dell'arte (letteratura, arti visive, musica) va controllato, razionalizzato, classificato nella **storia** della letteratura, dell'arte, della musica, fino a giungere agli eccessi di certe analisi che collocano il testo letterario, il quadro, il palazzo, la sinfonia sul tavolo anatomico.

Riprendiamo Platone (anche alla luce di Palumbo 2001). Gli elementi della sua semplice classificazione sono tre, Eros, Pathos, Epithymia:

- a. due sono emozioni *in praesentia*, Eros e Pathos – termine che viene da *πάσχειν, paschein*, che significa sia 'sofferenza' sia 'emozione': sono le due emozioni base, piacere e dispiacere, su cui non mette conto spendere altre parole;
- b. una è un'emozione *in absentia*, Epithymia, il desiderio, che va dalla concupiscenza sessuale che non abbandona Paolo e Francesca neppure *post mortem*, al desiderio di conoscenza che secoli dopo troverà nell'Ulisse di Dante e nel *Faustus* di Marlowe le icone perfette, che seguono la *canoscenza* a costo di vendere l'anima o di perdere la vita. Il desiderio è

variegato: può essere la vera felicità, come nel *Sabato del villaggio*, può essere il dolce «disio [ch]e ai naviganti intenerisce il core», può essere la dolcesmara *saudade* di Pessoa, può essere pienamente amaro, tant'è vero che nella microlingua medica 'epithymia' indica una depressione o uno shock emozionale che portano a convulsioni e isteria.

Abbiamo ripreso il discorso classico non solo per la sua bellezza (pochi miti sono così chiari e belli come Amore e Psiche), ma perché riducendo il discorso alle poche variabili della classificazione antica (piacere/dispiacere/desiderio; in presenza/assenza) possiamo più facilmente gestire un processo, l'acquisizione/insegnamento della lingua, in cui le emozioni devono

- a. provocare una reazione psico-fisiologica positiva, piacevole, tale da consentire l'acquisizione, cioè la creazione di sinapsi stabili, l'emozione eros;
- b. non devono attivare la produzione degli ormoni dello stress che impediscono la sinapsizzazione, l'emozione pathos;
- c. devono creare motivazione, cioè *epithymia*, il desiderio di imparare, di modificare l'architettura cognitiva della mente e quella biochimica del cervello.

Su queste premesse, possiamo iniziare a vedere le emozioni dello studente.

5 Emozioni dello studente e apprendimento delle lingue

In questo ambito troviamo non solo le riflessioni qualitative di Jane Arnold e John Schumann che abbiamo richiamato sopra, ma anche analisi quantitative, che usano indicatori come l'*Emotional Quotient*, EQ, corrispondente all'IQ di infausta memoria e di dubbio valore (Pishghadam 2009; approfondimenti sull'EQ possono essere trovati nel manuale del suo 'inventore', Bar-On 1996).

Sul fronte italiano l'emozionalità, spesso vista solo sotto l'aspetto dell'affettività (che è **una** delle dimensioni dell'emozionalità), viene focalizzata per primo da Renzo Titone (1987 e molti saggi successivi): ma già nel suo modello motivazionale dei primi anni settanta, noto come modello olodinamico o egodinamico, la fonte di energia per apprendere è il progetto di sé (*epithymia*, dunque), che produce una scelta razionale ('strategia') e che si confronta poi con gli eventi reali ('tattica'): se si raggiunge l'equilibrio tra strategia e tattica, tra ragione ed emozione, la 'macchina motivazionale', la 'dinamo', si mette in moto. È Gianfranco Porcelli (1994) il primo a usare 'umanistico-affettivo' in Italia, tema la cui sintesi più recente è del 2010 ad opera di Daniela Zorzi.

Vari altri studiosi italiani hanno dedicato una certa attenzione al ruolo delle emozioni in glottodidattica, tra cui ricordiamo Abbaticchio (2002), che studia l'aspetto emozionale nell'insegnamento letterario; Nardi (2003), che analizza la dicotomia cognizione/emozione nell'interazione; Mazzotta (2003), che offre le coordinate generali da una prospettiva psico-pedagogica; Borello (2005), che introduce il concetto di 'competenza emozionale'; Landolfi (2008), che lega emozioni e visualità; e Torresan, che approfondisce il ruolo dell'intelligenza emotiva nell'apprendimento linguistico sia in Torresan 2009, sia passim nella maggior parte della sua ricerca.

Tuttavia, ci sono due studiosi che hanno sistematicamente indagato questo tema, Mario Cardona e Fabio Caon. Il primo, che negli ultimi anni ha legato il suo nome alle ricerche sull'apprendimento e l'insegnamento del lessico, ha studiato sistematicamente anche il ruolo della dimensione emotiva nella memorizzazione (in un volume fondamentale: Cardona 2001) e nell'analisi degli errori (2002), giungendo recentemente a ipotizzare un approccio cognitivo-emozionale (2010); ha anche studiato il ruolo di un agente emozionale particolare, la musica (2009).

Caon ha fatto un discorso generale sulla dimensione affettiva in Caon 2005 e 2008; in particolare ha lavorato sistematicamente sul piacere nell'apprendimento linguistico (2006), legandolo ad esempio alla canzone (trattata in vari saggi, la sintesi è in Caon 2011) e allo sport (Caon, Ongini 2008), ed ha studiato la facilitazione attraverso una forte attenzione emozionale (2010) fino alla ricerca più recente che riguarda la dimensione emozionale nello studio obbligatorio, aggettivo emozionalmente negativo, del francese, lingua non legata alla vita emozionale dei preadolescenti, nelle scuole medie (2012).

Partendo da questi studi, il nostro contributo - per quanto riguarda le emozioni degli studenti - mira ad applicarne alcune suggestioni al modello motivazionale che abbiamo proposto in questi anni nonché al modello cognitivo di emozioni.

5.1 Emozioni e motivazione

Il primo passo per una riflessione è la definizione del contesto motivazionale, cioè l'incrocio tra le tre motivazioni di base (piacere, bisogno, dovere) per cui uno studente affronta un corso di lingua seconda o straniera e le variabili della teorica cognitivista delle emozioni.

a piacere

Ci sono persone che decidono di imparare una lingua per il piacere di imparare, del recupero delle proprie radici etniche, di girare il mondo senza

avere una barriera linguistica, di poter interagire senza problemi con il/la partner straniero della propria vita, e così via.

È naturalmente il contesto motivazionale e quindi didattico più favorevole ed è sufficiente che il docente, per riprendere i cinque fattori dell'*appraisal*, sostenga il senso di novità variando input e compiti, presenti materiali belli, gestisca la classe in maniera non ansiogena, nutra la sensazione che il compito è fattibile ed è rilevante per la competenza comunicativa. In altre parole, il corso inizia con un patrimonio emozionale positivo che basta tener attivo.

b bisogno

È il caso di una persona che ha bisogno di imparare una lingua: c'è certo un'emozione piacevole nella soddisfazione di un bisogno e questa è la leva motivazionale su cui può far forza il docente, insieme alla continua accentuazione del fatto che quanto viene presentato come input e quanto si chiede di eseguire come compito è utile pragmaticamente ed è fattibile; ambiente sereno, input bello e variato riprendono il punto 'a' in ordine al mantenimento del patrimonio motivazionale iniziale.

L'unico problema in questo contesto è costituito dalla tendenza dello studente a considerare soddisfatto il proprio bisogno linguistico ben prima di quando ciò sia vero, e quindi il patrimonio motivazionale iniziale si esaurisce se l'insegnante non immette altro 'combustibile' emozionale: ad esempio, la relazione con l'insegnante e con il gruppo, che può essere fonte di piacere per cui si continua a frequentare il corso anche a motivazione pragmatica esaurita; anche una metodologia che propone esperienze piacevoli di uso estetico della lingua (canzoni, film) o di interazione viva (metodologia tandem) può costituire una sfida il cui superamento dà piacere, al di là della motivazione strumentale basata sul bisogno.

c dovere

Come avviene a scuola e all'università, spesso uno studente è **obbligato** a imparare una lingua: come dimostra Caon 2012 nello studio sul francese lingua obbligatoria, è un contesto difficile che tuttavia può essere trasformato agendo su tre piani:

- anzitutto, c'è il ruolo fondamentale della relazione interpersonale tra studente/i e insegnante, che può portare a dire «non mi interessa il francese, ma mi piace lavorare con quel prof»: l'emozione legata al piacere di lavorare con una persona cui si è affezionati e di cui si ha stima, e da cui ci si sente apprezzati, è una delle più costruttive in questa prospettiva;
- secondo, si può agire sulla metodologia: non solo sui parametri di *ap-*

praisal positivo, cioè novità, varietà, piacevolezza, senso di sicurezza intra- e inter-personale, ma anche sulla scelta dei testi, dei temi, dei compiti, delle strategie di scoperta grammaticale, e così via: in questi casi si usa una logica che pone lo studente in posizione centrale, facendolo sentire sempre più autonomo: il piacere dell'autonomia è un'altra emozione fondamentale;

- infine, si può indurre la lenta maturazione dell'idea «l'inglese lo fanno tutti, è un'ovvietà, non è nulla di speciale, non fa emergere», mentre il francese o tedesco o spagnolo o cinese ecc. sono un lusso, è tocco di originalità, qualcosa che fa emergere dal branco indistinto degli anglofoni per amore o per forza.

In altre parole, in questo contesto di apprendimento obbligatorio di una lingua il compito, non facile ma non impossibile da affrontare, di suscitare emozioni positive è tutto a carico dell'insegnante, fin quando non si mette in moto l'automatismo teorizzato da Titone che mantiene dinamica la motivazione.

5.4 Emozioni e *appraisal* dell'input

Sopra abbiamo visto che lo sforzo di non disperdere il patrimonio emozionale di chi studia per piacere o di crearlo in chi studia per bisogno o per obbligo è nelle mani dell'insegnante. Per aiutarlo in un compito come questo possiamo tentare una risposta (in parte sulla scia di Porte 2010) analizzando i meccanismi di *appraisal*, di apprezzamento positivo, che provocano un *arousal*, una reazione positiva, fattiva, disponibile - che creano una delle condizioni necessarie per l'acquisizione linguistica, cioè la motivazione positiva e l'assenza di barriere emozionali (o filtro affettivo, per dirla con un'espressione più riduttiva):

- a. **novità:** «il mondo è bello perché è vario», si dice; anche la lezione può essere bella perché è varia:
 - comprensione un giorno su un dialogo, un altro su un testo scritto, su uno spot pubblicitario, su una canzone, su dei realia ecc.;
 - lavoro sulla comprensione non sempre con domande o scelte multiple, ma anche con incastri, cloze, transcodificazione, trasposizioni mimiche o in un disegno ecc.;
 - grammatica una volta induttiva un'altra deduttiva, una volta mirata a intuire e un'altra a definire nei dettagli, una volta con esercizi ripetitivi un'altra con giochi;
 - finalità nelle varie attività: si può lavorare per apprendere, per ragionare, per giocare, per divertirsi, per mettersi alla prova, per usare quanto appreso;

- introduzione di attività multisensoriali che coinvolgano la vista, il movimento, i colori, la musica;
- uso di giochi e organizzazione di sfide che trasformano il far bene un esercizio nel vincere una partita;
- e così via:
 - variare le tecniche didattiche è facile (ne diamo un centinaio di esempi in Balboni 2013); i manuali non sono molto attenti a questo aspetto, ma il principio di Prator, «adapt, don't adopt», rimane la stella polare di un insegnante che voglia creare emozioni positive giocando sul fatto che «la lezione è bella perché è varia»;

b. **piacevolezza, bellezza, qualità estetica dell'input:** è un dato che viene messo in evidenza solo da chi si occupa di emozioni e insegnamento, perché nella nostra tradizione scolastica, legata alla cognizione dura e pura, questa attenzione è inesistente; eppure è intuitivo, immediato, capire che

- una fotocopia in bianco e nero è meno bella dell'originale a colori, e la fotocopia della fotocopia è ancor più brutta: quindi è preferibile inviare a tutti gli studenti il materiale o l'indirizzo internet dove lo si trova e farlo stampare agli studenti, in modo che ciascuno possa averlo al meglio;
- una lavagna multimediale non ci pare la grande rivoluzione che molti predicano, ma indubbiamente una lavagna a colori, interattiva, in cui gli oggetti possono essere spostati e modificati, con possibilità di audio e video, è certo più attraente di una lavagna coi gessetti o di una lavagna su cui si scrive con un pennarello semiscarico;
- una canzone ascoltata con un piccolo registratore privo di bassi e che nelle frequenze alte diventa stridulo è spiacevole, è un'emozione negativa per studenti abituati all'alta fedeltà e a bassi che spesso sono francamente eccessivi sul piano musicale - ma che a loro piacciono;
- i contenuti possono essere scelti in base anche alla loro piacevolezza: un esercizio di riempimento di spazi - tendenzialmente noioso - fatto su frasette prive di significato è al grado zero di piacevolezza, ma se l'esercizio si fa su un mini-racconto, su un aneddoto spiritoso, su una barzelletta, il lavoro linguistico non ne risente ma l'*appraisal* emozionale cresce;
- un'aula luminosa e non cadente, con mobili ben tenuti e non sbrecciati, con colori piacevoli e senza graffiti: anche questa dimensione, cui educare gli studenti prima ancora che le commissioni edilizie, è un'incubatrice di emozioni piacevoli.

L'elencazione potrebbe continuare, ma è inutile in quanto il principio è semplice e ben noto a tutti, ancorché sistematicamente dimenticato: «a thing of beauty is a joy forever» è la concisa dichiarazione di Keats che non dovremmo dimenticare neppure quando cerchiamo di far imparare il periodo ipotetico di terzo tipo;

c. **la sensazione che l'autostima e la propria immagine sociale non sono a rischio**: non significa non interagire con gli studenti per paura che sbagliando si demoralizzino, non significa non interrogare e non evidenziare gli errori per non deprimerne: significa evitare che queste emozioni indubbiamente negative suscitino reazioni negative:

- ribadire a ogni piè sospinto che *errare humanum est*: ricordarlo a ogni lezione, sistematicamente, non costa nulla eppure aiuta chi sbaglia; ma oltre a ripetere il motto latino bisogna evitare di considerare gli errori come peccati mortali da estirpare, fare un fascio unico di errori da distrazione, errori da sciatteria, errori da interferenza, errori da tentativo di comunicare, e così via;
- ricordare che nell'acquisizione delle lingue si procede per tentativi ed errori, e che il detto «sbagliando s'impara» non è vuota retorica ma alta sapienza popolare; ma l'insegnante deve anche considerare che il suo modo di correggere è la chiave per far sì che sbagliando si impari;
- dichiarare e soprattutto dimostrare che l'insegnante non è lì per punire ma per chiarire e poi sostenere, anche se può far notare la scadente qualità di una performance;
- ricordare agli studenti che anche i madrelingua spesso sbagliano se l'interesse per l'argomento, quindi la dimensione emozionale, prevale sull'attenzione per la correttezza formale;
- le attività a rischio di brutta figura - quasi tutte quelle che si svolgono di fronte alla classe - possono essere fatte in piccoli gruppi in modo che il rischio risulti ridotto;
- si può far notare che tutti passano sotto le forche caudine di una performance pubblica come un'interrogazione, un role-play, e che se tutti sono a rischio di fatto nessuno è a rischio effettivo: tutti sbagliano, tutti dicono sciocchezze, e riderci sopra non è offensivo, è liberatorio.

Le emozioni negative, la paura e l'ansia in questo caso, non possono essere eliminate in un percorso d'apprendimento che presuppone l'errore, ma può esserne disinnescata la capacità di suscitare reazioni psicologiche di chiusura e anche reazioni fisiologiche - sudorazione, arrossamento, tremito, diminuzione del controllo muscolare soprattutto sui tratti del volto - che sono socialmente ancor più imbarazzanti, e quindi emozionalmente dirompenti, di una risposta sbagliata (sull'ansia da prestazione e da errore ci sono due ricerche un po' datate ma reperibili nelle edizioni online delle riviste: Scovel 1991 e Horwitz et al. 1996);

d. **fattibilità del compito**: è l'altra faccia del punto precedente, ma il modello cognitivo delle emozioni dimostra che questa **sensazione** (quindi un'emozione divenuta consapevole e in qualche modo riflessa) è fondamentale, al di là della effettiva facilità o difficoltà del compito, per

indurre un *arousal*, una reazione, positivo. Ciò significa, ad esempio, che prima di proporre un esercizio difficile basterà avvisare che è difficile, che quindi sarà naturale che ci possano essere momenti di *défaillance*, ma che comunque il compito è fattibile, se non al primo colpo almeno in seconda battuta; ancora una volta, come nel punto precedente, più che evitare l'emozione negativa si tratta di disinnescarne le potenzialità di *arousal* di reazioni negative, di chiusura, di rifiuto (il tema è ampiamente trattato in Caon 2010);

- e. **rilevanza funzionale**: sapere che quel che si sta facendo serve, è utile, porta a qualcosa, è una **sensazione** (anche questa, quindi, un'emozione riflessa) fondamentale per generare una reazione positiva, cioè la disponibilità a fare un'attività, a memorizzare un elemento, a imparare.

Il docente conosce il syllabo e conosce i passi da fare e i contenuti da acquisire per raggiungere la competenza comunicativa nella lingua che insegna, per cui la rilevanza funzionale di ogni elemento gli è ben chiara e quindi può essere naturale che gli sfugga l'opportunità di far notare in ogni occasione che quanto si sta per fare o si è appena fatto serve a x o può essere utile a y. Non si 'perde' tempo facendo rimarcare agli studenti la rilevanza funzionale di un input o di un compito, anzi è tempo 'ben investito' perché produce quell'insegnamento 'significativo' che viene considerato la chiave dell'acquisizione.

L'insegnante ha dunque una forte responsabilità - ma anche lui o lei ha emozioni, che vanno tenute in conto.

6 Il ruolo delle emozioni dell'insegnante

«Ce l'ha con me e mi mette voti bassi!», «Per forza che Carla ha sempre 8: è la cocca della prof!»: gli studenti hanno una percezione chiara, sebbene manichea, delle emozioni del docente. E ce l'hanno anche i colleghi in sala insegnanti: «Oh dio, adesso ho due ore in terza A... non li sopporto; non so perché, ma entrare in quella classe e guardarli in faccia mi fa passare la voglia di insegnare!».

Non vogliamo trattare in questo paragrafo il ruolo della reazione emozionale tra insegnante e studenti, che è massima nella scuola elementare e diventa via via più lieve con il passare degli anni (anche se alle medie e alle superiori ogni studente sceglie un docente con il quale stabilire una relazione forte, considerandolo un adulto di riferimento scelto da lui, non frutto del caso come i genitori): intendiamo trattare proprio delle emozioni dell'insegnante in sé, al di là della relazione stabilita con i suoi studenti come insieme e con alcuni studenti in particolare, senza tuttavia dimenticare che l'indagine di Kossagby et al. 2001 mostra che proprio nella relazione

positiva con gli studenti ci sia l'emozione più favorevole, mentre «“When students use cell-phones”, “When students sleep in class”, “When the students are not interested in studying”» c'è il picco della emozionalità negativa che porta gli insegnanti alla demotivazione (Sugino 2010; le frasi sono tra virgolette perché riportano dichiarazioni dei docenti); infine, c'è una ricerca molto interessante che mostra una sorta di collasso emozionale quando si rompe il patto relazionale tra insegnanti e studenti con scioperi, vandalismi, bullismo ecc. provocando il picco di emozioni negative e demotivazione (Martin et al. 2004).

Torniamo a considerare l'insegnante in sé e non in relazione agli studenti. Un'ampia ricerca sperimentale conclude che la personalità del docente ha un ruolo maggiore della sua professionalità, almeno nel campione analizzato:

Teniendo en cuenta que el profesor supone el centro de atención del alumno, parece razonable la necesidad de tomarse muy en serio el aprendizaje de los alumnos y, por supuesto, cuidar mucho aquellos aspectos o rasgos de su personalidad (carácter, forma de ser y de tratar a los alumnos...), así como sus propias emociones las cuales pueden [...] generar determinadas reacciones emocionales en los estudiantes. [...]

En definitiva, los resultados obtenidos nos permiten extraer la conclusión de que los aspectos emocionales de la personalidad del profesor adquieren mayor énfasis [...] que su actuación docente en el aula, considerándose clave su incidencia en el alumno y en su aprendizaje [Marinez Agudo 2010, p. 101].

Questa ricerca è recente così come lo è la letteratura sulle emozioni dell'insegnante, tant'è vero che in uno degli studi più ampi si afferma che

Surprisingly enough, for some time the concept of teacher emotion as a social and cultural phenomenon was not particularly accepted among researchers, who tended to emphasize teacher practice primarily as a cognitive activity. [...]

Many researchers in education viewed the study of teacher emotion as the province of the 'psy' disciplines, particularly cognitive psychology, rather than as relevant to their own concerns [Zembylas 2003, p. 104].

È proprio nei primi anni duemila che inizia l'interesse **pedagogico** per il ruolo delle emozioni del docente (dopo uno studio apripista pubblicato dall'UNESCO, Lallez 1995, troviamo Sutton, Wheatley 2003; Zembylas 2003; l'ampio volume di Latory 2004; fino a due ampi studi molto recenti

che attestano come il tema delle emozioni dell'insegnante sia sempre più studiato: Day 2011, nel cui capitolo 3, scritto da Zembylas, si offre una ricognizione dello stato dell'arte nella ricerca pedagogica in questo ambito, e Benesh 2012, che offre lo stesso contributo di ampio respiro nel capitolo 7).

A queste - e molte altre - ricerche sull'insegnante in generale si accompagna quasi immediatamente una riflessione **glottodidattica**: un'ampia rassegna dello stato dell'arte è nel saggio di Zembylas da cui abbiamo tratto la citazione sopra; ad esso si aggiungono Madrid (2004), Martín (2007), fino ai più recenti Cowie (2011) e Thurairaj e Roy (2012).

Da queste riflessioni deriva una conclusione di cui gli insegnanti sono abbastanza consapevoli: le emozioni influenzano la motivazione dell'insegnante, la sua gestione della classe, ma anche la sua capacità cognitiva, ad esempio nel classificare gli studenti e nel valutarne i risultati. Tuttavia,

although teachers may often attempt to mask their feelings, students are often aware of teachers' emotions. There are many ways that emotions can be communicated involuntarily and voluntarily. Observable physiological changes during the emotion process include sweating, blushing, and breathing fast. Vocal changes in pitch, loudness, and speed also accompany the emotional process. Specific facial expressions are associated with emotions such as anger, sadness, joy, and surprise and observers often respond automatically to momentary facial changes associated with emotions. The action tendency component of emotions can stimulate individuals to voluntarily communicate their emotions nonverbally (e.g., by raising a fist, frowning) or verbally (e.g., «I'm feeling happy») [Sutton, Wheatley 2003, p. 340].

e quindi torniamo alle righe di apertura del paragrafo: tra studenti e insegnante (anche all'università, dove la relazione interpersonale è distante e c'è poco spazio per l'emozionalità: Kiziltepe 2008) esiste una comunicazione emozionale non controllata, e forse non controllabile se non da docenti specificamente addestrati.

Per guidare la nostra riflessione possiamo applicare la *cognitive theory of emotions* agli insegnanti, utilizzando la stessa griglia a cinque fattori che è stata vista in 4.2 dal punto di vista della sfera emozionale dello studente:

- a. **novità**: ci sono nella vita del docente dei momenti di emozione positiva legata alla *epithymia*, al desiderio di fare qualcosa di nuovo, di cimentarsi in una nuova sfida - l'inizio di un corso (che nella scuola elementare vuol dire prendere una prima che si porterà alla quinta senza avere altre classi, ma potendosi concentrare sulla crescita dei bambini), l'arrivo di una LIM, l'adozione di un nuovo manuale, l'accensione di un nuovo progetto europeo di scambi, l'avvio di una sperimentazione e così via.

Mentre nella vita dello studente l'emozione legata alla novità è quotidiana se l'insegnante ha cura di variare input e attività, nella vita del docente la novità è ad ampio respiro e in buona parte richiede la partecipazione attiva del docente stesso che diviene agente di novità nell'adozione di nuovi manuali, in progetti e sperimentazioni, nell'uso di nuove tecnologie ecc.

Proprio perché i momenti di novità, per quanto importanti e con conseguenze di lungo periodo, sono relativamente pochi, può essere frequente l'emozione negativa, la noia conseguente alla routinizzazione dell'insegnamento, al fatto che per legge un libro debba restare in adozione per sei anni, alla reiterazione degli stessi programmi - che nelle lingue è evitabile, ma in altre discipline, soprattutto quelle molto esercitative come la matematica, può essere molto noiosa, anno dopo anno (sulla noia dell'insegnante, Ferrière 2007).

Infine va rilevata anche un'emozione di ansia e frustrazione legata alle novità organizzative, alle riforme scolastiche frequenti e non sempre finalizzate al bene della scuola ma piuttosto all'ideologia del governo in carica, alle modifiche dell'ambiente di lavoro che richiedono di rivedere tutta la propria esperienza di insegnante;

- b. **piacevolezza, bellezza, qualità estetica degli strumenti didattici utilizzati:** una ricerca su un vasto campione di docenti ha dimostrato che

in regards to teachers' emotions connected to the design/appearance of ELT textbooks the following opinions were determined:

- 88.9% % of the teachers agreed (strongly/somewhat) with the statement that design/appearance affected their learning,
- 76% of the teachers have sometimes or often experienced negative feelings because of the design/appearance of an ELT textbook [Thurairaj, Roy 2012, p. 234].

Nella tradizione scolastica era diritto di ogni docente adottare il manuale che riteneva migliore (cognitivamente) e che gli piaceva di più (emozionalmente); oggi in Italia la legge prevede che un manuale resti in adozione sei anni, quindi l'emozione dichiarata dal 76% del campione, sopra, non è aliena ai nostri insegnanti.

Non è possibile al singolo insegnante neppure modificare in senso positivo l'edilizia scolastica, eliminare i graffiti, cambiare i banchi sbrecciati, laddove ci sono queste realtà. Ma il singolo insegnante, consapevole che l'ambiente di studio e di lavoro è fondamentale nel generare emozioni positive e quindi motivazione in lui, nei colleghi, negli studenti, può diventare agente di progetti di miglioramento, coinvolgendo colleghi, studenti, famiglie e facendo pressione sugli enti locali;

c. **la sensazione che l'autostima e la propria immagine sociale non sono a rischio:** in molti paesi l'immagine sociale del docente è ancora alta, in altri è stata abbandonata alla demagogia per cui gli insegnanti sono 'fannulloni', 'impreparati', 'hanno troppe vacanze' e così via: questa differenza si vede bene confrontando alcune ricerche internazionali (come Eurydice/Indire 2004, il profilo steso dal Consiglio d'Europa in Rádai 2004, la ricerca condotta in Gran Bretagna da Hargreaves 2006, che segnalano uno status sociale sostanzialmente positivo anche se talvolta sotto stress) con due ricerche italiane condotte dalla Fondazione IARD (Doria et al. 2003) e dalla Fondazione Apel (Bagnato 2008), che mostrano un'immagine sociale cui il ministro Brunetta, con le sue celebri esternazioni contro gli insegnanti di scuola e dell'università, ha solo dato voce. In queste ricerche una delle parole chiave è 'burnout', che descrive l'esaurimento delle energie, dell'autostima: la **demotivazione**, che stenta a vedere la connessione tra ciò che si fa e l'utilità per sé e per gli altri, si trasforma in **a-motivazione** che non ha più né Eros, né Pathos né, ed è più grave, Epithymia.

Gli insegnanti di lingue, tuttavia, emergono per la loro convinzione dell'importanza sociale dello studio delle lingue e questa è una delle ragioni per cui, secondo un capitolo specifico in Rádai (2004), non lasciano la professione docente; questo orgoglio per la disciplina insegnata è visibile nelle riviste professionali come *Scuola e Lingue Moderne* o *Lingua e Nuova Didattica*, è continuo nei convegni per docenti di lingue, ma dà origine a due emozioni contrastanti: gli insegnanti di inglese godono di un ovvio riconoscimento sociale in ordine alla lingua che insegnano, mentre gli insegnanti di altre lingue vivono con frustrazione lo scarso interesse che la società nutre per la loro lingua;

d. **fattibilità del compito:** gli insegnanti di lingue sono convinti che far acquisire una lingua sia difficile ma fattibile - ed essi stessi sono la prova vivente del fatto che le lingue si possono acquisire.

Si scontrano tuttavia con una realtà che genera emozioni di frustrazione: gran parte degli studenti sono 'lenti'. Gli insegnanti di lingue sono diventati tali perché amavano le lingue ed erano degli apprendenti efficaci, avevano una forte attitudine alle lingue - ma non tutti gli studenti che hanno di fronte in una classe sono come loro, anzi solo pochissimi hanno la stessa facilità acquisizionale. Ma agli insegnanti sembra impossibile: «è così facile...».

La consapevolezza che ogni classe ha abilità differenziate, ha infinite combinazioni possibili di tipi di intelligenza, di stili cognitivi, di strategie di apprendimento, di attitudine alle lingue può aiutare gli insegnanti a non cadere nella frustrazione;

e. **rilevanza funzionale:** la professione insegnante ha due versanti, il la-

voro in classe e il lavoro che viene spesso definito ‘burocratico’ (consigli, verbali, relazioni, progetti europei, organizzazione di viaggi e di scambi con l’estero, richiesta di fondi e così via): razionalmente tutti sanno che l’insegnante di qualità sa fare progetti europei e organizzare scambi, tutti sanno che la discussione in consiglio di classe è essenziale e che è utile stenderne un verbale, ma emozionalmente queste attività non vengono ritenute ‘rilevanti’ per quella che l’insegnante ritiene la sua vera funzione sociale, stare in classe ad insegnare una lingua straniera. E se non viene controllata, questa frustrazione diviene demotivante.

Mentre lo studente nella classe di lingue ha delle emozioni che gli vengono indotte dall’attività e dalla personalità del docente, questi ha un duplice set di emozioni: alcune derivano dalla relazione con gli studenti e dal lavoro che fa in classe, in un universo concluso in sé, altre gli vengono dal mondo esterno, cioè il rapporto con i colleghi, l’amministrazione, le famiglie, le istituzioni. Lo studente in qualche modo subisce l’azione del docente e le emozioni che essa suscita, il docente è attore non solo verso gli studenti (di cui comunque subisce i comportamenti e le emozioni che questi generano) ma è attore anche nell’istituzione, dove deve essere progettuale, deve organizzare, deve realizzare iniziative che gli consentano di avere maggior successo e quindi maggiori emozioni positive.

Per questo ordine di riflessioni non ci paiono corretti i modelli di classificazione emozionale che dominano la scena e che sono sempre manichee, emozioni positive vs negative; ci pare più corretto il modello platonico che è sì oppositivo, Eros vs Pathos, corpo vs anima, tensione verso la materia vs tensione allo spirito, ma include anche un terzo elemento, Epithymia, il desiderio - che nella professione docente significa progettualità, ideazione di cose nuove, esplorazione di nuove tecnologie, organizzazione di gruppi tandem e di scambi internazionali, esperienze di teatro in lingua straniera - motivazione a far bene il proprio mestiere.

L’emozione del desiderio è quella che può far uscire l’insegnante dal mondo concluso in sé dell’aula, l’isola di Calibano dove lentamente la novità svanisce e la noia anno dopo anno si impone, e farlo volare come Ariel fuori dall’aula-isola, dove tornare anno dopo anno più ricco e motivato, prendendo lentamente il posto di Prospero, il mago che domina su ragione ed emozione realizzando un equilibrio ‘magico’.

Riferimenti bibliografici

Abbatichio, R. (2002). «Leggere e ‘sentire’: Testi letterari e dimensione emotiva nell’apprendimento dell’italiano come lingua straniera». In: Guaragniella, P. (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Balboni, P.E. (2010). «La glottodidattica veneziana: una ‘scuola’?». In: Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue: Scritti in onore degli ottant’anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.
- Balboni, P.E. (2011). *Verità, conoscenza ed etica nell’educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). «Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica: In memoriam» [online]. *EL.LE Educazione linguistica - Language Education*, 1 (2). <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/242>.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.
- Bagnato, K. (2008). «La percezione dell’identità professionale negli insegnanti di scuola secondaria: una ricerca sul campo» [online]. *Topologik.net*, 4. http://www.topologik.net/Karin_Bagnato.htm.
- Bar-On, R. (1996). *The emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi Health Systems.
- Benesh, S. (2012). *Considering emotions in critical English teaching: Theory and praxis*. New York: Routledge.
- Borello, E. (2005). «Dalla competenza comunicativa alla competenza emozionale nella didattica linguistica della scuola dell’infanzia». In: Bosisio, C.; Cambiaghi, B. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola dell’infanzia = Atti del convegno del Centro di linguistica dell’Università Cattolica* (Brescia, 24-25 ottobre 2003). Roma: Bulzoni. Numero monografico di *RILA - Rassegna italiana di linguistica applicata*.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all’insegnamento dell’italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in language learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Libreria.
- Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Libreria.
- Caon, F. (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media* [online]. Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, <http://edizionicafoscari.unive.it/col/exp/38/190/SAIL/1>.
- Caon, F.; Ongini, V. (2008). *L’intercultura nel pallone: Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell’apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.
- Cardona, M. (2002). «L’errore linguistico in una prospettiva umanistico-

- affettiva: Valutare l'errore nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera». In: Guaragniella, P. (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cardona, M. (2012). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». In: Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Libreria.
- Cowie, N. (2011). «Emotions that experienced EFL teachers feel about their students, their colleagues and their work». *Teaching and Teacher Education*, 1.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam Adult Education.
- Day, C. (ed.) (2011). *New understandings of teacher effectiveness: Emotions and education change*. Heidelberg: Springer.
- Eurydice/Indire (2004). *Gli insegnanti europei: Profili, tendenze e sfide*. Numero monografico del *Bollettino di informazione internazionale*, 1. http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=835.
- Ferrière, S. (2007). *Représentations de l'ennui chez les professeurs des écoles*. Strasbourg, Consiglio D'Europa, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Severine_ferriere_FERRIERE_358.pdf.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books: New York.
- Garrett, P.; Young, R.F. (2009). «Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course». *The Modern Language Journal*, 93.
- Goleman D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goleman D. (1999). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Hargreaves, L. et al. (2006). *The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession*. S.l.: The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge, <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR755.pdf>.
- Hinton C.; Miyamoto, K.; Della-Chiesa, B. (2008). «Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice». *European Journal of Education*, 1. http://www.udes.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/Brainresearch_learning_and_emotions_Hinton.pdf.
- Horwitz, E.K.; Horwitz, M.B.; Cope, J. (1986). «Foreign language classroom anxiety». *The Modern Language Journal*, 70.
- Kassabgy, O.; Boraie, D.; Schmidt, R. (2001). «Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL». In: Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (ed.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.

- Kiziltepe, Z. (2008). «Motivation and demotivation of university teachers». *Teacher and Teaching*, 5-6.
- Lallez, R. (1995). *Étude sur la motivation des enseignants* [online]. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100130fb.pdf>.
- Landolfi, L. (2008). «Emotività e visualizzazioni in contesti formali di apprendimento linguistico». In: *Atti del 7° Congresso AltLA: Aspetti linguistici della comunicazione pubblica ed istituzionale* (Milano, 22-23 febbraio 2007). Perugia: Guerra.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris: Broché.
- Lodolo D'Oria, V.; Pocaterra, R.; Pozzi, S. (2003). *La percezione del burnout nella classe docente: Risultati della ricerca nazionale su 1.252 docenti* [ricerca]. Fondazione IARD. http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf.
- MacIntyre, P.D.; Gardner, R.C. (1991). «Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature». *Language Learning*, 41.
- Madrid, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Martin, F.; Morcillo, A.; Blin, J. (2004). «Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires». *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3). <http://id.erudit.org/iderudit/012083ar>.
- Martín, M.Á. (2007). «El profesor de E/LE: Personalidad, motivación y eficacia» [online]. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1. http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf.
- Martínez Agudo, J.D.D. (2010). «La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua» [online]. *Entre Lenguas*, 15. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32634/1/articulo6.pdf>.
- Mazzotta, P. (2003). «Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano come lingua straniera». *ITALS: Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 1.
- Nardi, A. (2003). «Cognizione, emozione e interazione nell'apprendimento della lingua straniera». *Lingua e nuova didattica*, 4.
- Palumbo, L. (2001). *Eros Phobos Epithymia: Sulla natura dell'emozione in alcuni dialoghi di Platone*. Napoli: Loffredo.
- Pessoa, L. (2009). «Cognition and emotion» [online]. *Scholarpedia*, 1. http://www.scholarpedia.org/article/Cognition_and_emotion.
- Pishghadam, R. (2009). «A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning» [online]. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1). <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/pishghadam.pdf>.
- Porcelli, G. (1994). *Approcci umanistico-affettivi alla didattica delle lin-*

- que moderne*. In: Schiavi Fachin, S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti: Studi in onore di Nereo Perini*. Udine: Kappa Vu.
- Porte, G.K. (2010). *Appraisal research in second language learning*. Amsterdam: Benjamins 2010².
- Rádai, P. (éd.) (2004). *Le statut des enseignants en langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Reisenzein, R. (2006). «Arnold's theory of emotion in historical perspective». *Cognition & Emotion*, 20 (7).
- Rouhani, A. (2008). «An investigation into emotional intelligence, foreign language anxiety and empathy through a cognitive-affective course in an EFL context» [online]. *Linguistik online*, 2. http://www.linguistik-online.de/34_08/rouhani.pdf.
- Schumann, J. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Schumann, J. (2004). *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Scovel, T. (1978). «The effect of affect in foreign language learning: A review of the anxiety research». *Language Learning*, 28.
- Sugino, T. (2010). «Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context» [online]. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 3. http://ac.els-cdn.com/S1877042810014102/1-s2.0-S1877042810014102-main.pdf?_tid=0a1807a6-e69b-11e3-ac63-00000aacb360&acdnat=1401304111_ee8280889ff1387618fdcdc3672c5b.
- Sutton, R.E.; Wheatley, K.F. (2003). «Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research». *Educational Psychology Review*, 4.
- Thurairaj, S.; Roy, S.S. (2012). «Teachers' emotions in ELT material design» [online]. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3. <http://www.ijssh.org/papers/101-CH228.pdf>.
- Titone, R. (1987). «La dimensione affettiva». In: Freddi, G. (a cura di), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*. Padova: Liviana.
- Torresan, P. (2009). «Emotional intelligence and education: An interview with Peter Salovey». *Formazione & Insegnamento*, 1-2.
- Zorzi, D. (2011). «La didattica umanistico-affettiva per la mediazione linguistica». In: Bosisio, C. (a cura di), *Ianua linguarum reserare: Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Firenze: Le Monnier.
- Zembylas M. (2003). «Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development». *Studies in Philosophy and Education*, 22 (2).

- que moderne*. In: Schiavi Fachin, S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti: Studi in onore di Nereo Perini*. Udine: Kappa Vu.
- Porte, G.K. (2010). *Appraisal research in second language learning*. Amsterdam: Benjamins 2010².
- Rádai, P. (éd.) (2004). *Le statut des enseignants en langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Reisenzein, R. (2006). «Arnold's theory of emotion in historical perspective». *Cognition & Emotion*, 20 (7).
- Rouhani, A. (2008). «An investigation into emotional intelligence, foreign language anxiety and empathy through a cognitive-affective course in an EFL context» [online]. *Linguistik online*, 2. http://www.linguistik-online.de/34_08/rouhani.pdf.
- Schumann, J. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Schumann, J. (2004). *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Scovel, T. (1978). «The effect of affect in foreign language learning: A review of the anxiety research». *Language Learning*, 28.
- Sugino, T. (2010). «Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context» [online]. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 3. http://ac.els-cdn.com/S1877042810014102/1-s2.0-S1877042810014102-main.pdf?_tid=0a1807a6-e69b-11e3-ac63-00000aacb360&acdnat=1401304111_ee8280889ff1387618fdcdc3672c5b.
- Sutton, R.E.; Wheatley, K.F. (2003). «Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research». *Educational Psychology Review*, 4.
- Thurairaj, S.; Roy, S.S. (2012). «Teachers' emotions in ELT material design» [online]. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3. <http://www.ijssh.org/papers/101-CH228.pdf>.
- Titone, R. (1987). «La dimensione affettiva». In: Freddi, G. (a cura di), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*. Padova: Liviana.
- Torresan, P. (2009). «Emotional intelligence and education: An interview with Peter Salovey». *Formazione & Insegnamento*, 1-2.
- Zorzi, D. (2011). «La didattica umanistico-affettiva per la mediazione linguistica». In: Bosisio, C. (a cura di), *Ianua linguarum reserare: Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Firenze: Le Monnier.
- Zembylas M. (2003). «Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development». *Studies in Philosophy and Education*, 22 (2).

Dalla combinazione classificatore-nome all'accordo articolo-nome

Note per la didattica di italiano L2
rivolta ad apprendenti sinofoni

Carlotta Elisabetta Sparvoli

Abstract A number of issues surround the acquisition of the article by Sinophone learners of the Italian language. In the passage from classifier/noun combination to article/name agreement, the role of classifiers and of existential constructions in the expression of definiteness in Chinese can be highlighted. Two generativist models, based on the peculiarities of bare nominals, prove useful to the analysis: on the one hand, the typology of nominal system, focused on the contrast between languages which obligatorily mark nouns as singular/plural vs languages with a generalized use of classifiers, i.e. where numerals cannot directly combine with nouns; on the other hand, the development of the aforementioned nominal system typology with reference to second language article acquisition, based on two universal parameters, [+/- specificity] and [+/- definiteness].

Sommario 1. Introduzione. — 2. Due sistemi nominali. — 3. Determinanti, o specificatori nominali. — 4. Qualche eccezione comune a italiano e cinese. — 4.1. Uso pronominale dell'articolo e classificatori impliciti dell'italiano. — 4.2. Una gestione separata dei nomi di parentela. — 5. Contrasto singolare e plurale. — 6. Fra determinatezza e specificità. — 6.1. Pattern sintattici di definitzza. — 6.2. Più modi di esistenza. — 6.3. Alla ricerca delle equivalenze funzionali. — 7. Riflessioni per la pratica didattica. — 7.1. Qualche previsione. — 7.2. Compresenza di fase lessicale e fase procedurale. — 7.3. La riflessione linguistica sulle convergenze fra italiano e cinese.

1 Introduzione

Questo articolo tratta dell'acquisizione dell'articolo da parte di apprendenti sinofoni.¹ Diverse problematiche inerenti questo tema sono state evidenziate da Limonta (2009) e Chiapedi (2010). Con la presente analisi vorrei contribuire a tali indagini mettendo in luce il ruolo dei classificatori e delle costruzioni esistenziali nell'espressione della definitezza in cinese. A questo fine farò riferimento a due modelli proposti dagli studi di grammatica generativa, la cui formulazione prende spunto dalle pecu-

¹ Questa ricerca è stata resa possibile grazie a una Taiwan Fellowship, MOFA. Ringrazio Giorgio Arcodia per i suggerimenti, ovviamente eventuali errori ed omissioni sono di mia responsabilità.

liarità del sintagma nominale in cinese a determinante zero. Essi sono: da un lato la classificazione tipologica dei sistemi nominali (Chierchia 1998; Cheng, Sybesma 1999, 2005) che oppone lingue con morfologia obbligatoria del singolare/plurale a sistemi con ricorso generalizzato ai classificatori. Dall'altro, la disamina e l'estensione di tale teoria con riferimento all'acquisizione degli articoli in L2 proposta da Ionin et al. (2004), la quale individua due parametri universali [+/- *specificity*] e [+/- *definiteness*].

2 Due sistemi nominali

Al tema della correlazione fra articoli, dimostrativi e classificatori è dedicata una cospicua letteratura, inaugurata da Greenberg (1972, 1978), ispirata in larga parte ai modelli proposti da Longobardi (1994), Chierchia (1998) e, sviluppata con particolare riferimento al cinese standard, da Cheng e Sybesma (1999, 2005) e Zhang (2010, 2012), sui cui studi tornerò in più punti.

Il punto di partenza consiste nell'analisi sintattica dei nomi con determinante zero, ovvero strutture nominali dove non figurano né articolo né classificatore. Da tali indagini emerge che l'uso e l'ammissibilità di questa classe di elementi sono correlati alla presenza, o meno, in una data lingua, della morfologia plurale/singolare e dell'articolo determinativo e indeterminativo. Queste considerazioni hanno portato, sin da Greenberg (1972) a una classificazione tipologica dei sistemi nominali (*nominal system typology*) la quale contrappone lingue con la morfologia obbligatoria del numero, che dispongono in molti casi di articoli determinativi e indeterminativi, a lingue nelle quali non figura alcuno di questi elementi, e dove si ricorre invece all'uso generalizzato del classificatore.² Inoltre, la disamina di questo tema coinvolge l'analisi di aspetti imparentati, quali la distinzione fra nomi numerabili e nomi di massa, le strategie volte alla 'contabilizzazione' di questi ultimi, questioni per le quali l'uso del classificatore riveste un ruolo cruciale. Per esempio, italiano, inglese e nederlandese prevedono il contrasto determinativo/indeterminativo, e ammettono i sintagmi con determinante zero. Per contro, cinese, giapponese e coreano non prevedono la segnalazione obbligatoria del numero, i sostantivi con determinante zero rappresentano la norma, ed è rilevata sintatticamente la tendenza a trattare tutti i nomi come nomi di massa. Qualunque sia il nome quantificato, è comunque richiesto un elemento in grado di 'atomizzarlo' in unità computabili, come accade in italiano per i nomi di massa grazie al partitivo 'un po''. Tale elemento è, appunto, il classificatore. Italiano e cinese quindi

2 Cinque (2006) propone la distinzione in tre sistemi nominali: *classifier languages*, *number marking languages*, *number neuter languages*.

sono riferiti a due diversi sistemi nominali. E alla tradizionale visione che rileva l'assenza degli articoli nella lingua cinese, c'è chi oppone un'interpretazione in positivo sottolineando la presenza in tale sistema linguistico di marche esplicite capaci di individuare le unità naturali di computazione proprie di elementi che non siano nomi di massa (cosa impossibile, per esempio, in italiano).³

Prima di presentare la rilevanza di questi temi in italiano L2, è necessario procedere con la descrizione delle caratteristiche di questa entità comune alle lingue dell'Asia orientale e sud-orientale.

3 Determinanti, o specificatori nominali

I classificatori o specificatori (*liàngcí* 量词 'parole di misurazione')⁴ sono «morfemi che in cinese moderno vengono impiegati, in unione con un numero che precede, come determinanti di un nome che segue» (Abbiati 1984, p. 1). Da una prospettiva cross-linguistica, così come gli articoli e i dimostrativi, i classificatori⁵ fanno parte della classe di determinanti nominali, insieme nel quale figurano anche numerali e quantificatori. Come noto, mentre questi ultimi forniscono informazioni relative alla **quantificazione**, i primi indicano la **specificazione** del grado di definitezza del referente cui il nome è riferito. Il legame semantico fra queste due classi traspare nella sintassi del cinese. Infatti l'uso dei classificatori è obbligatorio in presenza di un'indicazione quantitativa esplicita (numerali), di un'indicazione quantitativa implicita (dimostrativi),⁶ in presenza dei sostituti interrogativi loro riferiti (*jǐ*, 'quanto', *nǎ*, 'quale') nonché con i quantificatori universali (*měi*, 'ogni', *zhěng*, 'intero', 'tutto il'). In genere si tratta di costruzioni ripartite che includono: un quantificatore, in genere un numerale (Num.), un classificatore (Cl) e, il nome sul quale viene attuata la quantificazione (N).

3 «Instead, numeral Cl languages are different from other languages in that they have overt forms to represent the natural units of the elements denoted by non-mass nouns» (Zhang 2012, p. 163).

4 *Liàngcí* ricorre nelle grammatiche del cinese sin da Chen Chengze 1922 (1982), pp. 27 sgg., 陳承澤, 1982, 國文法草創, Beijing, Shangwu yinshuguan, citato in Le 2011, p. 20. Tuttavia, come segnalato da Romagnoli, Luzi 2013, attualmente in letteratura prevale la distinzione fra *measure words* e *classifiers*. Tale apposizione è qui espressa mediante la terminologia in uso nella tradizione generativa: *mensural* vs *sortal*.

5 Esistono anche i classificatori o specificatori verbali, ma in questa sede non tratteremo di questo argomento.

6 È generalmente inteso che l'uso del classificatore anche in assenza del numerale fra dimostrativo e nome costituisca una riduzione fonologica di *yī*, 'uno'. Cheng e Sysbesma (2005, p. 511) confutano tale interpretazione.

1	第一本书 <i>dīyì ben shu</i> Ord uno CI libro «il primo libro»	2	一本书 <i>yì ben shu</i> uno CI libro «un libro»	3	这/那(一)本书 <i>zhè/nà (yì) ben shu</i> questo/quel (uno) CI libro «questo/quel libro»	4	整本书 <i>zheng ben shu</i> intero CI libro «tutto il libro»
5	每本书 <i>mei ben shu</i> ogni CI libro «ogni libro»	6	几本书? <i>jǐ ben shu</i> X CI libro? « quanti libri? »	7	哪本书? <i>nǎ ben shu?</i> quale CI libro? « quale libro? »		Ord: prefisso ordinale X: Sostituto interrogativo

Vanno distinte due tipologie fondamentali: 1) classificatori riferiti a una misurazione, *mensural quantifiers*,⁷ (8) e (9), che coincidono sostanzialmente con unità di misura codificate e unità di misura approssimate (scatola, manciata, boccata...), analoghe a quelle utilizzate in italiano per i nomi di massa; 2) classificatori riferiti a insiemi o tipologie di elementi, *sortal quantifiers* (10). Questi ultimi rimandano non a una misurazione ma alle proprietà intrinseche del sostantivo cui si accompagnano. Per esempio, in (10) il classificatore è costituito dal morfema *gēn*, ‘radice’, ed indica una proprietà classificatoria del termine che segue, ovvero la forma stretta e allungata.

8	一克白金 <i>sān kè bái jīn</i> tre grammo platino «tre grammi di platino» *tre platini	9	三杯水 <i>sān bēi shuǐ</i> tre bicchiere acqua «tre bicchieri d’acqua»	10	三根萝卜 <i>sān gēn luóbo</i> tre radice carota «tre [/] carote»
---	---	---	---	----	--

Più specificamente, come rilevato spesso in letteratura, i *sortal classifiers* ‘atomizzano’, convertono in unità il nome che segue. Nomi di massa e nomi numerabili vengono così computati secondo lo stesso modello, che propongo di schematizzare come in (1). Un sintagma come «1.538 libri» viene letto combinando ciascun numero con la propria unità di calcolo e infine con il classificatore (nello schema, il flusso di lettura è contrassegnato dalle frecce). Nello stesso schema si inseriscono quantificazioni con unità di misura codificate come «1.538 litri d’acqua» o «1.538 *yuan*», nelle quali figura ovviamente una diversa unità di misura, in un caso ‘litro’ (*shēng* 升) e nell’altro ‘pezzo’ (*kuài*).

7 A questo proposito va ricordato che Cheng e Sybesma (2005, p. 515) distinguono queste due categorie con le denominazioni *mass classifiers* o *massifiers*, ‘massificatori’, e *count classifiers*, ‘enumeratori’, mentre Zhang (2012), la cui indagine sui classificatori del cinese costituisce uno degli studi più estesi e influenti sull’argomento, suddivide i classificatori riferiti ai nomi di massa in tre classi, *standard measures*, *container measures* e *individuating classifiers*.

	Numerale			Classificatore	Nome
	Migliaia	Centinaia	Decine	Unità	
Unità di calcolo	<i>qian</i> 千 1000	<i>bai</i> 百 100	<i>shí</i> 十 10	<i>ben</i> 本 rotoli <i>kuài</i> 块 pezzi <i>sheng</i> 升 litri	<i>shu</i> 书 libro <i>qián</i> 钱 denaro <i>shui</i> 水 acqua
Quantità	1 <i>yi</i> 一	5 <i>wu</i> 五	3 <i>san</i> 三	8 <i>ban</i> 八	

Yiqianwubaisanshíba ben/kuài/sheng shu/qián/shui

Nel caso di espressioni partitive quali ‘un po’ d’acqua’ (*yìdiǎn shuǐ* 一点水), la posizione del classificatore è occupata dal morfema *diǎn*, che indica una ‘parte’ dell’intero di riferimento, e costituisce l’indicatore lessicale del separatore decimale.

	Numerale – Classificatore			Nome	
	Migliaia	Centinaia	Decine	CI	
Unità di calcolo	千	百	十	点	水
Numeri	/	/	/	—	

Sotto il profilo lessicale e pragmatico, nome e classificatore pertinente sono legati a doppio filo: la padronanza del primo implica il corretto accostamento con il secondo. Si tratta quindi di strutture dove non interviene l’accordo di genere e numero, ma l’attenzione agli aspetti **combinatori** e all’**accostamento lessicale** fra classificatore e nome, aspetti sui quali tornerò nelle conclusioni.

4 Qualche eccezione comune a italiano e cinese

4.1 Uso pronominale dell’articolo e classificatori impliciti dell’italiano

Vi sono parole che assommano in sé le proprietà dei sostantivi e dei classificatori, pertanto non richiedono la presenza di questi ultimi (aspetto che complica l’acquisizione del classificatore in cinese L2). Queste unità linguistiche a cavallo fra nome e unità di misura sono denominate ‘pseudoclassificatori’, *zhǔliàngcí* 准量词, ma nella letteratura più recente ricorre ‘autoclassificatori’ 自主量词, dall’inglese *selfclassifiers*, termine che verrà qui adottato. Si tratta di nomi che costituiscono di per sé l’unità minima di un insieme più ampio di elementi, come *guó* 国 ‘stato’ o *shěng*

省 ‘provincia’, o che indicano una scansione temporale, unità di misura naturali. È in quest’ultima categoria di nomi autoclassificatori che si rintracciano alcune parole la cui quantificazione rivela un aspetto crosslinguisticamente stabile. Un fatto comune a tutte le lingue è la presenza di strutture con marche implicite, o meglio, parafrasando Cinque (2006, p. 122), «mostly abstract, or non pronounced, classifiers», le quali corrispondono agli ‘autoclassificatori’ (Cl-N). Questo fenomeno è visibile nelle localizzazioni temporali assolute, ovvero date e indicazioni orarie. Per esempio in (11-14) gli articoli ‘il’, ‘le’, ‘l’ rimandano pronominalmente a: ‘giorno’/‘anno’/‘ore’/‘ora’, scansioni temporali che in cinese, come evidenzierò a breve, presentano tratti distinti rispetto alle altre parole di tempo.

11	È il [anno] 1993
12	Oggi è il [giorno] tre maggio
13	Sono le [ore] 3 e 20 del pomeriggio
14	È l’ [ora] 1 del pomeriggio

Per contro, in italiano nelle quantificazioni generiche, il nome di tempo di riferimento è esplicito e non vi sono specificatori. Quindi, è la presenza dell’articolo, concordato con un nome spesso implicito, che differenzia espressioni quali (15) e (16).

15	Le [ore] 3
16	[/] tre ore

Per quanto riguarda il cinese, quantificazione e localizzazione temporale corrispondono rispettivamente a due diverse costruzioni, una tripartita [Num + Cl + N], l’altra bipartita [Num + Cl-N].⁸ In sostanza, in un caso le parole di tempo si comportano come sostantivi, nell’altro come auto-

⁸ La differenza fra localizzazione e quantificazione, per quanto riguarda ‘giorno’, implica anche una variazione lessicale: in una data, è reso con 号 *hào* e 日 *rì*, come sostantivo ricorre *tiān* 天. Per il termine ‘anno’, varia solo la modalità di lettura del numerale: nelle date il numero in genere si legge cifra per cifra, nelle quantificazioni invece le cifre vengono combinate. Per esempio, 1993 si dice «uno nove nove tre anno» *yǐjiǔjiūsān nián*, non «mille-novecentonovantatré».

classificatori. Fanno eccezione le classificazioni inerenti ‘giorno’ *tiān* 天 e ‘anno’ *nián* 年, le quali presentano sempre una costruzione ellittica, composta di soli due elementi (Num + Cl-N).

17	—	[] 年 有 12 个 月, 52 个 星期, 365 [] 天, 8.760 个 小时
		yì / nián yǒu 12 gè yuè, 52 gè xīngqī, 365 / tiān, 8.760 gè xiǎoshí.
		uno / anno avere 12 CI mese, 52 CI settimana, 365 / giorno, 8.760 CI ora
		«In un anno ci sono 12 mesi, 52 settimane, 365 giorni, 8.760 ore»

18	a	三月	localizzazione [Num + Cl-N]	b	三个月	quantificazione [Num + Cl + N]
		sānyuè			sān gè yuè	
		3 Cl-N			tre Cl mesi	
		marzo			tre mesi	

Infine, così come accade spesso in italiano, anche in cinese il riferimento all’ora intesa come ‘fascia oraria della giornata’ (quella suggerita dall’articolo pronominale ‘le/l’) è ellittico. Essa è infatti concepita come un pezzetto, *diǎn*, una porzione del nome di tempo che precede in forma di determinante (‘mattina’, ‘pomeriggio’, ‘sera’), il quale, se il contesto lo consente, viene omesso.⁹ Tale costruzione quindi prevede: il nome di tempo in funzione di determinante, il numerale e classificatore (lo stesso che si usa con i nomi di massa e che funge da separatore di decimale).

19	a	上午十点	[N tempo > Num + Cl]	b	十点	[Num + Cl]
		shàngwǔ shí diǎn			shí diǎn	
		mattina dieci Cl			dieci Cl	
		‘le 10 del mattino’			‘le ore 10’	

Queste considerazioni possono essere utili per progettare un intervento a fronte della sovraestensione dell’articolo nelle localizzazioni temporali, riscontrata da Limonta (2009, p. 42), quali ‘*alle mezzogiorno’. In que-

9 Di fatto, la parola ‘ora’ (*xiǎoshí* 小时) compare solo nelle quantificazione generiche (16) e (17).

sta fase dell'interlingua, l'istruzione esplicita consente di stimolare una riflessione su una funzione che ha un omologo nella sua lingua madre. Mediante l'esplicitazione di genere e numero del sostantivo sottinteso, l'articolo riferisce la quantificazione a unità di misura capaci di indicare un riferimento assoluto (come gli autoclassificatori relativi a: anno e giorno di calendario, porzione del mattino/pomeriggio/sera). Il suo inserimento è tuttavia ridondante con parole la cui specificazione lessicale include di per sé un riferimento a una data scansione temporale. Quando cioè 'il' o 'le' non aggiungono nulla a quanto già non dica, per esempio, 'mezzogiorno'.

4.2 Una gestione separata dei nomi di parentela

Più in generale, per quanto riguarda la morfologia del numero, in cinese la segnalazione del contrasto singolare/plurale è **obbligatoria** solo con i nomi di parentela, marcata dal suffisso collettivizzante *-men*,¹⁰ caratteristica di cui Zhang (2012, p. 58) lamenta lo scarso rilievo in letteratura. Tale peculiarità, se riferita all'omissione della particella strutturale *de* 的 con i pronomi possessivi (altro punto per cui i nomi di parentela costituiscono un'eccezione), consente di isolare le proprietà semantiche che caratterizzano queste parole, sia in italiano che in cinese. Come visibile in (20), agli errori di sovraestensione (a) e omissione (c) dell'articolo da parte dei sinofoni fanno da specchio l'uso ridondante di *de* (b) e l'omissione di *-men* (d) da parte degli apprendenti itala-foni in cinese L2.

20		mia figlia		le mie figlie
	a	non * la mia figlia	c	non mie figlie
		wǒ nǚ'ér 我女儿		wǒ nǚ'ér men 我女儿们
	b	ridondante wǒ de nǚ'ér 我的女儿	d	non wǒ nǚ'ér* 我女儿

5 Contrasto singolare e plurale

Tranne il caso dei nomi di parentela, il numero viene marcato, mediante il ricorso a quantificatori o altre marche lessicali,¹¹ solo se il contesto lo

10 L'altro caso riguarda i pronomi personali, tranne quelli di terza persona singolare, che possono acquisire il plurale da un antecedente (Zhang 2012, p. 77).

11 Non mancano tuttavia affissi e unità lessicali in grado di esplicitare tale informazione. Oltre al collettivizzante *men*, che ricorre spesso per sottolineare un vincolo di appartenenza fra chi parla (come in «fratelli e sorelle»), il *focus marker* *dōu*, che riprende in posizione

richieda. Pertanto, uno stesso nome può essere interpretato sia al singolare che al plurale. Per i dimostrativi invece la segnalazione del numero è d'obbligo. Se non figura alcun numerale, vanno sempre letti al singolare. Se riferiti a una pluralità indeterminata di elementi, prevedono sempre il ricorso al morfema pluralizzante *xiē* 些, in sostituzione di Cl + Num.

Questo stesso carattere ricorre in combinazione con il numerale 'uno' nel sostituto indefinito *yìxiē* 一些 'alcuni'. Le sue proprietà distributive si discostano da quelle dell'omologo italiano. Diversamente da indefiniti come 'qualche' o 'alcuni' che quantificano solo nomi numerabili, *yìxiē* 一些 (così come *yǒude* 有的) non è soggetto a tale restrizione. Ne consegue che i nomi di massa possono essere quantificati anche da indefiniti che in italiano hanno un accordo plurale, come, appunto, *yìxiē* 'alcuni'. Questa caratteristica può ostacolare l'acquisizione del contrasto singolare/plurale in relazione a partitivi relativi a nomi di massa e nomi numerabili. L'analisi di questo tema richiederebbe una trattazione separata, c'è però un aspetto che riveste una certa rilevanza ai fini di questa ricerca. Se la differenza fra nomi numerabili e nomi di massa non traspare dall'indefinito loro assegnato, emerge comunque in modo chiaro dal tipo di classificatore in uso per quantificazione definite. Nel caso dei nomi di massa prevalgono infatti, oltre alle unità di misura codificate, quelle approssimate e morfemi equivalenti a contenitori, come negli esempi sottostanti. In sintesi, la differenza sostanziale rispetto all'italiano è che i tratti distintivi di queste due classi in cinese si rilevano non a livello del nome, ma a livello dei classificatori, nello specifico interessano le caratteristiche distribuzionali di questi ultimi.¹²

21	a	一些汤/水泥/书	b	一碗汤	c	一袋水泥
		<i>yìxiē tāng / shuǐní / shū</i>		<i>yì wǎn tāng</i>		<i>yìdài shuǐní</i>
		alcuni / zuppa / cemento / libro		uno ciotola zuppa		uno sacco cemento
		«della zuppa», «del cemento», «dei libri»		«una ciotola di zuppa»		«un sacco di cemento»

6 Fra determinatezza e specificità

La maggiore difficoltà per l'acquisizione degli articoli è legata all'ampio ricorso in cinese a sintagmi nominali a determinante zero, come in (22).

avverbiale una pluralità di elementi precedentemente presentati, e vari quantificatori distributivi e indefiniti.

12 Su questo tema, si rimanda a Cheng, Sybesma 2005, pp. 516 sgg.

22	我	喜欢	书
	<i>Wǒ</i>	<i>xǐhuan</i>	<i>shū</i>
	lo	piacere	libro
	«Mi piacciono i libri »		

In questi casi la decodificazione del grado di definitezza (funzionale alla selezione del numero per l'accordo in italiano), dipende dalla costruzione sintattica dell'enunciato e della specificazione lessicale dei suoi costituenti. Le letture ammissibili secondo Cheng e Sysbema (2005) rimandano a tre ordini (definito, indefinito e generico), i quali qui vengono mappati mediante [+/- determinato] e [+/- specifico], tratti semantici largamente utilizzati negli studi incentrati sulle lingue con uso generalizzato del classificatore. Secondo il modello prevalente in tali indagini, la *fluctuation hypothesis* proposta da Ionin, Ko e Wexler (2004), gli apprendenti catalogano gli articoli di L2 'oscillando' tra queste due opzioni semantiche: «Some of the time, learners would treat *the* as marking definiteness (and *a* indefiniteness), and some of the time they would treat *the* as marking specificity (and *a* non-specificity)» (Ionin 2009, p. 8).

Come sottolinea Bazèc, in questo quadro, [+ specifico] indica che «soltanto il parlante è familiare con il referente e in questo caso ha in mente un referente particolare. Nel caso della non-specificità sia il parlante che l'ascoltatore non sono a conoscenza del referente e questi si riferisce dunque a un membro qualsiasi della classe descritta dal sintagma nominale» (Bazèc 2011, p. 154).

Appare evidente che le strategie di definitezza incentrate su dimostrativi e classificatori privilegiano la specificità, quelle sintattiche sono ancorate alla determinazione. Come vedremo a breve, lo snodo da più a meno determinato è rappresentato dalla collocazione pre/postverbale del sintagma considerato.

6.1 Pattern sintattici di definitezza

In linea generale, parafrasando Cheng e Sysbema (1999, p. 509),¹³ in posizione preverbale un nome a determinante zero può avere una lettura definita o generica, ma non indefinita. In altri termini, [+ determinato] e [+/- specifico] sono ammessi in tutte le posizioni, [- determinato] solo

¹³ Per evitare ambiguità, ho reso *definite* con 'definito', rispetto ai parametri qui adottati, risulta che *definite* = [+ determinato, + specifico], *indefinite* = [- determinato, - specifico], *generic* = [+ determinato, - specifico].

dopo il verbo. Seguono gli esempi classici di queste combinazioni, ai quali ho aggiunto la marcatura secondo la *Fluctuation hypothesis*.

		Sintagmi a determinante zero (Cheng, Sysbema 1999, pp. 510 sgg.)	Mappatura su Ionin, Ko, Wexler 2004
Preverbale	23	狗 要 过 马路	[+ determinato, + specifico]
		Gǒu yào guò mǎlù	
		Cane volere attraversare strada	
		« Il cane vuole attraversare la strada»	
		Non: «* Un cane vuole attraversare la strada»	non [- determinato, - specifico]
Preverbale	24	狗 爱 吃 肉	[+ determinato, - specifico]
		Gǒu ài chī ròu	
		Cane amare mangiare carne	
		« I cani amano mangiare carne»	
Postverbale	25	胡飞 喝完了 汤	[+ determinato, + specifico]
		Hufei hē-wán-le tāng	
		Hufei bere-finire-Psp zuppa	
		«Hufei ha finito di mangiare la zuppa» (Psp: particella spettiva)	
	26	我 喜欢 狗	[+ determinato, - specifico]
		Wǒ xǐhuan gǒu	
		Io piacere cane	
	« Mi piacciono i cani»		
Postverbale	27	胡飞 买 书 去 了	[- determinato, - specifico]
		Húfēi mǎi shū qu le	
		Hufei comprare libro andare	
		«Hufei è andato a comprare dei/un libro/i » (PF: particella finale)	

Ai fini della presente indagine va sottolineato che la non ammissibilità in posizione preverbale della lettura [- determinato, - specifico] su un

sintagma con determinante zero è **comune a italiano e cinese**. La frase paradigmatica di Abbiati (1998, p. 121) riferita a questa caratteristica regge infatti anche in italiano: il soggetto indefinito è compatibile solo postverbalmente (28.c), anche senza articolo, come in (28.d).

28	a	客人 来 了。	c	来 客人 了。
		Kèren lái le		Lái kèren le
		Ospiti arrivare PF		Arrivare ospiti PF
		«Gli ospiti sono arrivati»		«Sono arrivati degli ospiti»
b	Non «Degli ospiti sono arrivati»	d	Equivalente di «Arrivano ospiti!»	

6.2 Più modi di esistenza

Per neutralizzare la lettura [+ determinato] di norma assegnata ai costituenti in posizione preverbale viene inserita la marca d'esistenza, 'esserci' *yǒu* 有. Con queste premesse, come suggerito da Chiapedi (2010), le strutture presentative possono essere veramente efficaci nella pratica didattica. Ad avvalorare ulteriormente questa ipotesi concorre un aspetto sintattico scarsamente rilevato in letteratura. Non tutte le costruzioni esistenziali in cinese conferiscono una lettura indefinita. Come sottolinea Bulfoni (2006), in strutture [luogo V Sog] la copula 是 *shì* segnala l'**esistenza esclusiva**. Nel contesto di questa ricerca tale osservazione implica che, in tali costruzioni, con il variare del verbo d'esistenza varia la lettura assegnata al sintagma nominale che segue, da [- determinato, - specifico] a [+ determinato, + specifico].

29	桌子 上 有 书	
	<i>Zhuōzi shàng yǒu shū</i>	
	Tavolo sopra esserci libro	
	«Sul tavolo ci sono dei libri »	[- determinato, - specifico]
30	火车站 对面 是 博物馆	
	<i>Huǒchēzhàn duìmiàn shì bówùguǎn</i>	
	stazione.ferro-viaria davanti essere museo	
	«Davanti alla stazione c'è il museo »	[+ determinato, + specifico]

6.3 Alla ricerca delle equivalenze funzionali

Fra gli esempi proposti non compare la combinazione [– determinato, + specifico], che risulta difficile da attribuire a un sintagma con determinante zero. Segue un esempio tratto da Bazěc (2011), nel quale un referente non noto è reso identificabile da una sua caratteristica, parafrasabile con: «non so che vestito indossi la mamma, ma so che è nuovo». La testa, costituita da [Num + Cl] con lettura [– specifica], è determinata da una costruzione locativa (*qízhōng* ‘fra loro’) che esplicita le proprietà del referente.

31	«La mamma ha messo uno dei vestiti nuovi» (frase italiana da Bazec 2011, p. 154)							
	妈妈	穿了	那些	新	衣服	的	其中	一件
	Māma	chuān-le	nàxiē	xīn	yīfu	de	qízhōng	yìjiàn
	mamma	indossare-Psp	quei	nuovo	vestito	de	fra.loro	uno Cl

Ci sono casi in cui il dimostrativo cinese corrisponde effettivamente all’articolo determinativo italiano.

32	我	给	你	的	那些	书	你	看过	没有?	
	Wǒ	gěi	nǐ	de	nàxiē	shū	nǐ	kànguo	méiyǒu	
	lo	dare	tu	de	quei	libro	tu	leggere-	non?	
								Psp		
	«Hai letto quei libri che ti ho dato?»									
	Equivalente di: «Hai letto i libri che ti ho dato?»									[+ determinativo, + specifico]

In (31) l’uso del dimostrativo *nàxiē* consente di marcare il plurale. È infatti riscontrato un uso esteso nel parlato di questo dimostrativo con valore analogo al *the* inglese, fenomeno che fa ipotizzare un processo di grammaticalizzazione dell’articolo determinativo in cinese (Huang 1999). Tuttavia il contrasto [+/- determinato] è marcato anche dal *focus marker* *dōu*, che riprende in posizione avverbiale una pluralità di elementi precedentemente presentati. Questo avverbio corrisponde al quantificatore universale ‘tutti’, ma come evidenziato da Cheng (2009), nella prassi linguistica rappresenta spesso un mezzo per conferire lettura specifica a un sintagma con un determinante debole, come nell’esempio sottostante. Anche se la tradizione convenzionale sarebbe: «The three students all bought books», tuttavia in queste costruzioni è più appropriato interpre-

tare *dōu* come una marca di specificità, di qui la traduzione di Cheng: «The three students bought books».

33	三个	学生	都	买了	书	
	<i>Sān-ge</i>	<i>xuéshēng</i>	<i>dōu</i>	<i>mǎi-le</i>	<i>shū</i>	
	Tre Cl	studente	tutti	comprare-Psp	libro	
	«I tre studenti hanno comprato dei libri»					[+ determinato, + specifico]
	Non «Tre studenti hanno comprato dei libri», non necessariamente: «Quei tre studenti hanno...»					

La funzione speculare a *dōu* è rivestita dalla marca d'esistenza *yǒu* 'esserci', come sempre nella sua funzione di marca di indeterminazione.

34	有	三个	学生	买了	书。	(Cheng 2009, p. 23)
	<i>Yǒu</i>	<i>sān-ge</i>	<i>xuéshēng</i>	<i>mǎi-le</i>	<i>shū</i>	
	Esserci	tre Cl	studente	comprare-Psp	libro	
	«Tre studenti hanno comprato dei libri»					

7 Riflessioni per la pratica didattica

7.1 Qualche previsione

Nelle pagine precedenti è stata sottolineata l'equivalenza funzionale fra dimostrativi italiani e cinesi. Su questa base è possibile predire il transfer del dimostrativo sull'articolo determinativo (aspetto rilevato in inglese L2 da Robertson 2000). Vi sono poi due zone grigie importanti: dato che i nomi di massa possono essere quantificati con morfemi pluralizzanti, si può predire un'ulteriore difficoltà nell'acquisizione dell'articolo indeterminativo plurale, che di per sé viene acquisito in una fase avanzata dell'interlingua.

Dalla presente disanima sulle strategie di espressione del contrasto singolare/plurale si può ipotizzare che le maggiori difficoltà nell'acquisizione dell'articolo siano legate alle combinazioni miste [+ determinato, - specifico] e viceversa. Anche se questo dato è confermato con riferimento all'acquisizione dell'articolo in inglese L2 (Chiapedi 2010, p. 67), tuttavia studi dedicati specificamente all'acquisizione da parte di sinofoni rilevano la sovraestensione dell'indeterminativo *a/an* in contesti [+ determinato, + specifico], e il suo uso corretto in frasi esistenziali [+ determinato,

– specifico] (Snape et al. 2006, p. 136). La spiegazione più accreditata in letteratura per giustificare la relativa perizia dei sinofoni con questo tipo di sintagmi è legata alla costruzione d'esistenza con *yǒu* (Winward 2012, p. 15), il quale funziona come marca di indeterminazione. Ma se in inglese è ammesso solo l'indeterminativo (*«There is the...»), ciò non accade in italiano dove le costruzioni esistenziali ammettono entrambi i modificatori («c'è il/un»). Il cinese si comporta come l'italiano, ma richiede una variazione del verbo reggente, *shì/yǒu*. Questa proprietà merita pertanto di essere valorizzata nella pratica didattica.

7.2 Compresenza di fase lessicale e fase procedurale

Come sottolineato nella prima parte di questo articolo, date le relazioni semantiche e pragmatiche fra nomi e classificatori, queste entità linguistiche non vengono acquisite isolatamente, aspetto che comporta necessariamente la sovrapposizione di fase lessicale e procedurale. Sulla base di simili osservazioni e dall'analisi di dati empirici, nella loro ricerca sull'acquisizione dei classificatori in L2, Romagnoli e Luzi (2013) giungono a concludere che sarebbe opportuno presentare sistematicamente ciascun nome in combinazione con il classificatore appropriato. Queste indicazioni possono essere traslate in italiano L2, suggerendo di presentare da subito i nomi nell'accordo con l'articolo determinativo, singolare e plurale. Va sottolineato che l'esercizio combinatorio e di ripetizione mnemonica che ne risulterebbe è coerente con lo stile cognitivo da più parti riconosciuto agli apprendenti cinesi (Della Putta 2008; Luzi 2011), il quale può essere utilizzato come una risorsa. La consuetudine nella didattica frontale di cinese L1 alla ripetizione corale di formule può quindi tornare utile per creare gli automatismi necessari per la morfologia dell'accordo nome e articolo. La variabilità nell'uso di quest'ultimo, come sottolinea Chiapedi (2012, p. 67), per quanto riguarda la morfologia è legata anche alla tendenza a «realizzare gli accordi per assonanza», aspetto che può essere controllato inserendo l'elaborazione morfologica direttamente nella fase di acquisizione lessicale, secondo lo stile di apprendimento peculiare a cinese L1 per nomi e classificatori. Questa ipotesi ovviamente va verificata con studi mirati, anche in relazione alla pianificazione di un sillabo per la ripresa periodica delle unità lessicali nell'accordo con nuovi modificatori.

7.3 La riflessione linguistica sulle convergenze fra italiano e cinese

Alla tendenza alla memorizzazione fa da contrappunto, negli apprendenti cinesi, l'interesse verso l'analisi comparativa rispetto al cinese. Su queste basi, il rilievo delle convergenze nel sistema nominale di L1 e L2 può

sollecitare una riflessione linguistica. Va infatti considerato che l'acquisizione dell'articolo per i sinofoni, così come quella del classificatore per gli italofoeni, implica un salto da due sistemi nominali speculari, uno tarato sulla specificità, l'altro sulla definitezza (Ionin 2004). Questo passaggio non può avvenire senza una continua rinegoziazione dei parametri di riferimento, la quale si consolida nell'uso vivo della lingua, ma richiede anche un *focus on form*, come rilevano Della Putta (2008) e Romagnoli e Luzi (2013).

Nello spirito di queste indicazioni, sono stati qui proposti alcuni spunti incentrati sulle convergenze fra italiano e cinese, rilevabili in espressioni di uso quotidiano: 1) la localizzazione temporale di ora, giorno e anno; e 2) l'uso dei possessivi riferiti a nomi di parentela. Per quest'ultimo caso, il punto di partenza è la rilevazione che gli errori d'accordo dei sinofoni fanno da specchio a quelli combinatori degli italofoeni in cinese L2. Mi riferisco alla sovraestensione dell'articolo in un caso (*«la mia figlia»), e alla caduta della particella strutturale *de* nell'altro (*wǒ de nǚ'ér* 我的女儿). Segnalare che l'eccezione italiana corrisponde a quella cinese, e viceversa, può consentire di acquisire tale variante con maggiore facilità. Anche il focus sull'uso pronominale nelle espressioni temporali offre qualche spunto di un certo rilievo. I nativi di lingue con uso generalizzato dei classificatori faticano a non considerare l'articolo come un'entità ridondante del sintagma nominale (esattamente come accade per i classificatori con i nomi numerabili, dei quali gli italofoeni stentano a comprendere la funzione). Le costruzioni pronominali tipiche delle localizzazioni temporali di data, ora, anno offrono un segnale di senso contrario. In questi casi, l'articolo è l'unico referente all'unità di misura. Lì, il numero senza articolo sarebbe proprio come un numero senza classificatore: un riferimento vuoto.¹⁴

A dispetto della distanza tipologica talvolta in un sistema si ritrovano elementi che caratterizzano l'altro. È questo il caso dei classificatori impliciti, ricorrenti nelle espressioni relative ad anno e giorno in italiano (Cinque 2006), o di elementi lessicali quali il *focus marker dōu*, che assegna una lettura [+ determinato + specifico], pluralizzante, esattamente come l'articolo determinativo plurale. O ancora, è il caso del contrasto definito/indefinito nelle costruzioni esistenziali, che noi esprimiamo variando l'articolo («c'è un/il»), mentre in cinese può essere segnalato variando il verbo di esistenza («*yǒu/shì* N»). Queste osservazioni possono essere integrate nella didattica e messe al centro di focus grammaticali, tuttavia, nonostante gli equivalenti funzionali non manchino, considerata la specularità dei sistemi nominali di L1 e L2, vale la pena di percorrere due percorsi paralleli e di eguale importanza. Da un lato stimolare la riflessione linguistica,

14 Altre riflessioni si potrebbero fare sull'uso dettico dei classificatori in relazione a clitici come 'ne'. Tema che meriterebbe una trattazione separata.

attraverso la comparazione con le strutture di quantificazione in cinese, incentrate sul ruolo dei classificatori. Dall'altro strutturare un sillabo in cui non esista 'mare', ma 'il mare' e 'i mari'. L'obiettivo didattico in fase procedurale diverrebbe guidare l'apprendente a prendere familiarità con le funzioni nelle quali 'il mare' diventa: 'un mare', 'qualche mare'...

Bibliografia

- Abbiati, M. (1984). «A proposito dei classificatori nominali in cinese moderno». In: Sabattini, M. (a cura di), *Orientalia Venetiana*. Firenze: Olshki, 1, pp. 1-30.
- Abbiati, M. (1998). *Grammatica di cinese moderno*. Venezia: Cafoscari-na.
- Andorno, C. (2003). *La grammatica italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Audrey Li, Y.H. (1999). «Plurality in a classifier language». *Journal of East Asian Language*, 8 (1), pp. 75-99.
- Banfi, E. (2003). *Italiano L2 di cinesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bažec, H. (2011). *La nascita degli articoli nello sloveno* [tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Bulfony, C. (2006). *Corso di lingua cinese elementare*. Milano: CUEM.
- Cheng, L. (2009). «On every type of quantificational expression in Chinese». In: Rathert, M.; Giannakidou, A. (ed.), *Quantification, definiteness, and nominalization*. Oxford: Oxford University Press, pp. 53-75.
- Cheng, L.; Sybesma, R. (1999). «Bare and not-so-bare nouns and the structure of NP». *Linguistic Inquiry*, 30, pp. 509-542.
- Cheng, L.; Sybesma, R. (2005). «Classifiers in four varieties of Chinese». In: Cinque, G., Kayne, R. (ed.), *The Oxford handbook of comparative syntax*. Oxford: Oxford University Press, pp. 259-292.
- Chiapedi, N. (2010). «L'articolo italiano nell'interlingua di apprendenti sinofoni: Problematiche acquisizionali e considerazioni glottodidattiche». *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 53-74.
- Chierchia, G. (1998). «Reference to kinds across languages». *Natural Language Semantics*, 6, pp. 339-405.
- Cinque, G. (2006). «Are all languages 'numeral classifier languages'?». *Rivista di Grammatica Generativa*, 31, pp. 119-122.
- Della Putta, P. (2008). «Insegnare l'italiano ai sinofoni: Contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici». *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 52-67.
- Greenberg, J.H. (1972). «Numeral classifiers and substantival number: Problems in the genesis of a linguistic type». *Working Papers on Language Universals*, 9, pp. 1-39.
- Greenberg, J.H. (1978). *Universals of human language*. 3 vols. Stanford: Stanford University Press.

- Huang, S. (1999). «The emergence of a grammatical category definite article in spoken Chinese». *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 77-94.
- Ionin, T.; Ko, H.; Wexler, K. (2004). «Article semantics in L2-acquisition: The role of specificity». *Language Acquisition*, 12, pp. 3-69.
- Ionin, T.; Ko, H.; Wexler, K. (2007). «The role of semantic features in the acquisition of English articles by Russian and Korean speakers». In: Licerias, J.; Zobl, H.; Goodluck, H. (ed.), *The role of formal features in second language acquisition*. London: Routledge.
- Lan, H. (2010). *Possible interpretations for Suffix 'men' in Mandarin Chinese* [tesi di specialistica]. Utrecht: UiL-OTS, Utrecht University.
- Limonta, G. (2009). «Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni». *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 29-54.
- Lin, J.-W. (1999). «Double quantification and the meaning of Shenme 'what' in Chinese bare conditionals». *Linguistics and Philosophy*, 22, pp. 573-593.
- Luzi, E. (2011). «Il certificato di italiano L2 per sinofoni base.IT: Ideazione, struttura e primi risultati». In: Bonvino, E.; Rastelli, S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo = Atti del XV seminario AICLU* (Roma, 19 febbraio 2010). Pavia: Pavia University Press, pp. 103-122.
- Mezzadri, M. (2010). *Jīchǔ yìdàliyǔ: Miànxiàng cóng chūjí (A1) dào zhōng gāojí (B2) de wàiguó xuéshēng de yìdàliyǔ yǔfǎ shū*. Versione cinese a cura di C. Sparvoli e S. Xiaomen. Perugia: Guerra.
- Robertson, D. (2000). «Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English». *Second Language Research*, 16, pp. 135-172.
- Romagnoli, C.; Luzi, E. (2013). «Classifiers in CFL classroom: The case of Italian learners». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 42 (2), pp. 337-353.
- Rullmann, H.; You, A. (2006). «General number and the semantics and pragmatics of indefinite bare nouns in Mandarin Chinese». In: Von Heusinger, K.; Turner, K.P. (ed.), *Where semantics meets pragmatics*. Amsterdam: Elsevier, pp. 175-196.
- Snape, N.; Leung, Y.; Ting, H. (2006). «Comparing Chinese, Japanese and Spanish speakers in L2 English article acquisition: Evidence against the fluctuation hypothesis?». In: O'Brien, M.; Shea, C.; Archibald, J. (ed.), *Proceedings of the 8th Generative approaches to second language acquisition conference (GASLA 2006)* (Banff, April 27-30, 2006). Somerville (MA): Cascadilla Proceedings Project.
- Von Heusinger, K. (2002). «Specificity and definiteness in sentence and discourse structure». *Journal of Semantics*, 19, pp. 1-30.
- Winward, J. (2012). «The role of semantic and pragmatic factors in article production by advanced Thai learners». *Linguistics Journal*, 6 (1), pp. 104-126.

Zhang, N.N. (2011). «The constituency of classifier constructions in Mandarin Chinese». *Taiwan Journal of Linguistics*, 9 (1), pp. 1-50.

Zhang, N.N. (2012). *Numeral classifier structures* [manuscript; online]. National Chung Cheng University. <http://ling.auf.net/lingbuzz/001197>.

Memoria e glottodidattica

Compendio delle implicazioni essenziali

Maria Chiara Naldini

Abstract In relation to language learning, memory is a very important feature of the human brain. Mnemonic processes are fundamental prerequisites for encoding, storing and retrieving new vocabulary and language structures, and in this process of language acquisition new semantic structures are created that are relevant both on a cultural and personal level. An examination of the functions of short-term memory and long-term memory, as well as of the major theories of memory loss and its specific role in the retention and retrieval of information, and specifically, of the role of memory in relation to stress, to a playful language learning approach and to global and contextual language learning, leads to the introduction of the most effective teaching methods for vocabulary retention and the most common mnemonics techniques.

Sommario 1. La memoria. — 2. Memoria e oblio. — 3. Memoria e apprendimento della lingua straniera. — 3.1. Lo stress e la memoria. — 3.2. Approccio ludico. — 3.3. Approccio globale e contestualizzato. — 3.4. Apprendimento del lessico organizzato in unità significative. — 3.5. Ripetizione e ripassi frequenti e significativi. — 3.6. Stimoli provenienti da fonti diverse. — 3.7. Uso attivo e sonoro del lessico. — 3.8. Acquisizione e non apprendimento. — 3.9. Comprendere il ruolo dell'interferenza. — 3.10. Usare delle strategie per immagazzinare le informazioni. — 3.11. Tecniche di memorizzazione. — 3.12. Creare nuove strutture semantiche.

1 La memoria

La ricerca sulla memoria è importante per l'indagine glottodidattica perché può far riflettere gli studiosi su quali potrebbero essere gli approcci e le strategie migliori per la didattica della lingua (Cardona 2001). In neuroscienza e in psicologia, la memoria è la capacità del cervello di accedere a delle informazioni e a conservarle nel tempo. Non esiste una facoltà unitaria della memoria con un'unica zona del cervello a essa predisposta. In realtà il sistema della memoria è composto di molti sottosistemi che coinvolgono aree encefaliche diverse. Atkinson e Shiffrin proposero un primo modello di memoria, secondo il quale si può immaginare la memoria come un multimagazzino (Atkinson, Shiffrin 1968). I vari reparti che lo compongono hanno compiti diversi. Il magazzino sensoriale riceve gli stimoli dagli organi di senso. A quel livello, molte informazioni vengono percepite e dimenticate subito dopo.

Le informazioni che passano al magazzino successivo (magazzino della

memoria a breve termine) sono ricordate per un periodo più lungo (da decine di secondi a qualche minuto). Il numero che definisce la capienza di questo magazzino, nel processo di ritenzione della nuova informazione, è chiamato *span*. Di solito gli item ricordati sono di 7 in media, cioè 7 più 2 o 7 meno 2.

Se queste informazioni vengono ripetute o in qualche modo esercitate, entrano nel magazzino successivo, quello della memoria a lungo termine che contiene informazioni che sono ricordate per periodi molto lunghi, anche per tutta la vita e che, una volta immagazzinate nel cervello, possono essere recuperate quando è necessario. Quando questo recupero non è possibile per un qualche motivo, sopravviene l'oblio (Baddeley, Hitch 1974).

Le informazioni ricordate, nel passaggio dalla memoria sensoriale a quella a breve termine, dipendono dal livello della nostra attenzione, mentre le informazioni trattenute nella MBT che riescono a entrare nella MLT dipendono dalla capacità organizzativa e mnemonica specifica dell'individuo. In seguito, per ricordare le informazioni immagazzinate, è necessario rintracciarle nella MLT, ma non sempre è possibile come si sa quando si cerca inutilmente di ricordare qualcosa che si sapeva in precedenza ma che al momento del recupero sembra volatilizzata. Secondo Tulving (1972), si devono distinguere nella MLT diversi tipi di memorie, quelle concernenti la nostra vita (memoria episodica) e quelle concernenti tutto ciò che l'individuo ha appreso nel corso della sua vita (memoria semantica). Esiste anche la memoria procedurale che consiste nel ricordare azioni che, poiché sono compiute molte volte e quindi sono state memorizzate perfettamente, si possono eseguire in modo automatico, senza prestarvi attenzione, come, ad esempio, l'azione del guidare.

Baddeley e Hitch modificarono il modello di memoria di Atkinson e Shiffrin. Secondo il vecchio modello, la MBT era un 'magazzino unitario'. Baddeley e Hitch, dagli esperimenti compiuti (chiamati *dual tasks* - doppio compito) notarono che i soggetti che dovevano memorizzare 6 o 7 elementi occupando così tutto lo *span*, cioè tutta la capacità di ricordo della MBT, e contemporaneamente eseguire altri compiti cognitivi, che potevano interferire con la limitata capienza di ricordo della MBT, riuscivano a farlo anche se non benissimo.

Il fatto che i soggetti siano in grado di compiere compiti cognitivi e ricordare 6-7 elementi, cioè il fatto che due compiti vengano svolti ugualmente bene, dimostra che essi fanno affidamento su risorse cognitive differenti e, quindi, su strutture differenti. Così, secondo Baddeley e Hitch, non è possibile immaginare la MBT come un magazzino unico, ma come una struttura operativa (*working memory*) costituita da sottotipi funzionali (Baddeley, Hitch 1974).

Secondo Baddeley e Hitch, questi sottotipi sono quattro. L'«Esecutivo centrale» che dirige e coordina la gestione delle richieste cognitive e avrebbe le caratteristiche di un sistema attentivo. Poi il ciclo fonologico che

è sua volta suddiviso in magazzino fonologico, avente il compito di ritenere l'informazione fonologica, cioè di tipo linguistico, e il loop articolatorio, o circuito articolatorio che, presa l'informazione linguistica, la trattiene in memoria grazie alla sua ripetizione articolatoria.

Le lingue, come il cinese, le cui parole possono essere articolate più velocemente (un esempio di articolazione veloce sono le parole monosillabiche) hanno il vantaggio di permettere una memorizzazione migliore e anche di ricordare più item nello stesso *span* di memoria. Lo *span* di memoria, infatti, è direttamente proporzionale alla velocità di articolazione delle parole (Cardona 2001, p. 93).

Il terzo sottosistema è il Taccuino visuo-spaziale o *visuo-spatial sketchpad*, che è specializzato nella codifica visuale (cioè delle immagini) e spaziale (cioè della dislocazione nello spazio delle informazioni).

In seguito, Baddeley, nel 2000 (pp. 417-423) aggiunse un quarto sottotipo, il *Buffer* episodico che avrebbe il compito di mantenere le informazioni per integrarle fra loro. Il *Buffer* sarebbe una specie di intermediario tra i sottotipi aventi codici diversi, il cui compito è quello di combinare le informazioni in scene unitarie, significative e coerenti (Repovs, Baddeley 2006).

I processi atti alla memorizzazione modificano le connessioni, cioè le sinapsi presenti nella rete neurale. All'interno dei neuroni, nelle estremità degli assoni, si attivano i neurotrasmettitori (o 'neuro-mediatori'). Essi sono sostanze che trasmettono le informazioni alle cellule che compongono il sistema nervoso. Le sinapsi sono rinforzate e costruite attivamente dai processi cognitivi in atto. Ogni informazione viene memorizzata, grazie alla formazione di una specifica rete neuronale, prima nell'ippocampo e poi nella corteccia, dove viene definitivamente conservata.

Questa plasticità sinaptica ha un ruolo fondamentale perché indica chiaramente come la capacità di memorizzazione sia più una questione di capacità acquisita con l'uso che una predisposizione determinata geneticamente (Cardona 2001, pp. 32-33).

2 Memoria e oblio

L'oblio si può verificare in qualsiasi punto del sistema mnemonico. Nella memoria sensoriale, i sensi registrano momentaneamente un numero incredibile di dettagli che però sfuggono facilmente al ricordo. Nella MBT solo alcuni elementi sono notati e codificati. Nella MLT alcuni elementi sono alterati e persi.

Le principali teorie dell'oblio sono: lo svanire della traccia mnemonica, l'interferenza, l'oblio dovuto alla mancanza di un'adeguata codificazione, la rimozione (secondo la teoria psicanalitica di Freud) e la mancanza di consolidamento dell'informazione.

Secondo Tulving (1974), ci sono due ragioni principali per l'oblio: lo sva-

nire della traccia mnemonica (l'informazione non c'è più) e l'impossibilità di recuperare l'informazione lì dove essa è stata registrata, cioè nella MLT (l'informazione è presente ma non è possibile ritrovarla).

Secondo Hebb (1961), le informazioni in arrivo producono una traccia neurologica la quale comporta un cambiamento morfologico e delle modificazioni chimiche nel cervello. La ripetizione dell'informazione provoca un cambiamento strutturale nelle sinapsi. Se questo non accade, l'oblio avviene in seguito a una dissolvenza automatica della traccia mnemonica.

Secondo Münsterberg (il primo studioso che si occupò dell'effetto dell'interferenza nel 1892), le tracce delle memorie sono disturbate o sostituite da interferenze provocate da informazioni successive o precedenti. L'interferenza può essere proattiva o retroattiva. L'interferenza proattiva è quando le informazioni passate interferiscono con il recupero di nuove informazioni. Essa accade quando non si può imparare una nuova informazione a causa di un'altra che era stata memorizzata in precedenza.

Ad esempio: il ricordo di dove si è parcheggiata l'auto la scorsa settimana interferisce con la capacità odierna di ritrovare l'auto. Invece l'interferenza retroattiva accade quando nuove informazioni interferiscono con vecchi dati. Essa occorre quando ci si dimentica un compito appreso in precedenza a causa dell'apprendimento di una nuova attività, per esempio quando un nuovo numero telefonico interferisce con la capacità di ricordare il vecchio numero. Chandler (1989) ha dichiarato che gli studenti che studiano argomenti simili nello stesso tempo spesso subiscono l'effetto dell'interferenza, ad esempio: lo studio di due lingue somiglianti può influenzare la nostra memoria e farci dimenticare il lessico. Al contrario, l'interferenza è minima quando due stimoli differenti sono coinvolti. Ci sono molte prove sperimentali dell'interferenza proattiva e retroattiva, ma la teoria dell'interferenza non è considerata dagli studiosi l'unica spiegazione dell'oblio. Secondo Anderson (2000), l'interferenza gioca un ruolo importante nell'oblio, ma quanto di questo processo possa essere attribuito a interferenze rimane poco chiaro.

Un'altra teoria è quella dell'oblio dipendente dal contesto. Secondo questa teoria, non ci si ricorda per l'incapacità di riportare alla mente un ricordo perché vengono a mancare gli spunti (segnali - nodi - eventi) che invece erano presenti nel momento in cui il ricordo era stato codificato nella memoria. Si afferma cioè che una memoria a volte è temporaneamente dimenticata perché non può essere recuperato il segnale corretto che potrebbe farla riportare alla mente. Una buona metafora di questo processo è la ricerca di un libro in una biblioteca senza che ci si ricordi il numero di riferimento, il titolo, l'autore o il soggetto. L'informazione esiste ancora ma senza questi segnali il recupero è incerto o impossibile.

I segnali che aiutano nel recupero possono essere esterni, cioè nell'ambiente, o possono essere interiori, ad esempio fisici, emotivi e anche molto personalizzati.

Un numero notevole di esperimenti ha indicato l'importanza della teoria degli spunti per il recupero, anzi alcuni psicologi ritengono che tutto l'oblio sia causato da un'incapacità di recupero dell'informazione dovuto a uno spunto inadeguato o mancante (Eysenck 1998). Tuttavia, secondo Nairne, le decisioni fatte al momento della codifica non sono un processo di adattamento passivo, ma un percorso attivo di discriminazione. Egli sostiene: «Usiamo degli spunti per scegliere tra i candidati di recupero possibili. Aumentare la codificazione dei ricordi per il loro recupero generalmente migliora le prestazioni, ma solo perché aumenta la probabilità che le caratteristiche distintive della codificazione entreranno in gioco» (Nairne 2002, p. 390).

Un'altra teoria dell'oblio è quella della mancanza di consolidamento.

Le teorie precedenti sono concentrate principalmente su spiegazioni psicologiche ma la memoria è anche legata a processi biologici. Infatti, possiamo definire una traccia di memoria come un'alterazione permanente del substrato cerebrale (McLeod 2008). Quando accediamo a nuove informazioni, una certa quantità di tempo è necessaria affinché le modifiche nel sistema nervoso abbiano luogo. Questo è il processo di consolidamento. Durante questo periodo, l'informazione viene spostata dalla memoria a breve termine alla più permanente memoria a lungo termine. Questo passaggio è in realtà un processo di modifica dei neuroni che, grazie ai neurotrasmettitori, possono formare nuove memorie permanenti e viene indicato come consolidamento. Secondo Dudai (Dudai 2004), il consolidamento è un processo, che dura diverse ore o addirittura giorni, in cui le informazioni sono 'fissate' nella memoria a lungo termine. I nuovi ricordi sono inizialmente labili, poi subiscono una serie di processi biologici che rendono le rappresentazioni della memoria progressivamente più stabili.

Il processo di consolidamento è compromesso nel caso vi sia un danno a livello dell'ippocampo (sede della MLT). La ricerca sui processi di consolidamento pone l'accento sul fatto che la memoria si basa su processi biologici, anche se il modo esatto mediante il quale vengono alterati i neuroni, durante la formazione di nuove memorie, non è stato ancora completamente spiegato. L'importante ruolo dei processi biologici nell'oblio è dimostrato anche dai danni fisiologici. Gli esempi includono, oltre al morbo di Alzheimer, l'amnesia e il progressivo rallentamento del sistema nervoso centrale a causa dell'invecchiamento. La maggioranza delle ricerche sperimentali ha dimostrato il ruolo fondamentale che hanno i processi organici e gli spunti (segnali - nodi) per riattivare le memorie immagazzinate. In conclusione, le teorie dell'oblio più accolte dagli studiosi sono quelle degli spunti e del mancato consolidamento.

3 Memoria e apprendimento della lingua straniera

3.1 Lo stress e la memoria

L'amigdala, che fa parte del sistema limbico, gestisce le emozioni. È coinvolta nei sistemi della memoria emozionale ed è attiva nel sistema di comparazione degli stimoli ricevuti con le esperienze passate. È una specie di archivio della memoria emozionale con un ruolo molto importante per l'evoluzione perché permette un'istantanea reazione di paura e di fuga in caso di pericolo. Le informazioni, percepite dagli organi di senso, mandano dei segnali che arrivano al talamo poi, servendosi di un circuito monosinaptico, arrivano all'amigdala. Un secondo segnale viene inviato dal talamo alla neocorteccia, dove si trova la memoria a breve termine e in cui hanno luogo i processi cognitivi basilari. La ramificazione diretta con l'amigdala permette a quest'ultima di cominciare a rispondere agli stimoli prima della neocorteccia. Per questo motivo, l'amigdala è capace di analizzare per prima ogni esperienza in modo emotivo e istintivo permettendo così una reazione istantanea all'individuo che potrebbe trovarsi in una situazione di estremo pericolo. Solo in seguito può avvenire una riflessione-mediazione cognitiva di tipo razionale. In questo modo, però, molte informazioni utili possono sfuggire al sistema della memoria. Inoltre, quando una situazione (anche d'apprendimento) viene percepita come faticosa o stressante, sono provocate risposte di ansia o paura nell'amigdala dove scatta una specie di grilletto neurale che invia dei segnali di emergenza a tutte le parti principali dell'encefalo. Vengono rilasciati così degli ormoni, utili nelle situazioni di emergenza, ma che non favoriscono l'attività dell'ippocampo. Infatti, in caso di stress prolungato, esso non è più in grado di funzionare a dovere. Essendo l'ippocampo, la sede della memoria a lungo termine, in una situazione stressante, il recuperare o il consolidare le informazioni mnesiche diventa difficile (McGaugh, Roozendaal 2002). Al contrario quando la situazione è percepita dall'amigdala come rilassante, piacevole e avvincente, anche se si deve compiere uno sforzo mentale, l'adrenalina, che è un neurotrasmettitore, stimola la produzione di noradrenalina che ha un ruolo importante nel fissare le tracce mnesiche. In conclusione, affinché la memoria di un individuo possa funzionare al massimo grado, nel momento in cui deve prestare attenzione alle informazioni, passarle alla MBT, reitarle, codificarle facendo ricorso agli spunti, e nello stesso tempo si devono recuperare informazioni immagazzinate nella MLT per confrontarle con quelle più recenti e creare nuove conoscenze da ricordare, il clima in cui avviene l'apprendimento deve essere privo di stress negativo, deve essere allettante, confortevole e distensivo. Questo clima dovrebbe essere fonte di stress positivo, cioè dovrebbe essere un clima d'apprendimento in cui si è creata un'esperienza molto coinvolgente, in cui il discente ha

il controllo della situazione, di se stesso e affronta una sfida stimolante (Cardona 2001, p. 39).

Solo così si possono attivare al massimo le sostanze chimiche che, grazie ai neurotrasmettitori, approfondiscono le tracce mnesiche, creano le sinapsi e favoriscono il consolidamento. Al contrario, più il clima è teso e autoritario, più si fomenta la competizione fra gli allievi, più il discente prova disagio, stress e paura, più le emozioni negative instaurano il circuito meno favorevole all'iscrizione della traccia mnesica nella MBT e al recupero delle informazioni immagazzinate nella MLT. Le memorie di ciò che si è appreso nel passato non sono solo nozioni-informazioni, sono la base su cui costruire in modo attivo e personale la codifica delle nuove informazioni. La perdita d'informazioni impedisce l'attivazione di strategie cognitive utili e una costruzione semantica personale inerente alla formazione di nuove memorie.

Invece, il piacere, le emozioni positive, cioè un clima in cui il discente si sente a suo agio e affettivamente accettato, promuovono il processo selettivo dell'attenzione, della codifica e del recupero. La musica, così come la propone Losanov, nel suo metodo della suggestopedia, musica che non crea interferenza perché è solo strumentale ed è priva di parole, potrebbe essere un ottimo modo per creare piacere e rilassamento. Lo stesso ruolo benefico all'apprendimento ha il metodo del *Silent way* di Gattengo, che, rispettando il bisogno personale dell'allievo di decidere quando parlare e incoraggiando il rilassamento, promuove i processi mnesici. Comunque, al di là dei metodi specifici, questo è anche il punto fondamentale che accredita l'approccio glottodidattico umanistico-affettivo come l'unico che rispetti in pieno questa necessità basilare dell'essere umano (Balboni 2000, p. 17).

3.2 Approccio ludico

Il discente, se prova piacere in quello che fa, riesce ad automotivarsi più facilmente e a mantenere un buon senso di autoefficacia. Inoltre, il divertimento è molto importante perché il piacere che ne scaturisce produce endorfine, sostanze stimolanti delle attività cerebrali.

Se l'insegnante promuove l'interesse e la curiosità, le informazioni sono immagazzinate più facilmente. Al contrario, la noia porta a una caduta dell'attenzione e quindi alla possibilità che l'informazione non sia neppure notata e non si attui il passaggio nella MBT. La varietà didattica nel tipo di materiale, nel contenuto, nell'argomento, nel mezzo, nel tono della voce, nel proporre attività diverse, soprattutto di tipo ludico, permette invece di vincerla (Mollica 2011).

3.3 Approccio globale e contestualizzato

L'acquisizione linguistica coinvolge sia l'emisfero sinistro (aree di Broca e di Wernicke) che presiede il linguaggio verbale, sia l'emisfero destro che coordina l'attività visiva e ha una percezione globale e analogica. Le informazioni vengono elaborate da entrambi gli emisferi ma la direzione che seguono è quella che va dall'emisfero destro a quello sinistro (Balboni 1999). L'implicazione glottodidattica è che gli approcci induttivi sono quelli più naturali perché rendono possibile un processo d'acquisizione della lingua. In questi approcci, la fase della globalità è posta all'inizio, dopo quella motivazionale, ed è molto rilevante didatticamente perché presenta gli input nuovi. A conferma della rilevanza di tutto ciò, il modello dell'unità didattica, da Freddi in poi (Freddi 1994), è sempre basato sul passaggio dalla globalità all'analisi.

Pure i processi di memoria sono facilitati da un approccio globale perché così si può realizzare in modo migliore una codifica personale e attiva delle informazioni che devono arrivare alla MLT, informazioni che non devono svanire e che devono essere facilmente recuperate. Le vecchie memorie immagazzinate nella MLT non sono slegate le une dalle altre, non sono frammentarie ma sono organizzate in conformità a degli scenari completi (*script*), appresi nel corso di tutta una vita, (Schank 1976). Uno scenario semplicissimo potrebbe essere quello di un italiano che entra in un bar a bere un espresso. Ordina, paga, beve e se ne va. La scena è pensata con l'uomo che sta in piedi al banco. Un individuo non italiano potrebbe avere uno *script* molto diverso da questo. In alcuni paesi, come la Grecia, il bere il caffè è indissolubilmente legato allo stare seduti. L'apprendimento della lingua italiana, come LS, è anche la comprensione di tutti i possibili scenari nuovi legati alla cultura italiana. In quest'ottica è molto importante che l'apprendimento della LS comprenda in modo globale non solo la lingua standard ma anche altri repertori linguistici. Esporre il discente a degli *script* nuovi e globali vuol dire anche perseguire un approccio socio-glottodidattico (Santipolo 2000, pp. 33-41).

Gli scenari riguardano tutte le conoscenze e queste sono sottoposte a un continuo processo di adattamento attivo per trovare o costruire degli schemi adeguati, necessari alla comprensione delle nuove informazioni e alla loro registrazione nella MLT. Per quanto riguarda le lingue, anche la memorizzazione della morfologia e della sintassi è strutturata in scenari-schemi. È inutile, ad esempio, insegnare le declinazioni dei sostantivi in greco, se prima non si modifica lo scenario del discente italiano, secondo il quale i sostantivi, e soprattutto i nomi propri di persona, non possono essere cambiati per includervi il caso grammaticale corrispettivo nella declinazione del nome. Appena un'informazione riesce a entrare nella MLT per esservi sistemata, cambia, rivolge e ristrutturata gli antichi scenari. Il processo è attivo e personalizzato in base alle proprie strategie e conoscenze

passate e funziona globalmente. Nello stesso modo agisce la comprensione di un testo nella lingua straniera. Solo la visione completa ci permette di capire inferendo e intuendo, in conformità a quello che già sappiamo e ci aspettiamo. Man mano che leggiamo, aggiustiamo le informazioni in base agli script che abbiamo, riusciamo a capire o a inferire le informazioni e modifichiamo i vecchi script grazie alle nuove conoscenze. *L'expectancy grammar* (Oller 1979) si può attivare solo quando le informazioni sono globali e contestualizzate. Naturalmente, se il contesto non coincide con nessuno *script* dell'allievo, potrebbe essergli molto più difficile capire e memorizzare perché viene a mancare il recupero delle vecchie memorie che potrebbero aiutare a strutturare la nuova conoscenza.

3.4 Apprendimento del lessico organizzato in unità significative

Sappiamo che lo *span* della MBT è di circa 7 chunk, cioè è possibile ricordare circa 7 item, item che però non consistono necessariamente di una parola sola ma possono essere formati da più parole aventi un'organizzazione coesa e significativa. Ne consegue che, invece di memorizzare le parole scollegate, è più conveniente che il lessico sia presentato in piccole unità significative. Potrebbero essere locuzioni composte da più parole, parole contestualizzate, espressioni per strutturare la frase. Un metodo glottodidattico molto interessante, che si basa sull'apprendimento di *chunk* lessicali, è il *Lexical approach* di Lewis (Lewis 1993) in cui la rilevanza che negli altri metodi è data alla grammatica è data invece al lessico che è visto come il fondamento principale della lingua. La grammatica, infatti, pur essendo importante, non ne è la materia prima (Cardona 2001, pp. 87-99).

3.5 Ripetizione e ripassi frequenti e significativi

Se nella MBT gli item non sono ripetuti, se non avviene la *rehearsal*, cioè l'articolazione delle parole-informazioni, non si attivano le tracce mnesiche e avviene subito l'oblio. Ma lo stesso avviene se le informazioni, iscritte nella memoria a lungo termine, non sono stabilizzate con il processo di consolidamento. Una delle migliori strategie per farlo è certamente quella di usare più volte le informazioni appena apprese. Questo non significa ripetere in modo automatico o meccanico ma usare nella pratica, consapevolmente e a intervalli regolari, l'informazione. La ripetizione, se è pedissequamente meccanica, non riesce a essere facilmente codificata, inserita in uno scenario, non riesce cioè a entrare nella permanente MLT. A conferma di quanto sostenuto, secondo la teoria del *Level of processing* (Craik, Lockhart 1972), il modo migliore per ricordare un item è elabora-

re l'informazione in modo semantico. La ripetizione dovrebbe consistere nell'uso pratico delle informazioni, date a diversi intervalli di tempo, e in difficoltà graduale in momenti e contesti significativi.

3.6 Stimoli provenienti da fonti diverse

I sottosistemi della MBT indicano chiaramente che l'informazione può avere accesso al sistema mnesico in vari modi, in base cioè ai differenti stimoli che possono essere auditivi, visivi, spazialmente dislocati. L'ideale dunque è che la medesima informazione sia presentata in modi diversi affinché raggiunga la MLT attraverso tutti i sottosistemi della MBT.

Molte ricerche, su cui si basa il modello glottodidattico VAK, affermano che la maggioranza delle persone ha uno stile d'apprendimento essenzialmente visivo, alcune auditivo, altre cinestesico. «Il modello VAK si basa sui tre principali recettori sensoriali, cioè la vista, l'udito e le funzioni legate al movimento e ha lo scopo di determinare la funzione prevalente. In una situazione di apprendimento, infatti, si usano tutti e tre gli strumenti, ma uno solo, o a volte una combinazione di due di essi, tende a prevalere sugli altri. Lo stile dominante, tuttavia, può non essere sempre lo stesso, ma può variare a seconda della situazione o del compito da affrontare» (Ugolini 2007).

In conclusione anche se l'immagine, compresa quella mentale, ha un ruolo importante nella memoria, affinché un item crei una traccia mnesica duratura, vanno usate tutte le modalità, sia quelle visive che quelle auditive, senza evitare un coinvolgimento diretto di tipo cinestetico del fare con la lingua.

3.7 Uso attivo e sonoro del lessico

La memoria del lessico sembra essere molto favorita dall'uso pratico-orale della lingua. Secondo la ricerca di Macleod, se si studiano delle parole pronunciandole ad alta voce, cioè articolandole in modo sonoro e non silenziosamente, si ricordano molto meglio che se lo facciamo tacitamente («Saying things aloud improves memory for them. This benefit, which we call the production effect, likely occurs by enhancing the distinctiveness of the things said aloud, and may constitute a beneficial study method», Macleod 2010).

3.8 Acquisizione e non apprendimento

Secondo Krashen, la lingua straniera s'impara attivando gli stessi meccanismi dell'acquisizione della lingua materna. Se distinguiamo la me-

moria a lungo termine in episodica e semantica potremmo iscrivere gli avvenimenti quotidiani, talvolta banali, in quella episodica e i significati più strutturati e semanticamente importanti in quella semantica. Se l'apprendimento rimane, per l'individuo, un fatto episodico, privo di una valenza semantica profonda, potrebbe incorrere nell'oblio e sarebbe molto più difficile recuperare quelle memorie perché, non essendo semanticamente strutturate, non avrebbero nessuno spunto particolare in grado di segnalarle per il recupero. Al contrario, l'acquisizione sarebbe un apprendimento che è riuscito a incidersi nella memoria semantica in cui sono iscritti gli scenari, gli schemi che si sono formati nel corso del tempo e che ci permettono di recuperare più facilmente le memorie. Nel caso della lingua, acquisire vuol dire creare attivamente nuove connessioni che ci permettono di produrre lingua comunicando. In conclusione, per creare acquisizione dobbiamo arricchire il patrimonio semantico dell'individuo e non soffermarci su un mero apprendimento episodico, di per sé transitorio.

3.9 Comprendere il ruolo dell'interferenza

Conoscere il fenomeno dell'interferenza è molto utile nella didattica della lingua straniera perché si possono creare innumerevoli interferenze. Le strutture della lingua materna possono interferire con quelle della lingua target, lo stesso vale per quelle di altre lingue conosciute dal discente, soprattutto se sono molto simili a quella target. L'interferenza non è negativa, se è riconosciuta. Si potrebbero creare vari tipi di interferenza in quel percorso che è l'interlingua, cioè il percorso in progresso tra la lingua di partenza e quella d'arrivo (Corder 1972). In ogni caso, seguendo l'ordine naturale di Krashen ($i + 1$) si evitano almeno in un primo momento le interferenze retroattive.

3.10 Usare delle strategie per immagazzinare le informazioni

Il ricordo di nozioni e una buona memoria dipendono dalla capacità personale del soggetto di riuscire a organizzare bene le sue informazioni, seguendo le sue proprie strategie, in modo di riuscire in un secondo tempo a recuperarle facilmente dalla MLT. Infatti, una delle cause certe dell'oblio è che, pur esistendo un'informazione nella MLT, non è possibile recuperarla, se non ci sono degli spunti adeguati per rintracciarla.

3.11 Tecniche di memorizzazione

Le tecniche di memorizzazione sono in realtà delle strategie personali per riuscire a consolidare le informazioni nella MLT e per recuperarle. Secondo le tecniche di memorizzazione, il processo d'apprendimento delle informazioni deve essere fatto in modo che il recupero avvenga facilmente e questo si può realizzare solo con un'iscrizione più efficace delle memorie nella MLT. Le mnemotecniche potrebbero aiutare a ricordare in modo più efficace il lessico. Il concetto basilare, su cui sono costruite molte mnemotecniche, è l'uso d'immagini mentali (l'efficacia mnemonica degli spunti basati sulle immagini è stata provata dalle ricerche di Paivio).

Un altro punto di fondamentale importanza da tenere presente è che le immagini sono utilizzate non in se stesse ma solo come un mezzo per depositare le informazioni nella memoria a lungo termine. Solo se l'immagine, usata come spunto, ha caratteristiche che coinvolgono l'emozione e la fantasia, può essere memorizzata e poi recuperata facilmente. Gli ingredienti basilari di una memorizzazione efficace sono l'esagerazione, il movimento, le associazioni insolite e il coinvolgimento emotivo. Le immagini mentali, che sono gli spunti che ci aiutano a immagazzinare nella MLT le informazioni e poi a recuperarle, devono incidere profondamente e questo può avvenire sfruttando in modo adeguato quelle quattro caratteristiche. Lo spunto deve essere sproporzionato, in movimento, insolito, con una forte connotazione emotiva e possibilmente vicino al proprio vissuto.

In ogni caso ci sono molte tecniche specifiche di memorizzazione che possono essere scelte dal discente. Un sistema è creare delle storie con le parole da ricordare usando immagini concrete collegate fra loro. Un'altra tecnica efficace consiste nel rappresentare un soggetto noto per ricordare una categoria, ad esempio per la categoria equini si potrebbe usare l'immagine di un asino. L'immagine però deve essere inconsueta e personalizzata. Nel caso dell'asino potrebbe essere l'immagine di Lucignolo trasformato in somaro, se da piccoli ci è piaciuta la storia di Pinocchio. Un sistema valido di tipo verbale è quello dell'omonimia che consiste nell'immaginare qualche cosa che abbia lo stesso nome in un contesto differente. Se, ad esempio, ci viene presentato un signore che si chiama «Bellocchio» di cognome, per ricordarne il nome, si potrebbe immaginare la testa di un uomo con un solo occhio bellissimo. Ci sono tecniche verbali, usate da sempre, come la rima e l'assonanza. Le filastrocche imparate nell'infanzia sono spesso ricordate perfettamente. Anche l'uso di acronimi potrebbe essere una buona mnemotecnica verbale, ad esempio per ricordare la memoria a lungo termine si usa la sigla MLT, dalle iniziali delle parole. Invece l'acrostico è una frase in cui le prime lettere di ogni parola che la compone fungono da suggerimento per il recupero di altre informazioni.

Ad esempio l'acrostico famoso di «Viva Verdi» in realtà significava Viva Vittorio Emanuele re d'Italia. Un ottimo modo per ricordare parole che non rimandano a un oggetto ma a un concetto potrebbe essere quello della metafora. Ad esempio la volpe potrebbe essere la metafora per la parola 'furbizia'. Nell'apprendimento del lessico e degli idiomatismi della LS, la metafora ha un ruolo rilevante, come del resto ce l'ha nella lingua madre. In alcune ricerche linguistiche, si è evidenziato l'uso frequentissimo di metafore nel quotidiano e in tv (Cardona 2004, pp. 140-141). Altre volte è più conveniente usare un simbolo, ad esempio nel caso dell'amore passionale, un simbolo appropriato potrebbe essere il colore rosso. Nel caso in cui sia difficile tutto ciò perché la parola è lunga e difficile, le prime sillabe della parola potrebbero diventare il rappresentante del simbolo che vogliamo legare alla parola da ricordare. Ad esempio se vogliamo rappresentare la parola 'recessione' possiamo raffigurarci un re che cammina all'indietro.

Una mnemotecnica consigliata per lo studio del lessico della LS è l'abbinamento di più immagini. Si crea un'immagine per una parola della lingua materna in base al suo significato e poi si associa al lessico della lingua target in base all'assonanza. Ad esempio in inglese tenda si dice *curtain* e per memorizzarlo si potrebbe visualizzare una tenda di casa mentre viene tagliata 'corta' (corta è in assonanza con *curtain*). L'immagine dovrebbe essere esagerata e personalizzata. Si tratta di una variante del metodo della parola chiave, consigliato da Atkinson e Raugh (1975; Cardona 2001, p. 149).

3.12 Creare nuove strutture semantiche

Se la memoria semantica è la biblioteca interattiva che contiene tutte le nostre memorie strutturate, codificate e sistemate in base al significato attribuito alle informazioni immagazzinate, il modo migliore per insegnare è riuscire a scardinare e ricostruire le strutture semantiche. Per farlo è necessario fare metalinguistica, metacultura, dare attraverso lo studio della lingua significati nuovi e diversi, carichi di risvolti esistenziali ed emotivamente coinvolgenti.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, J.R. (2000). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: Wile.
- Atkinson, R.C.; Shiffrin, R.M. (1968). «Human memory: A proposed system and its control processes». In: Spence, K.W.; Spence, J.T. (ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and the-*

- ory. Vol. 2. New York; San Francisco; London: Academic Press, pp. 89-195.
- Baddeley, A.D. (2000). «The episodic buffer: A new component of working memory?». *Trends in Cognitive Science*, 4, pp. 417-423.
- Baddeley, A.D.; Hitch, G.J. (1974). «Working memory». In: Bower, G.H. (ed.), *The psychology of learning and motivation: Recent advances in learning and motivation*. Vol. 8. New York; San Francisco; London: Academic Press, pp. 47-90.
- Balboni, P. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P. (2000). «Per una didattica umanistica-affettiva dell'Italiano». In: Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Cahill, L.; McGaugh, J.L. (1998). «Modulation of memory storage». In: Squire, L.R.; Kosslyn, S.M. (ed.), *Findings and current opinion in cognitive neuroscience*. Cambridge (MA): MIT Press, pp. 85-90.
- Cardona, M. (2000). «Il lexical approach e i processi della memoria: Alcune convergenze». In: Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.
- Cardona, M. (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera*. Bari: Adriatica.
- Carmo, L.; Gomez, A.; Pereira, F.; Mendez, A.J. (2006). *Learning styles and problem solving strategies*. Paper presented at the 3rd E-Learning Conference; 7-8 September 2006. Coimbra, Portugal.
- Chandler, C. (1989). «Specific retroactive interference in modified recognition tests: Evidence for an unknown cause of interference». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, pp. 256-265.
- Corder, P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dudai, Y. (2004). «The neurobiology of consolidations, or, How stable is the engram?». *Annual Review of Psychology*, 55, pp. 51-86.
- Eysenck, M.W. (1998). *Anxiety and cognition: A unified theory*. Hove (UK): Psychology Press.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Godden, D.; Baddeley A. (1975). «Context dependent memory in two natural environments». *British Journal of Psychology*, 66, pp. 325-331.
- Hebb, D.O. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- Hebb, D.O. (1961). «Distinctive features of learning in the higher animal». In: Delafresnaye, J.F. (ed.), *Brain mechanisms and learning*. London: Oxford University Press.
- Herman, J.P.; Cullinan, W.E. (1997). «Neurocircuitry of stress: Central

- control of the hypothalamo-pituitary-adrenocortical axis». *Trends in Neurosciences*, 20, pp. 78-84.
- Krashen, S.D.; Terrel T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward: Alemany Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and the outlines of suggestopedy*. Amsterdam: Gordon and Breach.
- Macleod, C. (2010). «When learning met memory». *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 64 (4), pp. 227-240.
- McGaugh, J.L.; Roozendaal, B. (2002). «Role of adrenal stress hormones in forming lasting memories in the brain». *Current Opinion in Neurobiology*, 12, pp. 205-210.
- McLeod, S.A. (2008). «Social identity theory» [online]. Retrieved from <http://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html>.
- Michas, I.C.; Henry, L.A. (1994). «The link between phonological memory and vocabulary acquisition». *British Journal of Developmental Psychology*, 12, pp. 147-163.
- Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Nairne, J.S. (2002). «The myth of the encoding-retrieval match». *Memory*, 10, pp. 389-395.
- Oller, J.W. (1979). *Language test at school: A pragmatic approach*. London: Longman.
- Paivio, A. (1969). «Mental imagery in association learning and memory». *Psychological Review*, 76, pp. 241-263.
- Repovs, G., Baddeley, A. (2006). «The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology». *Neuroscience*, 139, pp. 5-21.
- Santipolo, M. (2000). «Glottodidattica socio-variazionale dell'italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico». In: Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Schank, R.C. (1976). «The role of memory in language processing». In: Cofer, C. (ed.), *The structure of human memory*. San Francisco: Freeman.
- Spiers, H.J.; Maguire, E.A.; Burgess, N. (2001). «Hippocampal amnesia». *Neurocase*, 7, pp. 357-382.
- Tulving, E. (1972). «Episodic and semantic memory». In: Tulving, E.; Donaldson, W. (ed.), *Organization of memory*, New York: Academic Press, pp. 381-403.
- Ugolini, P. (2007). «Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli VAK e Felder-Silverman)». *Bollettino ITALS*, 19.

Sitografia

http://www.impararearicordare.com/00_corso_memoria_livello_zero/home_livello_zero.html (corso online di tecniche di memorizzazione).

<http://www.psicopedagogika.it/view.asp?id=181> (sito online di psicologia e pedagogia).

http://www.empowermentsrl.it/tecniche_memoria.php (sito online di corsi di formazione e di autoconsapevolezza).

Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera

Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica

Michele Daloso

Abstract More and more students encounter temporary or permanent difficulties in reading comprehension not only in a second/foreign language but also in their own native language. Poor reading comprehension can have environmental (e.g. inadequate instruction, social disadvantage) or internal causes (language disorder, specific reading comprehension deficit, learning disability etc.). However, notwithstanding the different causes (which should be kept apart from a clinical perspective), poor readers often show a quite homogeneous profile: in all cases they lack 'reading strategy awareness', which allows good readers to select appropriate strategies for reading texts according to specific purposes. The state of the art of language teaching research in this area suggests a structured meta-cognitive approach to help at-risk students develop reading strategy awareness, with particular reference to the foreign language context.

Sommario 1. Le difficoltà di comprensione del testo scritto. — 1.1. Eterogeneità di cause. — 1.2. Tratti comuni. — 1.3. Conseguenze nell'apprendimento. — 2. La competenza metastrategica nella ricerca glottodidattica. — 2.1. Orientamenti nella didattica della comprensione scritta. — 2.2. La centralità della competenza metastrategica nel contesto dei bisogni speciali. — 3. Il recupero della competenza metastrategica in lingua non materna: indicazioni teorico-metodologiche. — 3.1. La pianificazione della comprensione. — 3.2. L'interazione con il testo. — 3.3. La sintesi metacognitiva. — 4. Conclusioni.

1 Le difficoltà di comprensione del testo scritto

L'espressione 'difficoltà di comprensione del testo' viene comunemente utilizzata nel linguaggio della scuola per riferirsi a soggetti che manifestano limitate capacità nell'accedere al significato di un testo scritto nella propria lingua materna. Questa espressione è da intendersi in realtà come un termine ombrello al cui interno possono rientrare allievi con differenze individuali di vario genere, per cui uno stesso 'sintomo', ossia la difficoltà di comprensione scritta, può essere imputabile a cause diverse, endogene o esogene, temporanee o permanenti.

Se dal punto di vista psicomédico è indubbia la necessità di conservare una netta distinzione delle difficoltà sulla base della loro origine, dal punto di vista della glottodidattica speciale può essere invece opportuno partire

da alcune criticità nelle prestazioni che accomunano un gruppo, seppur eterogeneo, di studenti. La glottodidattica speciale, infatti, mira non solo alla conoscenza del processo di educazione linguistica in condizioni di bisogno speciale, ma anche all'elaborazione di percorsi glottodidattici accessibili a studenti con necessità diverse nella prospettiva dell'inclusione (Daloiso 2012).

In questo paragrafo, dunque, si cercherà di evidenziare come i soggetti con difficoltà di comprensione del testo scritto, a prescindere dalla causa, presentino spesso caratteristiche e comportamenti analoghi, che possono costituire il punto di partenza per la costruzione di percorsi glottodidattici accessibili.

1.1 Eterogeneità di cause

Le difficoltà a comprendere un testo scritto possono essere imputabili ad una varietà di fattori, che spesso in ambito psicomédico si escludono a vicenda; per la diagnosi di alcuni deficit, infatti, è ancora diffuso il criterio dell'esclusione, per cui l'assenza di alcuni fattori contribuisce ad identificare la specificità di un dato disturbo.

Facendo riferimento alle aree indicate nell'ICF (Classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute) per descrivere lo stato di benessere della persona, possiamo suddividere i fattori in due macrocategorie: i fattori che riguardano le funzioni e strutture corporee e quelli che riguardano le condizioni ambientali; i primi sono dunque endogeni, ossia originati nel soggetto stesso, mentre i secondi sono esogeni, in quanto dipendono dall'ambiente esterno.

Tra i fattori endogeni che possono determinare difficoltà di comprensione del testo scritto troviamo:

- a. **i disturbi della lettura**, che riguardano le specifiche difficoltà incontrate da soggetti con quoziente intellettivo nella norma nell'accostamento al codice scritto della lingua; all'interno di questa categoria si distinguono:
 - **la dislessia**, che, pur interessando propriamente le abilità di decodifica del testo scritto, in diversi casi può condurre a difficoltà nella comprensione di quanto viene letto, soprattutto quando la decodifica è molto compromessa;
 - **il disturbo specifico della comprensione scritta**, che interessa allievi con un quoziente intellettivo nella norma e buone abilità di decodifica che però manifestano prestazioni inferiori alla norma nei test standardizzati di comprensione del testo scritto (De Beni, Cisotto 2001), escludendo cause esterne quali un'istruzione scadente; questi soggetti manifestano difficoltà nello sviluppare ed attivare strategicamente quel complesso

di abilità cognitive e metacognitive necessarie per una comprensione profonda del testo scritto;

- b. **i disturbi dell'oralità**: il cervello umano non è programmato geneticamente per la lettura, che si definisce infatti un'abilità **appresa**, ossia da imparare attraverso un'istruzione specifica; fin dalla nascita, invece, il cervello è programmato per comprendere messaggi orali, e a tal fine sul piano filogenetico il cervello umano ha sviluppato un'area deputata in modo specifico all'analisi fonologica del linguaggio. Le ricerche più recenti sostengono, dunque, che il processo di lettura poggia largamente su una base di abilità fonologiche (per una rassegna: Brunswik, McDougall, Davies 2010); di conseguenza, possono manifestare difficoltà di comprensione del testo scritto anche:
- **soggetti con ritardo del linguaggio**, soprattutto quando è compromesso lo sviluppo del processamento fonologico oppure del bagaglio lessicale (Stella 2004), dal momento che l'ampiezza delle conoscenze lessicali influisce sulla profondità di comprensione di un testo scritto;¹
 - **soggetti sordi**: come hanno evidenziato Bertone e Volpato (2012), l'accesso al codice scritto risulta problematico per molte persone sorde, specialmente quando è mancata una rieducazione logopedica nella lingua orale; in questi casi, le difficoltà risiedono nel fatto che si propone il codice scritto di una lingua come punto di partenza dell'alfabetizzazione, mentre di norma un bambino udente viene alfabetizzato dopo aver acquisito spontaneamente la lingua nella sua forma orale; un secondo aspetto evidenziato dalle autrici riguarda lo status della lingua a cui si sta facendo riferimento, dal momento che il codice scritto oggetto di insegnamento riguarda una lingua orale che in molti casi non può essere propriamente considerata la lingua nativa del soggetto sordo. Sulla base di queste considerazioni, accade che nell'accostamento al codice scritto anche lo studente sordo manifesti difficoltà nella comprensione testuale;
- c. **il funzionamento cognitivo limite**: l'apprendimento della lettura è un processo complesso, che implica il coordinamento simultaneo di diverse abilità (dalla decodifica superficiale del codice alle abilità inferenziali e metacognitive); non stupisce, dunque, che molti allievi con ritardo

¹ De Beni e Cisotto (2001) affermano, tuttavia, che le differenti conoscenze lessicali nei buoni e nei cattivi lettori possono essere anche la conseguenza di specifiche difficoltà di lettura; è noto infatti che la lettura contribuisce all'ampliamento del bagaglio lessicale. Di conseguenza potremmo affermare che nel bambino con ritardo del linguaggio la povertà del bagaglio lessicale può costituire la **causa** di una successiva difficoltà di comprensione testuale, mentre il bambino con un disturbo specifico della comprensione scritta spesso subisce un rallentamento nello sviluppo del bagaglio lessicale come **conseguenza** di difficoltà specifiche con il testo scritto.

cognitivo presentino poi difficoltà nell'accostamento al codice scritto; a questi però si aggiungono anche alunni con funzionamento cognitivo limite, ossia soggetti - spesso definiti 'borderline' - il cui quoziente intellettivo rientra nella fascia immediatamente superiore a quella indicata di norma per il ritardo cognitivo conclamato.

Accanto a fattori endogeni, possiamo individuare anche un nucleo di fattori esogeni, legati all'ambiente nel quale il soggetto cresce ed è immerso, i quali possono contribuire all'insorgere di difficoltà nella comprensione testuale. In questi casi il bambino non nasce in condizione di patologia, ma può trovarsi in un ambiente che non favorisce sufficientemente lo sviluppo dei prerequisiti allo sviluppo della comprensione del testo scritto. Ad esempio, il bambino può essere inserito in un contesto familiare di deprivazione linguistica, nel quale cioè non viene stimolato e supportato sufficientemente lo sviluppo del linguaggio orale o di quei prerequisiti linguistici che favoriscono in un secondo momento l'accostamento alla lingua scritta (ad esempio, fiabe, filastrocche e conte, uso del *motherese* ecc.).

Allo stesso modo, può influire sulle capacità di lettura di un soggetto anche la qualità dell'istruzione ricevuta (criterio escluso nel caso di disturbi specifici della letto-scrittura, come quelli discussi sopra). In realtà, esistono poche ricerche sul campo che abbiano identificato in modo univoco le variabili educative che possono incidere effettivamente sullo sviluppo della lettura; tra questi, vanno citati gli studi di Vellutino e colleghi, le cui ricerche hanno mostrato come un gruppo di bambini 'a rischio' sono poi diventati buoni lettori grazie ad un'istruzione maggiormente focalizzata su alcuni requisiti essenziali alla lettura, in particolare le corrispondenze fonetico-ortografiche dell'inglese (Vellutino et al. 1996, 1997; per una rassegna critica, Catts, Kamhi 2005).

Un ulteriore fattore esogeno che influisce in modo indiretto sull'evoluzione (o, meglio, l'involuzione) delle difficoltà di comprensione scritta risiede in quello che in sociologia si definisce «Effetto Matteo», che trae ispirazione da un passo dell'evangelista secondo cui il ricco sarà sempre più ricco, mentre il povero sarà sempre più povero. In termini sociologici, l'Effetto Matteo si riscontra spesso nel contesto dei disturbi specifici dell'apprendimento: queste difficoltà, infatti, sono spesso confuse con pigrizia, svogliatezza e disattenzione, e anche quando vengono riconosciute possono essere vissute negativamente dal soggetto a causa di stigmatizzazioni sociali. L'allievo con queste difficoltà, di conseguenza, anziché migliorare, peggiora per effetto di un complesso di fattori sociorelazionali estranei al disturbo.

1.2 Tratti comuni

La comprensione scritta è un processo multicomponenziale, che richiede l'attivazione simultanea di una vasta gamma di abilità. Nel campo della psicolinguistica esistono numerosi modelli che descrivono le sottocomponenti di tale processo – tra questi, è spesso citato nella letteratura internazionale il modello di Irwin (1991).

Assumendo una prospettiva glottodidattica, in questa sede proponiamo di categorizzare i processi legati alla comprensione scritta in tre aree di riferimento, ciascuna delle quali può costituire il focus per un intervento di recupero mirato:

- a. **competenza tecnica**, che controlla i **microprocessi** necessari per la decodifica del codice scritto: riconoscimento delle parole scritte, conversione grafema-fonema, assembramento e/o scomposizione di parole ecc.
- b. **competenza strategica**, che consente il controllo dei **macroprocessi**, ossia quel complesso di strategie, spesso attivate inconsciamente, che consentono al lettore di:
 - integrare le informazioni attivando strategie di connessione tra le varie parti del testo, attraverso la conoscenza delle anafore e dei connettivi, e più in generale dei meccanismi di coesione e coerenza testuale;
 - attivare la ‘grammatica dell’anticipazione’ per comprendere il testo sulla base di indizi non solo linguistici ma anche para- ed extralinguistici, contestuali, esperienziali ecc.
 - rielaborare il testo, ad esempio compiendo operazioni complesse quali la contrazione, il riassunto, la parafrasi e la traduzione;
- c. **competenza metastrategica**, che riguarda invece i **metaprocessi**, ossia l’insieme di cognizioni che possiede il lettore circa il processo di comprensione, le quali gli consentono di selezionare le strategie più adeguate per lo svolgimento di un compito, di monitorare la comprensione ed affrontare gli ostacoli in modo strategico.

Facendo riferimento a questa proposta di categorizzazione, possiamo notare che solo nel caso della dislessia l’origine primaria della difficoltà di comprensione scritta risiede nei microprocessi, che possono impedire la piena attivazione dei processi superiori. Negli altri casi descritti, invece, le difficoltà di comprensione riguardano i macro- e i metaprocessi, ossia una scarsa consapevolezza delle proprie risorse cognitive, che conduce all’utilizzo di strategie inadeguate per affrontare il testo scritto.

Nell’ambito della psicologia si utilizza spesso la distinzione tra ‘buoni’ e ‘cattivi’ lettori (dall’inglese *good and poor readers*), indicando con questi ultimi i soggetti che hanno acquisito le abilità tecniche della deco-

difica, ma manifestano difficoltà nella comprensione profonda di quanto leggono. Sebbene di norma si tenda a non inserire i soggetti dislessici in questa categoria, sta di fatto che il confine tra il dislessico e il cattivo lettore non appare ben definito. Non è infrequente, infatti, che l'allievo dislessico, pur migliorando (spesso lentamente) nella decodifica, finisca col peggiorare nelle prestazioni scolastiche, perché con il progredire dell'istruzione aumenta il carico di lettura richiesto. Per far fronte alle nuove richieste scolastiche diventa dunque fondamentale l'attivazione di macro- e metaprocessi, che però erano finora stati trascurati per concentrarsi sul recupero della decodifica. Sulla base di queste considerazioni può accadere che un dislessico presenti tratti in comune al cosiddetto 'cattivo lettore'.²

Ai fini della glottodidattica speciale ci pare opportuno abbandonare la distinzione 'buono' vs 'cattivo lettore', perché è basata sul 'prodotto', ossia sulla qualità della prestazione, e non dice nulla sulle ragioni alla base di una prestazione scadente. In questa sede proponiamo invece di utilizzare la distinzione tra 'lettore esperto' vs 'inesperto', specificando così che la scarsa qualità della comprensione è causata da problemi di esperienza del soggetto nell'attivazione e gestione dei macro- e metaprocessi; sul fronte glottodidattico, di conseguenza, è opportuno intervenire su questi livelli per il recupero. Poiché, inoltre, 'esperto' è colui che ha esperienza, si recupera la centralità dell'azione glottodidattica finalizzata a costruire un bagaglio di esperienze necessarie per sviluppare quelle strategie cognitive e metacognitive riguardanti il testo scritto.

Utilizzando, dunque, questa terminologia, possiamo affermare che gli studenti con difficoltà di comprensione del testo scritto, a prescindere dalla causa, rientrano nella categoria dei 'lettori inesperti', che si contraddistinguono per le seguenti caratteristiche (Klingner, Vaugh, Boardmann 2007):

- a. approccio passivo al testo: tutti i contenuti vengono messi sullo stesso piano, perché manca in realtà un obiettivo di lettura;
- b. focalizzazione sulla decodifica anziché sul significato di quanto si sta decodificando;
- c. difficoltà a formulare ipotesi sul testo;
- d. utilizzo di una sola modalità di lettura, di norma lineare e sequenziale;
- e. difficoltà a sfruttare gli indizi contestuali, cotestuali e paratestuali;

2 Queste considerazioni valgono a maggior ragione nel contesto di lingua straniera: l'allievo dislessico, in questo caso, si trova spesso privo di risorse per affrontare la comprensione di un testo scritto in una nuova lingua sia perché l'insegnamento delle lingue straniere non prevede di norma un'istruzione specifica e sistematica sui suoni e le corrispondenze ortografiche della lingua, sia perché la didattica della comprensione è spesso orientata ai contenuti del testo più che allo sviluppo di strategie di lettura (cfr. 2).

- f. scarsa consapevolezza del proprio livello di comprensione (l'allievo non si accorge che non sta comprendendo);
- g. difficoltà di organizzazione e sintesi dei contenuti letti.

È importante evidenziare che a fronte di questo nucleo di difficoltà la categoria dei lettori inesperti a cui ci riferiamo in questo saggio presenta capacità intellettive nella norma (o borderline, nel solo caso del funzionamento cognitivo limite), per cui condivide le risorse cognitive necessarie per un lavoro mirato sul recupero della competenza strategica e metastrategica.

1.3 Conseguenze nell'apprendimento

Dal momento che la lettura rappresenta lo strumento predominante per l'accesso ai contenuti disciplinari, le difficoltà di comprensione del testo hanno spesso ripercussioni negative sul rendimento scolastico dello studente. Leggere per comprendere e leggere per studiare non sono sinonimi, ma se facciamo riferimento alla tassonomia proposta in 1.2, notiamo che la competenza strategica include anche una serie di abilità di manipolazione del testo funzionali anche allo studio dei contenuti disciplinari. Di conseguenza, la tassonomia prevede già una possibile relazione tra difficoltà di comprensione e basso rendimento scolastico.

I dati raccolti da De Beni e colleghi mostrano che, pur non precludendo del tutto il proseguimento degli studi, questo tipo di difficoltà finisce per rallentarlo o per influire sulla qualità dei risultati. Dati analoghi sono stati raccolti anche nel contesto universitario, dimostrando che gli studenti con difficoltà di comprensione del testo si trovano a dover ripetere più volte lo stesso esame (Cornoldi 2007). Nella nostra visione, queste ricerche dimostrano, peraltro, che le difficoltà di comprensione scritta tendono a permanere nel tempo, e difficilmente migliorano in assenza di un intervento (ri)educativo specifico.

Fino a questo momento abbiamo parlato di difficoltà di comprensione scritta in termini generali, facendo implicitamente riferimento alla lingua materna del soggetto. La lettura di un testo in lingua straniera tende ad amplificare tali difficoltà non solo a livello di microprocessi – si pensi, ad esempio, alle difficoltà di decodifica dovute alla minore trasparenza ortografica di alcune lingue, tra cui l'inglese –, ma anche a livello di macro- e metaprocessi. Di fronte ad un testo in lingua straniera, il lettore inesperto (cfr. 1.2) può riscontrare notevoli impedimenti causati da difficoltà diffuse sia nella competenza tecnica, perché per decodificare lingue opache si devono attivare processi diversi da quelli di norma utilizzati per le lingue trasparenti, sia nella competenza strategica e metastrategica, perché il testo in lingua straniera pone l'allievo di fronte ad una vasta gamma di

possibili ostacoli (parole sconosciute, espressioni idiomatiche, riferimenti culturali impliciti ecc.).

Il recupero della competenza metastrategica nel contesto di lingua straniera risulta imprescindibile anche perché non sempre le strategie attivate per la comprensione in lingua materna sono direttamente trasferibili in un'altra lingua. Fin dalla scuola primaria, ad esempio, il lavoro in italiano è orientato alla comprensione analitica, dal momento che il bambino possiede già un ampio bagaglio di competenze orali in lingua materna. L'approccio analitico alla comprensione scritta, tuttavia, può condurre al trasferimento di pratiche poco efficaci nel contesto di lingua straniera (interruzione della lettura di fronte ad ogni parola sconosciuta, utilizzo eccessivo e non strategico del dizionario ecc.).

Sulla base di queste considerazioni, nella glottodidattica speciale, è opportuno che tanto in lingua materna quanto in lingua straniera si prevedano interventi di recupero a livello di macro- e metaprocessi al fine di formare lettori esperti. In particolare, nella nostra visione, il focus prioritario dell'intervento glottodidattico deve riguardare il recupero della competenza metastrategica, in quanto essa costituisce l'unico canale d'accesso attraverso il quale il docente può aiutare l'allievo a rimodellare e potenziare la propria competenza strategica (di cui lo studente spesso non ha coscienza). Questo tipo di intervento può essere opportuno con tutti gli alunni, ma appare imprescindibile nel caso di lettori inesperti a causa dei fattori endogeni ed esogeni descritti nel paragrafo precedente.

2 La competenza metastrategica nella ricerca glottodidattica

Sebbene il termine 'competenza metastrategica' non sia correntemente in uso nella glottodidattica, esiste un interesse sempre maggiore della ricerca psicolinguistica e glottodidattica rispetto a quest'area della competenza. Nel presente paragrafo proponiamo, quindi, un'analisi del contesto glottodidattico all'interno del quale si inserisce la nostra proposta teorico-metodologica formulata per i bisogni speciali.

2.1 Orientamenti nella didattica della comprensione scritta

Tradizionalmente le abilità linguistiche si distinguevano in 'attive' e 'passive', e si era soliti collocare in quest'ultima categoria la comprensione linguistica, scritta e orale. Questa prospettiva sminuiva di fatto il ruolo dello studente, riducendo la comprensione al livello dei microprocessi (cfr. 1.2) e dell'elaborazione del messaggio sul piano più letterale.

Grazie agli apporti della psicologia umanistica e cognitiva, questa visione è stata ben presto abbandonata nella glottodidattica, che oggi non solo

distingue più propriamente tra abilità ricettive e produttive, ma propone una concezione più complessa del processo di comprensione linguistica (Balboni 2012), che abbraccia più esplicitamente anche la competenza strategica.

Il livello dei metaprocessi, ossia la competenza metastrategica, invece, rimane un punto non del tutto esplorato sul piano della ricerca, e sicuramente quasi del tutto assente sul fronte della glottodidassi. Basti pensare alle prove tipicamente utilizzate per valutare la comprensione, che riescono a misurare quanto lo studente abbia compreso di un testo, ma non offrono nessuna indicazione sulle strategie (adeguate o meno) attivate dall'allievo durante l'elaborazione del messaggio. In altri termini, le prove tradizionali non riescono a cogliere la qualità della competenza (meta) strategica, che è invece fondamentale per costruire percorsi glottodidattici finalizzati al recupero/potenziamento della comprensione linguistica (anche in un'ottica di autonomia dell'apprendente).

La necessità rivalutazione dei metaprocessi legati alla comprensione ha condotto allo sviluppo di vari filoni di ricerca all'interno di varie scienze, dalla psicologia clinica alla pedagogia speciale; nell'ambito della glottodidattica, la maggior parte degli studi riguarda:

- a. la didattica della comprensione in lingua materna in chiave metacognitiva, e le relative applicazioni ai disturbi specifici dell'apprendimento; in questo settore, specialmente in ambito anglosassone, sono stati proposti vari impianti metodologici finalizzati allo sviluppo della competenza metastrategica in lingua materna, tra cui segnaliamo la *Transactional strategies instruction* (Pressley et al. 1992) e la *Collaborative strategic reading* (Klingner et al. 2001), di cui sono state anche discusse le implicazioni per gli allievi con dislessia (Klingner, Vaugh, Boardmann 2007);
- b. la didattica della comprensione in lingua straniera, con un particolare riferimento all'inglese accademico e professionale, in cui le specificità testuali e lessicali della lingua impongono un approccio strategico alla comprensione (tra gli studi internazionali di particolare interesse, citiamo Hamp-Lyons 1984; McGovern, Matthews, Makay 1994; Urquhart, Weir 1998). Risultano largamente inesplorate, invece, le applicazioni di questa prospettiva allo sviluppo della comprensione in lingua straniera con soggetti in condizione di patologia.

La ricerca glottodidattica ha dunque prodotto svariate proposte operative per lo sviluppo della competenza metastrategica, che hanno contribuito (più sul piano della ricerca che della glottodidassi) ad un interessante spostamento del focus dalla didattica della comprensione tradizionalmente incentrata sul testo a una didattica orientata ai processi metacognitivi. Le differenze tra le due prospettive sono evidenziate di seguito.

	Glottodidattica orientata al testo	Glottodidattica orientata al lettore
Soggetto	Le attività ruotano attorno ad un testo, che è il vero perno dell'azione didattica. Il docente è un facilitatore del testo.	Il soggetto è lo studente, mentre il testo è un 'pretesto' per lavorare sulle strategie di comprensione in modo esplicito e sistematico. Il docente è un mediatore tra lo studente e il testo.
Obiettivo	Comprendere i contenuti del testo. Lo studente è valutato sulla base di quanto ha compreso il brano.	Formare lettori esperti, in grado di riconoscere, selezionare e attivare autonomamente strategie di comprensione.
Processi attivati	Micro- e macroprocessi, ma questi ultimi vengono usati implicitamente solo dagli studenti che sono già lettori esperti.	Micro-, macro- e metaprocessi, questa volta attivati in maniera esplicita per aiutare anche i lettori non esperti.
Percorsi didattici	Sono di norma strutturati in fasi di pre-lettura, lettura e post-lettura, ma il tipo di attività svolte è incentrato più sui contenuti che sui processi (preinsegnamento delle parole chiave del testo, esercizi di comprensione – scelta multipla, vero/falso ecc.).	Sono anch'essi strutturati in fasi di pre-lettura, lettura e post-lettura, ma il tipo di attività punta allo sviluppo di abilità metacognitive (saper definire un obiettivo di lettura, formulare ipotesi, interagire con il testo, monitorare la comprensione).

2.2 La centralità della competenza metastrategica nel contesto dei bisogni speciali

Come abbiamo avuto modo di evidenziare nel paragrafo precedente, esistono già alcune proposte metodologiche finalizzate allo sviluppo della competenza metastrategica da parte di allievi con bisogni speciali, ma esclusivamente in riferimento al recupero in lingua materna.

Per quanto riguarda la lingua straniera, molti studi internazionali fanno uso del termine 'metacognizione' per definire il tipo di percorsi glottodidattici più efficaci per allievi con bisogni speciali, ma ad un'analisi più attenta questo termine viene applicato quasi esclusivamente alle 'strategie di studio della lingua' – memorizzare una parola, sintetizzare una regola grammaticale ecc. (Kormos, Kontra 2008). Il ruolo della competenza meta-

strategica nell'apprendimento/insegnamento delle lingue non materne ad allievi con bisogni speciali rimane largamente inesplorato. Anche nel caso di studi glottodidattici riguardanti più nello specifico l'insegnamento della lingua straniera a studenti con difficoltà di lettura (Schneider, Crombie 2003; Nijakovska 2010), le proposte metodologiche riguardano principalmente il recupero dei microprocessi coinvolti nella competenza tecnica (sviluppo della competenza metafonologica, lavoro fonemico-ortografico, riconoscimento di parole ecc.), mentre vengono trascurate quella strategica e metastrategica.

Al contrario, nella nostra visione il lavoro sui macro- e metaprocessi con allievi con difficoltà di comprensione (cfr. 1.1) diventa essenziale per due ordini di motivi:

- a. **si realizza uno spostamento del focus dalla decodifica alle strategie di comprensione**, passaggio che può essere essenziale sia per i lettori inesperti in generale (cfr. 1.2) sia per studenti con difficoltà specifiche nella decodifica, perché la competenza metastrategica consente allo studente di attivare strategie compensative che talvolta risparmiano la decodifica dell'intero testo (cfr. 3); questa osservazione acquista un valore aggiunto nella lettura in lingua straniera, per via delle considerazioni proposte nel paragrafo precedente (cfr. 1.3);
- b. **l'intervento glottodidattico si muove nell'ottica dell'autonomia dello studente**, che potrà applicare le strategie acquisite anche quando si trova da solo di fronte ad un testo diverso (situazione tipica delle fasi di verifica, degli esami di Stato, dei concorsi, delle prove di certificazione); questo aspetto ci pare essenziale perché di norma, invece, il lettore con difficoltà di comprensione tende ad attivare solo la competenza tecnica (peraltro spesso imperfetta), la qual cosa in lingua straniera non solo può allungare notevolmente i tempi di lettura ma si rivela anche insufficiente quando lo studente deve leggere in autonomia, perché non gli consente di affrontare gli ostacoli tipicamente presenti nei testi in lingua straniera.

Sulla scorta di queste considerazioni, nel prossimo paragrafo discuteremo la struttura che dovrebbe assumere un intervento di recupero/potenziamento della competenza metastrategica per la comprensione di testi in lingua non materna nel contesto dei bisogni speciali.

3 Il recupero della competenza metastrategica in lingua non materna: indicazioni teorico-metodologiche

In questa sezione si discuteranno le linee guida teorico-metodologiche per la costruzione di interventi glottodidattici finalizzati al recupero della

competenza metastrategica quale base per la formazione di lettori esperti. La nostra proposta tiene in considerazione i progressi compiuti dalla ricerca glottodidattica internazionale sul tema (cfr. 2.1), e ne prospetta un'applicazione più specifica per l'insegnamento di una lingua straniera a studenti con bisogni speciali.

3.1 La pianificazione della comprensione

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente (cfr. 2.1) è ormai prassi consolidata far precedere la comprensione di un testo da attività propeutiche, in genere finalizzate all'esplicitazione di parole chiave presenti nel brano e alla formulazione di ipotesi che possano guidare la successiva lettura.

In genere, tuttavia, si sottovaluta un dato di fatto: nella vita quotidiana le persone leggono qualcosa sulla base di un loro obiettivo e selezionano le strategie più adeguate per raggiungerlo; così, ad esempio, se non funziona un elettrodomestico si consultano le istruzioni per cercare di identificare il problema, ma si procederà ad una lettura attenta solo della parte che interessa; allo stesso modo, se ci si trova alla stazione dei treni e si sta cercando il binario del proprio treno, non si leggerà l'intero tabellone delle partenze, ma si useranno strategie più efficaci per individuare le informazioni da cercare, focalizzando l'attenzione solo su alcuni dettagli (orario, tipo di treno ecc.).

Nella scuola, viceversa, di norma lo studente non legge un brano perché ha un obiettivo o un interesse, ma più semplicemente perché quel testo gli viene proposto dal docente. Di conseguenza, viene a mancare la motivazione alla base della quale il lettore (esperto) attiva la competenza strategica. Nel contesto di lingua straniera le ricadute sono ancor più negative, in quanto un lettore senza obiettivo finisce per porre tutto il contenuto del testo allo stesso livello, adottando il principio secondo cui tutto è importante (o, nella peggiore delle ipotesi, niente è importante); ne consegue l'adozione di un atteggiamento per nulla strategico, che di fatto inibisce lo studente di fronte alla prima difficoltà, quale ad esempio una parola sconosciuta.

Il lettore inesperto, specialmente nel contesto dei bisogni speciali, manifesta notevoli difficoltà nel compiere alcune operazioni preliminari alla lettura, quali ad esempio porsi un obiettivo e scegliere di conseguenza le strategie più adeguate. In particolare, egli dimostra una limitata consapevolezza circa l'importanza di questa fase, e tende perciò a concentrarsi subito sulla decodifica del testo, che però senza un obiettivo diventa estremamente faticosa.

Sulla scorta di queste considerazioni, l'intervento glottodidattico qui proposto dovrebbe partire da una fase di pianificazione, finalizzata a:

- a. **creare un contesto concreto che costituisca lo sfondo motivazionale** per la successiva fase di lettura. La strategia usata dal docente dipenderà dall'argomento affrontato nel testo; se ad esempio si tratta di un brano informativo, si può iniziare riportando un passaggio che possa suscitare l'interesse degli allievi («Lo sapevate che...? Sentite cosa dice qui l'articolo...»); se si tratta di un testo regolativo, ad esempio su come usare un'applicazione per lo smartphone, può essere utile partire dall'oggetto del testo, ossia l'applicazione, e suscitare negli studenti l'interesse a saperne di più leggendo il brano. In altri termini, il docente deve costruire un aggancio motivazionale tra l'allievo e il testo;
- b. **favorire le connessioni tra le conoscenze ed esperienze pregresse e l'argomento del testo**; questa fase va potenziata con gli allievi che presentano difficoltà di comprensione, i quali spesso non riescono a costruire spontaneamente queste connessioni, e di conseguenza fanno previsioni ed inferenze scorrette (Williams 1993); questo passaggio deve quindi diventare esplicito e strutturato, ad esempio proponendo l'utilizzo di un **organizzatore cognitivo**, ossia uno schema che aiuta lo studente a organizzare i suoi 'pensieri' prima, durante e dopo la lettura. Secondo la proposta di Ogle 1989, l'organizzatore cognitivo potrebbe essere suddiviso in tre sezioni: «quello che so» → «quello che vorrei sapere» → «quello che ho scoperto»; in questa fase l'allievo, guidato dal docente, si concentra sulla prima sezione, richiamando alla mente le proprie conoscenze pregresse;
- c. **stimolare la formulazione di un obiettivo di lettura preciso**, che guiderà la fase successiva; può essere utile riprendere lo schema proposto al punto precedente e far completare agli studenti la seconda colonna con le loro aspettative; sulla base di quanto emerso, il docente può guidare gli allievi ad una vera e propria autogenerazione di domande 'autentiche', basate cioè sulle reali ipotesi, intuizioni e curiosità degli studenti rispetto all'argomento del testo. Nel caso di allievi con difficoltà di comprensione, poiché la letteratura di riferimento suggerisce di formulare un solo obiettivo per evitare dispersione di risorse cognitive, è opportuno condurre con attenzione l'autogenerazione di domande, in modo da ordinarle secondo un criterio definito (domande globali/analitiche, referenziali/inferenziali ecc.) ed eventualmente selezionare quelle su cui gli studenti dovranno concentrarsi durante la lettura;
- d. **guidare gli allievi nella pre-visione del testo**, ossia nell'analisi di tutti quegli aspetti testuali e paratestuali che possono guidare la comprensione. Questa è una fase tanto cruciale quanto complessa con gli studenti con difficoltà di comprensione, in quanto implica una serie di conoscenze circa le tipologie e la struttura dei testi; inoltre, come abbiamo già sottolineato, questi studenti tendono a non preanalizzare il testo, passando subito alla decodifica. Considerando le specificità di questi allievi, può essere opportuno prevedere momenti di:

- riflessione esplicita, anche in forma deduttiva, sulla struttura tipica di alcune tipologie testuali frequenti (Klingner, Vaugh, Boardmann 2007) - in particolare, nel contesto della scuola, i testi narrativi ed informativi - accompagnata da applicazioni su brani già noti agli studenti, con l'obiettivo di individuare gli elementi strutturali ricorrenti; è inoltre opportuno favorire la memorizzazione dei marcatori linguistici che segnalano gli elementi strutturali tipici di una data tipologia testuale;
- scoperta del paratesto, ossia di tutti quegli elementi iconici e grafici da cui si possono trarre indizi utili per la comprensione; in questo caso, per evitare che gli studenti si concentrino sulla decodifica, proponiamo di fornire una versione 'criptata' del brano, in cui le parole sono sostituite da simboli casuali, mentre rimangono inalterati tutti gli elementi paratestuali (sottolineature, parti in grassetto, suddivisione in paragrafi, immagini, tabelle); questa versione potrebbe includere il titolo originale e alcune parole chiave inserite all'interno del testo, in modo da stimolare anche la formulazione di ipotesi sui contenuti sulla base delle poche informazioni a disposizione.

La fase di pianificazione qui descritta condivide alcuni tratti con la tradizionale fase di pre-lettura, ma si contraddistingue per una maggiore esplicitazione dei processi cognitivi che costituiscono le basi per la successiva fase di comprensione; in questo modo si sostiene il lettore inesperto, che tenderebbe a non pianificare la lettura, concentrandosi solo sulla decodifica.

3.2 L'interazione con il testo

In questa fase tradizionalmente lo studente procede con la lettura del testo e svolge esercizi che ne verificano la comprensione. Di norma, tuttavia, l'approccio dell'allievo è passivo, dal momento che non ha maturato un vero obiettivo di comprensione. Al contrario, secondo la prospettiva qui proposta, la pianificazione della lettura (cfr. 3.1) pone le basi per un approccio più interattivo con il testo.

Qualora nella fase precedente si sia optato per l'autogenerazione di domande, in questo momento si chiederà agli studenti di cercare nel testo le risposte alle proprie domande (eventualmente da riportare nella sezione «cosa ho imparato» dell'organizzatore cognitivo). Questa proposta metodologica pone anche le premesse per un'interessante fase di post-lettura: poiché, infatti, il brano potrebbe non contenere le risposte a tutte le domande degli allievi, l'interazione con il testo non esaurisce in questo caso la curiosità degli studenti, che saranno invitati a cercare altrove una risposta, ad esempio attraverso ricerche sul web. Questo aspetto costitui-

sce un valore aggiunto perché contribuisce a superare i limiti della lettura come dovere imposto dal docente.

Qualora, invece, in questa fase si opti per una modalità di guida/verifica della comprensione più tradizionale, costituita da un elenco di domande aperte o a scelta multipla, è opportuno adottare alcune strategie specifiche per allievi con difficoltà di comprensione, quali ad esempio:

- a. **suddividere il testo in paragrafi e associare ad ogni paragrafo due domande guida** (una di carattere globale e una più analitica), chiedendo allo studente di leggere prima le domande e poi di identificare nel testo le possibili risposte; questa strategia può essere proficua nel caso di allievi dislessici, che spesso faticano a recuperare il significato di quanto è stato faticosamente decodificato;
- b. **proporre una categorizzazione esplicita delle domande** in tipologie ricorrenti (referenziali/inferenziali, globali/analitiche ecc.), sostituendo però i tecnicismi glottodidattici con una terminologia più accessibile agli allievi – interessante, ad esempio, la proposta di Raphael 1986, che categorizza le tipologie di domande sulla base delle informazioni necessarie per rispondere, utilizzando un linguaggio non tecnico («right there», «think and search», «you and the author» ecc.). È opportuno che il docente analizzi ciascuna domanda dell'esercizio insieme agli studenti, ne ipotizzi la tipologia e inviti gli alunni a verificare se l'ipotesi è corretta rileggendo il testo o una sua parte.

Nel caso sia delle domande autogenerate sia degli esercizi di comprensione precostituiti è opportuno sostituire la tradizionale lettura a voce alta con una lettura silenziosa da parte degli allievi, modalità che favorisce maggiormente la riflessione metacognitiva. Specialmente nel contesto di lingua straniera, la lettura a voce alta, se svolta dal docente, può esser utile per un primo accostamento in plenaria al testo, ma andrebbe evitata la decodifica a voce alta da parte degli studenti, che spesso faticano a leggere fluentemente e a controllare alcuni elementi paralinguistici essenziali che influiscono sulla comprensione di quanto si sta decodificando.³

Durante la lettura in lingua straniera non è infrequente che l'allievo incontri ostacoli di natura linguistica, dati soprattutto dalla presenza di parole o espressioni sconosciute. Il lettore inesperto, tuttavia, difficilmente è in grado di affrontare tali difficoltà in modo strategico, e finisce per inter-

3 Far leggere a voce alta gli studenti costituisce una pratica diffusa nella classe di lingua straniera, in quanto nella percezione degli insegnanti favorisce l'esercizio sulla pronuncia. Nella nostra visione, tuttavia, tale pratica non è funzionale ad uno sviluppo dei macro- e metaprocessi di comprensione testuale, ed andrebbe perciò rimandata ad un momento diverso, in cui si decide di curare le abilità fonetiche in modo esplicito, mirato e sistematico.

rompere la lettura o cercare sul dizionario ogni parola non nota. Durante la fase di interazione con il testo può essere opportuno prevedere momenti di riflessione lessicale espliciti finalizzati ad insegnare alcune strategie per affrontare questi ostacoli; approfittando, ad esempio, di una o più parole che risultano sconosciute all'intera classe, il docente può condurre un'analisi metalinguistica invitando gli studenti a:

- a. **decidere se la parola è importante o meno rispetto ai propri obiettivi** (determinati, in questo caso, dalle domande a cui si sta cercando risposta nel testo); capita spesso, infatti, che la parola sconosciuta non sia fondamentale per svolgere l'esercizio assegnato, ma l'allievo con difficoltà di comprensione testuale fatica a distinguere tra informazioni rilevanti e irrilevanti, ed ha perciò bisogno di essere guidato in questa fase;
- b. **nel caso in cui la parola risulti rilevante, sperimentare strategie di compensazione:**
 - **testuale:** rilevato l'ostacolo, è possibile decidere di continuare la lettura, nel tentativo di verificare se nelle righe seguenti vengono fornite spiegazioni o esemplificazioni; questa strategia è basata sulla sospensione temporanea della comprensione di un particolare punto del testo, su cui si ritornerà eventualmente in un secondo momento;
 - **lessicale:** questo nucleo di strategie riguarda l'analisi della parola sconosciuta a vari livelli; si può cercare, ad esempio, di determinare la funzione grammaticale della parola (sostantivo, aggettivo, verbo ecc.), analizzare il contesto in cui è collocata, ed eventualmente scomporla, analizzandone le singole parti e tentando di ricostruirne il significato (Nation 2001);
 - **morfosintattica:** quando la difficoltà non consiste nella singola parola ma nella struttura dell'intera frase, può rivelarsi utile (Nuttall 1996): ricondurre la frase alla struttura essenziale rimuovendo gli elementi opzionali (spesso si tratta di avverbi e aggettivi) ed eliminando temporaneamente le frasi subordinate; analizzare la funzione grammaticale degli elementi opzionali, aggiungendoli uno per volta alla struttura essenziale della frase.

Poiché gli allievi con difficoltà di comprensione manifestano spesso anche carenze nell'analisi metalinguistica, appare opportuno prevedere momenti di insegnamento esplicito di alcuni elementi morfologici essenziali per l'attivazione di strategie di compensazione, quali ad esempio i prefissi e i suffissi (Graves 2004), il cui riconoscimento favorisce la costruzione del significato di una parola sconosciuta.

3.3 La sintesi metacognitiva

Tradizionalmente i percorsi didattici incentrati sulla comprensione del testo si concludono con la correzione (collettiva o individuale) degli esercizi, a cui possono seguire eventuali attività di espansione, quali discussioni sui contenuti del testo, letture di approfondimento ecc. Questa impostazione pone al centro del percorso il brano, i suoi contenuti, e il livello di comprensione raggiunto dagli allievi; di norma non si prevede una riflessione esplicita e sistematica sulle strategie messe in campo durante la comprensione del testo.

Nella prospettiva glottodidattica qui proposta è opportuno che il percorso si concluda con una fase di sintesi metacognitiva che si pone l'obiettivo di far maturare nell'allievo maggior consapevolezza su quanto ha imparato dal testo e come lo ha fatto; in altri termini, rispetto ai percorsi didattici tradizionali, qui si propone un duplice focus sui contenuti del testo e sulle strategie utilizzate dallo studente per comprenderli.

Esistono molte possibilità operative per svolgere questa fase conclusiva, traendo ispirazione dall'ampio bagaglio di tecniche elaborate nell'ambito della didattica metacognitiva. Facendo riferimento alle proposte avanzate in questo saggio, può essere utile riprendere l'organizzatore cognitivo utilizzato durante il percorso (cfr. 3.1) invitando gli studenti a focalizzarsi sulla sezione «cosa ho scoperto» per esprimere un'autovalutazione complessiva del proprio apprendimento. In un secondo momento si propone di aggiungere all'organizzatore cognitivo una quarta sezione intitolata «come l'ho scoperto»: sotto la guida dell'insegnante, gli studenti sono invitati a ripercorre le fasi del percorso svolto e ad indicare per ciascuna informazione appresa le strategie utilizzate per ritrovarla nel testo o ricavarla da esso.

La sintesi metacognitiva, pur potendo assumere varie forme, deve condurre ad una categorizzazione sistematica delle strategie di comprensione, in modo che poi gli studenti siano in grado di trasferirle anche durante la lettura di un nuovo testo. A finché ciò si realizzi, è opportuno tener presente che per gli studenti con difficoltà di comprensione scritta la competenza strategica è da costruire quasi ex novo, e quindi può essere utile presentare le strategie gradualmente.

La ricerca sul campo ha prodotto diverse tassonomie (per una sintesi: Klingner, Vaugh, Boardmann 2007) che possono costituire il punto di partenza per stabilire con quale gradualità proporre le strategie di comprensione. Si può ad esempio, privilegiare dapprima un nucleo di strategie applicabili a tipologie testuali diverse, oppure proporre dapprima un lavoro sulle strategie extralinguistiche (analisi del paratesto e del contesto) e poi su quelle più propriamente linguistiche.

La visione d'insieme di tutte le strategie possibili non dovrà dunque essere fornita allo studente all'inizio, perché in questo modo si provocherebbe un inutile sovraccarico cognitivo, proponendo peraltro concetti su

cui l'allievo non ha ancora avuto esperienze concrete. Essa rappresenterà piuttosto il punto d'arrivo di un ciclo di percorsi di recupero della competenza metastrategica.

4 Conclusioni

Questo saggio nasce dalla constatazione che l'abilità di comprensione scritta costituisce un requisito fondamentale per l'inserimento della persona nella società della conoscenza. Esiste una percentuale consistente di allievi che a causa di svariati fattori manifestano difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e, di conseguenza, anche in lingua straniera, e che rischiano dunque di rimanere in una condizione di svantaggio sociale.

Nel contesto della glottodidattica speciale - ma oseremmo dire anche della glottodidattica generale - risulta essenziale proporre un insegnamento della comprensione scritta finalizzato alla formazione di lettori esperti; i percorsi didattici tradizionali, essendo incentrati sui contenuti del testo, non favoriscono la riflessione attiva sui macro- e metaprocessi di comprensione, e dunque non aiutano lo studente in difficoltà a capire dove sta sbagliando e quali strategie può imparare per migliorare.

In questo saggio, dunque, si è discussa l'importanza di riservare particolare attenzione alla competenza metastrategica nel contesto dei bisogni speciali, e si sono analizzate nel dettaglio le possibili fasi e le strategie metodologiche per implementare percorsi glottodidattici per il recupero di questa competenza chiave nel caso di allievi con difficoltà di comprensione del testo scritto.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Nuova ed. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2012). *Fare educazione linguistica*. Nuova ed. Torino: UTET.
- Bertone, C.; Volpato, F. (2012). «Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici» [online]. *EL.LE - Educazione Linguistica. Language Education*, 1 (3).
- Brunswick, N.; McDougall, S.; Davies, P. (2010). *Reading and dyslexia in different orthographies*. New York: Psychology Press.
- Catts, H.W.; Kamhi, A.G. (2005). *Language and reading disabilities*. 2nd edn. London: Pearson.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

- Daloiso, M. (2012). «Verso la Glottodidattica Speciale: condizioni teoriche e spazio epistemologico» [online]. *EL.LE - Educazione Linguistica. Language Education*, 1 (3).
- De Beni, R.; Cisotto, L. (2000). *Psicopatologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Graves, M.F. (2004). «Teaching prefixes: As good as it gets?». In: Baumann, J.F.; Kame'enui, E.J. (ed.), *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York: Guilford.
- Hamp-Lyons, L. (1984). «Developing a course to teach extensive reading skills to university-bound learners». *System*, 11, pp. 303-312.
- Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. 2nd edn. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Klingner, J.K.; Vaughn, S.; Boardmann, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford.
- Kligner, J.K. et al. (2001). *Collaborative strategic reading: Strategies for improving comprehension*. Sopris West: Longmont.
- Kormos, J.; Kontra, E.H. (ed.) (2008). *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- McGovern, D.; Mathews, M.; Makay, S.E. (1994). *English for academic study: Reading*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational.
- Ogle, D.M. (1989). «The KWL Strategy». In: Muth, K.D. (ed.), *Children's comprehension of text: Research to practice*. Newark: International Reading Association.
- Pressley, M. et al. (1992). «Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning». *Educational Psychologist*, 27, pp. 91-110.
- Raphael, T.E. (1986). «Teaching questions-and-answers relationships». *The Reading Teacher*, 39, pp. 516-522.
- Schneider, E.; Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: Fulton.
- Stella, G. (2004). *La dislessia*. Bologna: Il Mulino.
- Urquhart, S.; Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York: Longman.
- Vellutino, F.R.; Scanlon, D.M.; Sipay, E.R. (1997). «Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: The importance of early intervention in diagnosing specific reading disability». In: Blackman, B. (ed.), *Foundations*

- of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention.* Mahwah: Erlbaum, pp. 347-379.
- Vellutino, F.R. et al. (1996). «Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability». *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 601-638.
- Williams, J.P. (1993). «Comprehension of students with and without learning disabilities». *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 631-641.

Learning Japanese through prewar Shōwa short documentaries

A multimedia didactic module experience

Francesco S. Vitucci

Abstract In the fall semester of the academic year 2012/2013, with the participation of learners enrolled in the Department of Asian and North African Studies in Ca' Foscari University of Venice, Italy, a study was conducted in order to create a multimedia didactic module based on authentic videos in Japanese exploiting the contribution of the net to the teaching of foreign languages. By filtering Japanese authentic videos through Internet streaming technology and organizing a modular teaching approach which included several contents, it was possible to observe the effects of this kind of activity on both oral and written language. From a sociolinguistic perspective, learners can benefit from a multimedia approach and absorb historical contents even though they are not used to watching Japanese television or Internet news streaming on a daily basis. The need can be stressed for a didactic context which could show to learners social, and thus, real linguistic-communicative activities.

Contents 1. Internet resources and multimedia language learning. — 2. Disciplinary abilities and language learning. — 3. Main historical features of *Shōwa Shoki no Tōkyō*. — 4. Technical adaptation of *Shōwa Shoki no Tōkyō*. — 5. An interdisciplinary multimedial didactic module based on the historical documentary *Shōwa Shoki no Tōkyō*. — 6. Testing the didactic module *Shōwa Shoki no Tōkyō*.

1 Internet resources and multimedia language learning

Our eyes have never been as busy as they have been in recent years. In fact, the multimedia society in which we live has gradually pushed us towards images and, in particular, motion images. We simply need to look at all the laptops on our desks, the mobile phones, the television networks and the videos that on a daily basis are being shared on the Internet through sites such as YouTube. As a matter of fact, after its appearance at the end of the 20th century, the Internet has played a central role as a text-filling and diffusion platform, turning into a huge multimedia and audiovisual archive. In particular, for the new generations, the Internet represents not only a new self-expression modality, but also a useful tool to retrieve information and obtain specific cultural knowledge. As far as language learning is concerned, it would be useful to highlight the way students nowadays access and decipher independently authentic audio-

visual material (be it music videos, movies, news, dramas or animation cartoons) or how they can easily undertake self-study sessions. Thanks to its multiformative dynamism, audiovisual material serves as an irreplaceable visual dictionary which can provide not only first-rate linguistic notions regarding grammar, syntax, vocabulary and phonetics, but also extralinguistic inputs that comprehends gestural and facial expressiveness together with proxemics.

From a sociocultural perspective, contact with authentic¹ videos becomes central when teachers intend to reach a fusion between language learning and culture transmitting, at the same time, the knowledge of different socio-cultural systems. In fact, through contact with multimedia, learners have the chance to be in contact with the whole body of distinctive traits of the societies they approach by analyzing their values, ideologies, lifestyles, social precepts and traditions (Pavone 2003). In the case of eastern societies such as Japan, from a genuine language learning perspective, the resort to multimedia materials can be useful to develop the study of formal and informal registers within the language, but also to foster metacommunicative skills which are useful to act within a geographically and historically different community such as the Japanese one. If analyzed through this perspective, one would understand the reason why resorting to video technology becomes so central to the formation of the so-called 'intercultural speaker'.

From the above-mentioned premises it is useless to say that after setting linguistic-communicative objectives, teachers have also to take the responsibility to filter the 'right' material they intend to introduce into the class. This selection process should be devoted to verify the presence of adequate linguistic and cultural foreknowledge in order not to disperse the initial interest towards the means and engender negative fallout on learning motivation. In fact, after planning and filtering the contents, it is necessary to organize the multimedia teaching approach through ad hoc didactic modules, given the contemporaneous presence of linguistic, visual, auditive and sociocultural messages which cannot be simultaneously examined by learners. These messages should be organized by the teacher through an attentive analysis of socio-cultural contents backed up by an evaluation of the cognitive load, together with contextual (situation, topic, actors, objectives), co-textual (type of language) and paratextual elements (captions, subtitles, titles) contained within the videos.

On the escort of research in the field of language learning, multimedia learning and cognitive psychology applied to language learning such as those of Mayer (2009), Sweller, Ayres and Kalyuga (2011), Danesi (1998),

1 From a language teaching perspective, the term 'authentic' utilized in this study should refer to any didactic material which is produced for native language speakers without any ad hoc manipulation for foreign language learners.

Krashen and Terrel (1983) and Paivio (2006) in this study, the author will present the possible outlets that video streaming technology can offer for both language and history learning. In particular, the author is interested in showing how videos without having any pedagogical aim can be turned into teaching material on the basis of teaching syllabus, learners' needs and language specificity. As the above-mentioned scholars have already proved over the years, images and authentic texts combined together indeed stimulate motivation by becoming irreplaceable linguistic and cultural means. This happens primarily since language acquisition seems to occur only in the presence of a contextualized input, which is in turn conveyed by authentic linguistic contents (see Krashen 1981, 1985). Moreover, as also Krashen and Terrel (1983) have stated, an audio input backed up by a video sequence can stimulate inference and, thus, a connection between sociolinguistic knowledge and comprehension tasks. This process has been labeled by the same authors as 'binding' and represents the cognitive and affective link between content and external form.

From the above introduction it is clear that it would be inconceivable to teach Japanese today by disconnecting language contents from local customs and from its historical, geographical and economic references. As a matter of fact, teachers have to compete with an audience of learners who are more updated and accustomed to exposure to authentic texts thanks to the incredible spread of the Internet and the consecutive diffusion of a huge amount of historical essays and textbooks in Japanese throughout the world. Nevertheless, historical inputs disconnected from a multimedia connection often threaten to water down the main socio-cultural contents they contain, conveying only abstract concepts together with difficult language models. Consequently, Internet streaming technology has become an irreplaceable element in supplementing the above-mentioned materials.

2 Disciplinary abilities and language learning

In the year 2001 the diffusion of multimedia teaching was acknowledged by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) which has introduced into the communicative strategies of second language learning the so called 'audiovisual reception' putting sociolinguistic and pragmatic competences on the same level of language learning. Starting from interactive models suggested by the communicative approach, CEFR suggests among its directives the development of a so called 'sociopragmatic competence' devoted to the analysis of language contextual variables such as the roles played by the speakers, main topic and communicative intents from a genuine interlinguistic and intercultural perspective (Diadori, Micheli 2010). To sum up the above-mentioned competences, CEFR utilized the term 'linguistic-communicative compe-

tences' that encompasses the three dimensions of linguistics, sociolinguistics and pragmatics.

Undoubtedly, the audiovisual reception proposed by CEFR refers to a renewed teaching environment that is more oriented towards the implementation of technology within the classroom. Nevertheless, ever since the 1990s, language teaching research in Europe has already understood that multimedia can play a more incisive role if only matched with texts coming from other disciplines. The goal of this kind of research was to prepare learners for the forthcoming European plurilinguistic environment and the rising labor market needs. Among the several didactic projects presented in those years, it is worth mentioning CLIL-EMILE,² which made its first steps at the end of the 20th century. The assumption of the project was neither to replace the previous didactic methodology nor to label them as disastrous. Rather, it aimed to offer new alternative and complementary opportunities to learners by exposing them, as much as possible, to a more functional linguistic environment. In order to reach this goal, the project intended to integrate genuine linguistic contents with other disciplinary sectors in a double-focused environment. In fact, examples of CLIL-EMILE implementation in these recent years show a combination of second language learning practices (especially of English) with the teaching of other subjects such as history, geography, science, mathematics or chemistry. Nevertheless, until today there is no trace of this teaching approach combined with the Japanese language.

One of the first implementations of the above interdisciplinary teaching combined with multimedia was undertaken by the author in the fall semester during academic year 2011/2012 at the Department of Asian and North African Studies of Ca' Foscari University in Venice, Italy. The aim of the research was to create a multimedia didactic module based on authentic videos in Japanese exploiting the contribution of the net to the teaching of foreign languages. This kind of research proved that the implementation of interdisciplinary streaming resources can guarantee the transfer of interdisciplinary know-how while extending at the same time the study of language.

3 Main historical features of *Shōwa Shoki no Tōkyō*

For the purpose of this study, the author collected from the Internet a series of black-and-white historical documentaries about the early Shōwa

2 CLIL is the acronym for *Content and language integrated learning*. EMILE is the French acronym for *Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*. For further information on this project one can consult the site: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm.

Period entitled *Shōwa Shoki no Nippon* (昭和初期の日本)³ which show the main political, custom and economic changes in the life of Japan at the beginning of the period in question. The total length of the documentaries is approximately fifty minutes, but for the purpose of this study only the first segment entitled *Shōwa Shoki no Tōkyō* (昭和初期の東京), showing the impact of technology and western culture on Japanese society with the consequent changes occurring within the daily life of its inhabitants, will be presented in this paper. Incidentally, due to the length of this first documentary (almost eleven minutes), the author decided to split it into two files by using the software Avidemux for the purpose of creating captions and started to build a Japanese language didactic module based on its historical contents.

From a historical perspective, the first section of *Shōwa Shoki no Tōkyō* is divided into two main parts. The first one intends to illustrate, with the aid of black-and-white images backed by the narration, the shift from the Taishō to the Shōwa period, starting with the explanation of the origin and the meaning of the term ‘Shōwa’ (which comes from a Chinese ancient text: «let the people live brightly and in peace»). The director successively focuses on the main changes occurring inside the city which include the birth of the Tokyo subway and other new transportation means (such as cars and buses), the spread of artistic and ideological movements, the birth of entertainment businesses (such as cinema and dance halls), the increase of the city’s population (which reached almost sixty million with the consequent and progressive movement of the labor force from rural areas), the building of the first public buildings in ferroconcrete, the diffusion of western clothing together with the latest fashions among women (with «Modern Girl» fashion as a notable example) and, finally, the arrival of the airship Zeppelin in Japan in August of the fourth year of Shōwa (1929).

The second part of the documentary can be considered a retrospective of the main historical events that characterized the shift from Taishō to the Shōwa period. Notable international events among those described in the video are: the end of the First World War and the consequent Versailles Treaty (1919), the birth of the League of Nations (1920), the Washington Naval Conference (1921-1922) and the Great Kantō Earthquake (1923). As far as the beginning of the Shōwa period is concerned, the documentary presents a close up of Japan and on its economic connections with the

3 The documentaries were available on YouTube at the following links on 20th July, 2012: <http://www.youtube.com/watch?v=eDjHioHYtuo> and <http://karapaia.livedoor.biz/archives/51788230.html>. These documentaries have been shared on the Internet after having been presumably broadcasted by the Japanese channel NHK (NHK Tokyo) in the past. Judging by the language utilized by the storyteller (standard modern Japanese with the presence of some re ned syntactical elements) and by the black-and-white images, it seems they were produced during the 50s (television broadcasting in Japan started in 1953) or, at latest, in the second half of the 60s (diffusion of color televisions from the beginning of the 70s).

U.S.A., illustrating the Wall Street Crash (1929) together with the consequent effects of the Great Depression on Japan. During the presentation of these events, the video mentions the following: the dramatic fall of silk exportation (almost one third compared to previous standards), the drastic closing of numerous companies, the problem of population undernourishment and, finally, the rise in unemployment rate with a reference to Ozu Yasujiro's movie *Daigaku wo deta keredo*.

4 Technical adaptation of *Shōwa Shoki no Tōkyō*

In order to adapt the documentary to didactic needs, the author downloaded the documentary *Shōwa Shoki no Tōkyō* using the application Fast Video Download 4.2.1 which is available free of charge as an add-on for the Internet browser Mozilla Firefox 3.6. After downloading, the author checked whether the file extension was compatible with major video player software available on the net (in this case, VLC Player). In fact, even though the .fvd (Fast Video Download) format is mostly utilized to send files on major online sharing sites (such as YouTube, Google Video or Yahoo Video), due to the didactic requirements, the author decided to convert the .fvd format into an Audio Video Interleave file (commonly known as .avi), which is the standard video extension for Windows operation systems. In order to convert files from .flv into .avi format, the author used the free software Freez FLV to AVI/MPEG/WMV Converter.

Once the file was converted into the .avi format, the author split it into two sections of five minutes each using Avidemux, a free video editing software that allows one to edit, cut, combine, apply filters and recodify files in AVI, Quicktime, MPEG, OGM formats.⁴ The cut was made as the author's previous research has proved that videos longer than three to five minutes could ingenerate a «tunnel vision» (Krashen 1981) and demotivate learners due to the extremely long video sessions (Sherman 2003). After the creation of the new five-minute long .avi files, the next step was to select the video player software. Since Japanese subtitles often disorientate video players, the author opted for the use of VLC Player which supports most of the audio and video codecs on the net and file formats such as DVD, VCD and other streaming protocols.⁵ Moreover, from a didactic perspective, VLC Player proved to be extremely practical, since it allows one to insert and remove the captions according to the type of activity one intends to perform.

4 Other formats can be utilized if the relative codecs are already installed into the system.

5 VLC Player is also available in many versions for different operating systems such as GNU/Linux, Microsoft Windows, Mac OS X, BeOS, BSD, Pocket PC and Solaris.



Figure 1.
Captions for the
documentary
*Shōwa Shoki no
Tōkyō* made with
Aegisub software.

5 An interdisciplinary multimedial didactic module based on the historical documentary *Shōwa Shoki no Tōkyō*

In order to build a didactic module based on *Shōwa Shoki no Tōkyō* the first step was to create captions.⁶ For this study, the free software Aegisub was used (Fig. 1). Since all of the activities produced had to be backed up by text authenticity, transcription activity became vital to the elaboration of the didactic module from the following perspectives:

- a. Interdisciplinary perspective: since the module intends to transmit both historical (technical lexicon, main events, characters) and language contents (language registers, syntax, ideograms) as indicated by the CLIL directives.
- b. Multimedia perspective: since the double presence of written (captions) and oral (narration) texts allows the learners to interact with authentic audiovisual texts through a process of ‘contents reconstruction’ led by the teacher. In fact, thanks to the captions, learners can, as an example, infer the reading of ideograms without resorting to bilingual dictionaries (Vitucci 2010).
- c. Cognitive/neurolinguistic perspective: since the presence of captions

⁶ It is advisable to create a macro-level distinction between captions and subtitles activities. As the author previous research revealed, it is better to distinguish the above activities according to language level. In the case of an intermediate-advanced level, a transcription activity based on captions can indeed be easy to manage, since learners already possess the main lexicon-syntactical structures of Japanese. In the case of lower levels, captions can be utilized only if previously created by the teacher. In this case, one can also resort to subtitle-centered activities where learners translate the main text in their mother language with the aid of the teacher or bilingual dictionaries.

reduces the cognitive load (Sweller 2011) stimulating the connection of new linguistic inputs with learners' prior knowledge along with a positive mood through the implication of the right hemisphere of the brain (Danesi 1998).⁷

After the creation of captions aimed at centering the formative process on audiovisual texts, the author proceeded to the creation and the subdivision of the activities according to language abilities.⁸ In the case of this study, the author merged oral and written comprehension abilities into a single 'audiovisual comprehension ability' since captions and titles on the screen had to be considered as part of the so-called written comprehension indicated by CEFR. Subsequently, it was observed that the presence of multimedia inputs contributed to link audiovisual comprehension with oral and written production while discarding the classic division of language abilities which divided language competences into four distinctive sections. The formulation that emerged is given in Tables 1 and 2.

Main activities for the multimedia didactic module *Shōwa Shoki no Tōkyō*

Main lexicon (A)	→ 次の表現を知っていますか。日本語で考え、説明してみてください。
Take notes (B)	→ ビデオを聞きながら分かったことばをノートに書いてみてください。
Fill in the blanks (C) Phrases	→ もう一度ビデオを視聴し、次の文章を完成させなさい。
Multiple choice (D)	→ もう一度ビデオを視聴し、A~Dの適当な文章の一つを選びなさい。
Answer the questions (E)	→ 次の質問に答えなさい。
Reading ideograms (F)	→ 次の熟語の読み方をひらがなで書きなさい…
Writing ideograms (G)	→ ひらがなを漢字にしなさい。
Fill in the blanks (H) Main text	→ ビデオを視聴し、番号のある箇所をひらがなで埋めなさい。
Write phrases (I)	→ 例のように次の元号の説明をしなさい。

7 According to Danesi, it is of paramount importance to introduce at the beginning of each didactic module linguistic categories that are presented in real semantic contexts and/or through sensory stimuli (visual and audio) in order to facilitate the learning process. In fact, the contact with audiovisual inputs will stimulate the neurological activity of the right hemisphere of the brain and augment learning motivation thanks to the involvement of the visual-spatial dimension. After the involvement of the right hemisphere, Danesi suggests to organize language teaching by shifting gradually to the left hemisphere of the brain, with the aim of reaching complementarity and interaction between the two.

8 Due to space available for this paper, not all the activities will be presented here in full detail.

Complete the phrases (L)	→ 次の文章を完成させなさい。()の中の動詞を活用しなさい。
Choose the right summary (M)	→ 下から正しいビデオのまとめを一つ選びなさい。
Listen and read the text (N)	→ もう一度ビデオを視聴し、テキストを読みなさい。
Translation (O)	→ テキストをイタリア語で翻訳しなさい。

Table 1. Main activities for the multimedia didactic module *Shōwa Shoki no Tōkyō* with Japanese titles.

Audiovisual Comprehension

1. Take notes (B)*
2. Fill in the blanks (C) phrases*
3. Multiple choice (D)*
4. Answer the questions (E)*
5. Reading ideograms (F)
6. Fill in the blanks (H) main text*
7. Choose the right summary (M)
8. Listen and read the text (N)*
9. Translation (O)*

Oral Production

1. Main lexicon (A)
2. Listen and read the text (N)*
3. Discuss with the teacher
4. Discuss with your peers
5. Eventual role-play

Written Production

1. Take notes (B)*
2. Fill in the blanks (C) phrases*
3. Multiple choice (D)*
4. Answer the questions (E)*
5. Writing ideograms (G)
6. Fill in the blanks (H) main text*
7. Write phrases (I)
8. Complete the phrases (L)
9. Translation (O)*

Table 2. Multimedia didactic module divided per language competency.

As can be observed from Tables 1 and 2, the didactic proposal was composed of thirteen main activities⁹ which principally concerned audiovisual comprehension and written production. Among them, some are marked with a different color which indicate that the activity must be carried out with the aid of the video (as also suggested by the Japanese title) while the symbol «*» denotes that the activity involves one of the other language competencies.

⁹ The presentation of the topic together with sound-off vision and brainstorming is not included.

Before starting the activities it would be advisable to introduce the didactic module through a brainstorming session aimed at establishing learners' prior knowledge about the topic. Subsequently, after the brainstorming phase, it would be recommendable to show the video sequence muted and start a discussion with the class asking learners what they saw and about the probable topic of the video. The discussion will help learners to acclimatize themselves and lower the affective filter (Krashen 1981).

After the above 'warming up' phase, the teacher can then introduce Activity A, whereby the main lexicon is presented. In the case of *Shōwa Shoki no Tōkyō* it would be useful to utilize official Japanese history textbooks in order to present learners with lexical items such as those studied by native speakers of Japanese in Japan. In the case of this study, the secondary school textbook *Rekishi - Mirai wo mitsumete* (歴史・未来をみつめて) is used in order to verify if the lexical items presented in the documentary matched with the actual historical ones presented in Japanese school textbooks. As a result, the following lexical features were quickly identified (Tab. 3):

Documentary <i>Shōwa Shoki no Tōkyō</i>	History Manual <i>Rekishi - Mirai wo mitsumete</i>
ベルサイユ講和条約の調印	... ベルサイユ条約を結びました... (p. 150)
国際的機構「国際連盟」の発足	... 国際連盟の設立も決まりました... (p. 151)
ワシントン会議での軍縮の論議	(absent)
関東大震災の混乱	... 関東大震災の打撃で日本の経済は... (p. 162)
ニューヨーク ウォール街 株の大暴落	(absent)
世界大恐慌	... 世界恐慌の影響を受け... (p. 162)
企業の総業短縮、解雇、倒産	... たくさんの企業が倒産し、失業者がふえ... (p. 162)

Table 3. Lexical parallelism between the documentary *Shōwa Shoki no Tōkyō* and the history textbook *Rekishi - Mirai wo mitsumete*.

As can be observed from Table 3, there was indeed a lexical correspondence between the documentary and the textbook, despite a few differences such as in the case of ベルサイユ講和条約 and ベルサイユ条約 or 世界大恐慌 and 世界恐慌. These differences may be so primarily due to syntactical needs. In the case of the textbook, one can note a more discursive style characterized by a syntactical sophistication aimed at fostering the re-production of standard Japanese within an oral scholastic/formal context. In contrast, in the case of the documentary lexicon, being accompanied by images, one can observe a tendency towards an essential,

but at the same time refined language characterized by the use of lexical compounds (熟語). From a teaching perspective, in order to present historical contents to non-native learners, it would be advisable to introduce a lexicon that is shared by as much media as possible (history textbooks, documentaries, newspapers, TV programs, Internet sites, and so forth) in order to provide learners with disciplinary contents that can be easily retrieved when needed. Moreover, the lexicon should be presented by avoiding direct translation of the terms. In fact, by exploiting the evocative power of Kanji comprised in the captions, the teacher can try to let the learners infer the meaning of the words and let them explain in simple Japanese. In particular, since learners have already watched the video without the sound, it is extremely important to allow them to link the lexicon with the corresponding visual content. Only in this way will they be able to achieve the «binding» (Krashen, Terrel 1983) which will help them associate words with their meaning in context without resorting to bilingual translation.

From a textual perspective, the aim of the module is not to simply deliver historical and language contents, but rather to let the learners gradually rebuild them through the activities they are asked to perform. In fact, it is noteworthy that learners will be able to focus on the audiovisual text of the documentary from Activities B, C, D and H, and subsequently develop a sense of independence vis-à-vis the contents thanks to the interaction they establish with their peers within the class. Using previous research by the author, it can be verified, for example, that resorting to interlanguage during group sessions with the use of captions on screen indeed does stimulate learners to: 1. Retrieve core information during audiovisual sessions, 2. build knowledge without the intervention of the teacher, and 3. share it with the whole class.

As far as the written and comprehension skills are concerned, the author included questions about the video content in the module using Activity E. Before delivering them to learners, it could be profitable to explain to them that they are asked to retrieve historical information within the documentary (intensive comprehension) and they will have to reply to questions using complete answers in Japanese. In fact, as the previous research proves, Italian learners often tend to forget syntactical elements (such as the subject or complements) and to shorten propositions when answering. If not rectified, this habit can become particularly insidious, since it hampers not only written production, but also oral output. From a sociolinguistic perspective, this habit also disadvantages the learners, since Japanese speakers are always required to answer properly to questions without inventing, shortening or dodging questions.

E) 次の質問に答えなさい。

1) 「昭和時代」は何年何月何日に始まりましたか。

2) 昭和2年に浅草で何がありましたか。

3) 昭和時代に何が登場しましたか。

4) この頃の大都市の人口はどうになりましたか。

5) 昭和時代に何という新しい風俗が生まれましたか。

Table 4. Example of Intensive Comprehension and Written Skills combined in Activity E.

In order to foster and reinforce a correct habit in writing (and speaking), Activities I and L were introduced. In contrast with Activity E where learners do not follow a predetermined linguistic model, during Activities I and L they are asked to create propositions on the basis of a linguistic path which is directly extracted from the documentary and with an explicit historical content (Table 5).

L) 次の文章を完成させなさい。()の中の動詞も活用しなさい。

1 1989年1月8日に元号が「昭和」 _____ 「平成」に改められ「平成時代」が _____。

2 1989年（平成元年）にはベルリンの壁が崩壊 _____、東ヨーロッパでは次々と革命が（起こる） _____。

3 1995年（平成7年）1月には阪神・淡路大震災が _____、3月にはオウム真理教の地下鉄サリン事件が発生 _____。

Table 5. Written Skills - Activity L.

To conclude the written activities, a concise Kanji module was introduced aiming at fostering ideogram reading (Activity F) and writing skills (Activity G). Compounds in Kanji were always introduced in pairs in relation to synonymy, antonymy, homophony or quasi-homophony¹⁰ (Tab. 6). After the transcription of the reading in Kana, learners are asked to translate the terms in their native language.

- F) 次の熟語の読み方をひらがなで書きなさい。読み方を書いてから意味をイタリア語で書きなさい。(読み仮名を横書きに書いてください)

注意：電子辞書の使用は禁止！

例：→ 学校 がっこう (scuola)			
1	元号 _____ ()	→	年号 _____ ()
2	古典 _____ ()	→	個展 _____ ()
3	思想 _____ ()	→	幻想 _____ ()
4	運動 _____ ()	→	運営 _____ ()
5	芸術 _____ ()	→	芸能 _____ ()
6	洋服 _____ ()	→	和服 _____ ()
7	登場 _____ ()	→	登山 _____ ()
8	期待 _____ ()	→	招待 _____ ()
9	時期 _____ ()	→	期限 _____ ()
10	機嫌 _____ ()	→	紀元 _____ ()
11	風俗 _____ ()	→	風速 _____ ()
12	鉄筋 _____ ()	→	鉄道 _____ ()
13	交通 _____ ()	→	交流 _____ ()

Table 6. Kanji Reading - Activity F.

During this Kanji module it is preferable not to let learners use any kind of dictionary. This prohibition is fundamental, since it allows them to execute self-check and understand their weak and strong points as far as

10 Also pairs with a single Kanji in common can be introduced.

Kanjis are concerned. During the following Activity G, learners are expected to write down Kanji by themselves starting with a term written in Hiragana and contextualized by the translation. The terms were selected according to their relation to the documentary and to learners' vocabulary needs. In order to facilitate memorization, the teacher can also introduce lexical items which have already been presented in the previous activity.

As previously stated, during the multimedia module the teacher does not provide learners with the entire script of the documentary. In fact, it is only during the final phase of the didactic module that they are allowed to read and translate it (Activity N), since the aim of the entire activity is to instill in them the responsibility of rebuilding an historical text in Japanese for themselves. Before this phase, the author has created an extensive comprehension activity (Activity M) where learners are expected to analyze five different summaries of the documentary in Japanese and select the right one (Tab. 7). This activity has proven to be tremendously meaningful, since it synthesizes the two main aspects of this study, i.e. the centrality of the text within language teaching such as suggested by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the combination of different disciplinary activities (in this case, history and language teaching) such European projects like CLIL-EMILE propose.

M) 下から正しいビデオのまとめを一つ選びなさい。

1926年12月25日 元号が「大正」から「昭和」に改められ、長い「昭和時代」が始まった。昭和5年 浅草・上野間に日本で初めての地下鉄が開通し、新しい乗り物や便利な機械の登場。新しい思想や芸術運動の登場。この頃、大都市では人口が急速に増え、中心部のビルの建設や交通機関の整備も進んで、日々、近代的な装いを整えつつあった。「モガ」すなわち「モダン・ガール」など新しい風俗も生まれていた。

1926年12月25日 元号が「大正」から「昭和」に改められ、長い「昭和時代」が始まった。昭和2年 浅草・上野間に日本で初めての地下鉄が開通し、新しい乗り物や便利な機械の登場。新しい思想や芸術運動の登場。この頃、大都市では人口が急速に減り、中心部のビルの建設や交通機関の整備も進んで、日々、近代的な装いを整えつつあった。「モガ」すなわち「モダン・ガール」など新しい風俗も生まれていた。

1926年12月25日 元号が「江戸」から「昭和」に改められ、長い「昭和時代」が始まった。昭和5年 浅草・上野間に日本で初めての地下鉄が開通し、新しい乗り物や便利な機械の登場。新しい思想や芸術運動の登場。この頃、大都市では人口が急速に増え、中心部のビルの建設や交通機関の整備も進んで、日々、近代的な装いを整えつつあった。「モガ」すなわち「モダン・ガール」など新しい風俗も生まれていた。

1926年12月25日 元号が「江戸」から「昭和」に改められ、長い「昭和時代」が始まった。昭和5年 浅草・上野間に日本で初めての地下鉄が開通し、新しい乗り物や便利な機械の登場。新しい思想や芸術運動の登場。この頃、大都市では人口が急速に増え、中心部のビルの建設や

交通機関の整備も進んで、日々、近代的な装いを整えつつあった。「モガ」すなわち「モダン・ガール」など新しい風俗も生まれていた。

□ 1926年12月25日 元号が「江戸」から「昭和」に改められ、長い「昭和時代」が始まった。昭和5年 浅草・上野間に日本で初めての地下鉄が開通し、新しい乗り物や便利な機械の登場。新しい思想や芸術運動の登場。この頃、大都市では人口が急速に増え、中心部のビルの建設や交通機関の整備も進んで、日々、近代的な装いを整えつつあった。「モガ」すなわち「モダン・ガングロ」など新しい風俗も生まれていた。

Table 7. Extensive Comprehension - Activity M.

6 Testing the didactic module *Shōwa Shoki no Tōkyō*

The author could test the above didactic unit during the fall semester of the academic year 2012/2013 in the Department of Asian and North African Studies in Ca' Foscari University, Venice with the participation of 130 learners enrolled in a third-year Japanese class. Most of the learners who took part in the testing already passed first- and second- year Japanese language tests by acquiring a language level between the fourth and third level of the Japanese Language Proficiency Test (日本語能力試験).

In order to allow the learners to become familiar with the content, before introducing the didactic unit the author selected a reading text in Japanese concerning the Shōwa period from the secondary school textbook *Rekishi - Mirai wo mitsumete* (歴史・未来をみつめて). Subsequently, after the reading stage and before the video showing, the author identified the following video selection principles:

- a. Video Length. Since it is extremely important not to discourage learners with lengthy videos, the author based on previous research to select a five-minute sequence from the documentary *Shōwa Shoki no Tōkyō*, of which only two minutes and a half were actually spoken. In order not to engender the «tunnel vision» theorized by Krashen (1981) and to stimulate aural comprehension, the author aimed to recreate the so-called «redundancy principle» (Mayer 2009) by exploiting the mediation of images and captions within the documentary.
- b. Language Level. Since the didactic module aims to transmit original language contents without altering or simplifying them, the author selected the video by focusing primarily on the lexicon, syntax and pragmatic aspects of language. As far as language speed and diaphasic traits are concerned, an expository text in standard Japanese (標準語) was introduced since it was more understandable and 'emotionally' more familiar to learners.
- c. Documentary setting. As far as setting is concerned, the author selected

multimedia contents with cross-references to Japanese society and history to support the visual text. The selection of setting is useful if one intends to stimulate the so-called ‘cumulative learning’, since it allows learners to skilfully contextualize new language contents by activating their prior knowledge and lowering, at the same time, the affective filter.

- d. Image quality. A good image quality represents an indefeasible element when dealing with language learning. Taking into consideration the inherent multimedia features which characterize Japanese language, it would be absurd to introduce videos without being able to read subtitles or captions. As already demonstrated, a bad image quality can hamper Kanji reading.

For this study, the neuro-linguistic research carried out by Danesi (which states that in order to strengthen learners cognitive abilities, it is necessary to prearrange a didactic module that first introduces language learning activities linked with the right hemisphere of the brain) was merged with Balboni’s model (1994) by proposing a didactic unit based on «a harmonic game of cross-references between the two hemispheres: starting with the motivation phase which integrates emotions and curiosity (typical of the right brain activities) with the analysis of left brain needs, one shifts to a globality phase (right modality) which is followed by the analysis of language (left modality) in order to reach a synthesis and a final control» (Danesi 1998, p. 52). Consequently, from a genuine theoretical perspective, even though the didactic unit followed the bimodal parameters (Danesi 1998), it was divided into the three following stages: 1. Motivation-Globality, 2. Analysis-Synthesis-Observation, and 3. Control such as suggested by Balboni (Fig. 2).

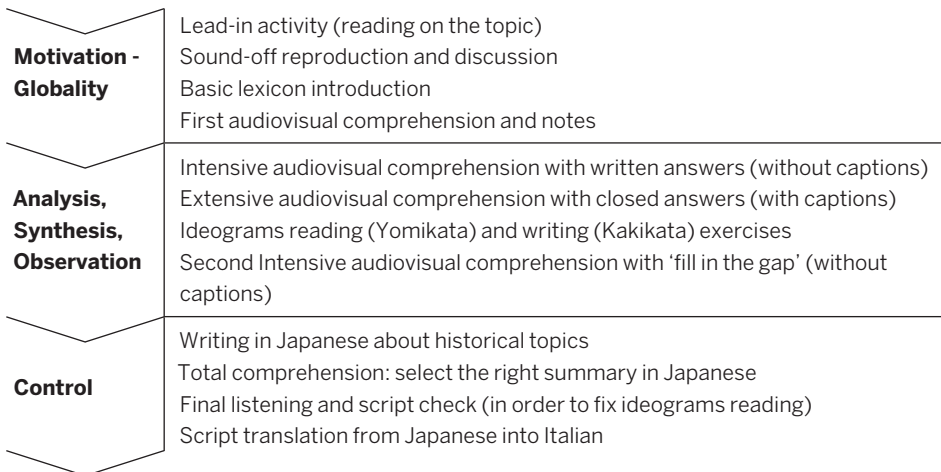


Figure 2. Outline of the activities divided per learning stages (Balboni 1994).

From an operational perspective, this study intends to stress the importance of introducing original linguistic-communicative contents selected from the Internet. As also stated by Vedovelli 2002, even though the general framework which considers instruction, exposition and explanation cannot be questioned, the classroom cannot be considered anymore as a place where only simulation and approximation take place. In particular, the utilization of historical documentaries extrapolated through the Internet allowed the author to focus on the roles that the teacher is called to play during the didactic unit, since by working with multimedia contents teachers is no longer the only linguistic model within the classroom. After testing the above didactic unit, the author found that three major roles can be played vis-à-vis learners:

- a. **Leader.** This is the role that the teacher plays during frontal lessons when no pair/group work is expected and when he/she presents new language contents or creates grammar and sociolinguistic integration modules for the learners. In the case of this study, this role emerged during the lead-in phase (Activity A) and when the author contextualized the audiovisual contents before implementing them.
- b. **Follower.** This is the role that the teacher plays during pair/group work in order to support classroom activities without intervening with his/her linguistic know-how. In the case of this study, this role revealed to be fundamental during production activities such as B, C, D, E, F, G, H, I and L. During activity G, for example, learners were asked to write down ideograms starting from Hiragana syllables (so-called *Kakikata* exercises). The author was able to observe that, with his intervention, learners often risked losing concentration and diverting their attention away from the task. Consequently, as a follower, during the above activities it was fundamental not to rectify any grammatical, syntactical or writing mistakes. In particular, during activity B, it proved to be more profitable gathering information from learners and then sharing them with the entire class, rather than judging the output quality. By acting as a follower, the teacher should always bear in mind that he/she does not represent the only source of language within the classroom and that he/she should rather consider himself/herself to mediate between multimedia contents and learning activities. In particular, during the implementation of the didactic unit at Ca' Foscari University, in order to stimulate motivation without his intervention, the author tried to implement the so-called 'receptive learning' through activities (such as sound-off vision, introductory discussion and taking notes) which aimed at inciting a sense of active discovery and interest towards the contents.
- c. **Editor.** This is the role the teacher plays whenever he/she intervenes using his/her language know-how in order to correct mistakes which could hamper activity flow (such as in the case of a wrong translation).

Among the above mentioned roles, this is the most difficult to manage since even though teachers have the responsibility to direct the didactic flow, on the other hand it would be preferable not to interfere during learners' language production activities.

Taking the above roles into consideration, the didactic unit testing revealed to be particularly meaningful since it stimulated the author to measure his didactic intervention by adapting his role according to activity specificness and learners' needs from time to time. This kind of 'dynamic' attitude allowed the author not to be constantly 'present' during the tasks. As a matter of fact, one should bear in mind that when dealing with multimedia contents, teachers can direct learners' interest towards the means in order to stimulate a sense of autonomy and deeper self-esteem. To reach this goal, it will be necessary to adopt a flexible behavior, through which learners can be rewarded as they can interact independently with original contents and without resorting to the teacher's help (see also Vitucci 2012).

From a sociolinguistic perspective, this study intended to stress the centrality of multimedia contents by harnessing their socio-cultural values. As already stated in the introduction, today it would be inconceivable to teach Japanese by disconnecting language contents from local customs as well as historical, geographical and economic references. In fact, in contrast to traditional language teaching, the author intends to underline the need for a didactic context which can present learners with social, and subsequently, real linguistic-communicative activities. Historical documentaries clearly prove that Japanese language learners can be exposed to interdisciplinary contents if only methodology is rethought on the basis of a renewed interaction with the teacher inside the class. Finally, this study suggests that artificiality, which is typical of language classroom communication, can be substituted by a more 'natural' approach backed by the selection of a variety of textual contents. In fact, the implementation of authentic interdisciplinary materials will undoubtedly improve the quality of communication fluxes within the class that the teacher is called to direct.

The didactic module presented in this study has been utilized in combination with the historical documentary *Shōwa Shoki no Tōkyō* in order to foster a multidisciplinary and multimedia approach to Japanese language teaching. However, it should not be considered as the final version, since the author intends to improve its original structure. While creating the module, all linguistic competences (audio-visual comprehension, written and oral production) were covered in order to take advantage of authentic audio-visual streaming materials that contribute to Japanese language teaching. The author hopes to present further outcomes of this research in the future.

References

- Ariizumi, Y. (2000). «More tactful ways of teaching Japanese through andragogy». *Japanese Language Education around the Globe*, 10, pp. 1-15.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue*. Torino: UTET.
- Cardona, M. (2007). *Vedere per capire e parlare*. Torino: UTET.
- Crystal, D. (1997). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra.
- Diadori, P.; Micheli, P. (2010). *Cinema e didattica dell'Italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Gottlieb, N. (2005). *Language and society in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard: Harvard University Press.
- Halliday, M.A.K.; Hasan, R. (1985). *Language context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hofstede, G.J.; Pedersen, P.B.; Hofstede, G. (2002). *Exploring culture*. London; Nicholas Brealey Publishing.
- Ikeda, N. (1999). «Effects of different types of images on the understanding of stories: Basic research to develop Japanese teaching materials for use on the Internet». *System*, 27 (1), pp. 105-118.
- Ikegami, Y.; Eschbach-Szabo, V.; Wlodarczyk, A. (2007). *Japanese linguistics: European chapter*. Tōkyō: Kuroshio Shuppan.
- Inoue, I. (1999). *Tsutawaru shikumi to ibunkakan komyunikeishon*. Tōkyō: Nanundō.
- Isfol (1991). *Gli audiovisivi: Aspetti comunicativi e valenza formativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S.; Terrel T. (1983). *The natural approach*. New York: Pergamon Press.
- Maragliano, R. (1999). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Bari: Laterza.
- Maragliano, R. (2008). *Educare e comunicare*. Roma: Mondadori Università.

- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R.; Anderson, R.B. (1991). «Animation need narration: An experimental test of a dual-coding hypothesis». *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), pp. 715-726.
- Monceri, F. (2000). *Il problema dell'unicità giapponese*. Pisa: ETS.
- Paivio, A. (2006). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Palmer, L.R. (1979). *Linguistica descrittiva e comparativa*. Torino: Einaudi.
- Pavone, L. (2003). *Il video nella didattica delle lingue straniere*. Catania: CUECM.
- Piazza, R. (1995). *Dietro il parlato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pozzo, G.; Quartapelle, F. (1992). *Insegnare la lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rekishi: Mirai wo mitsumete* (2008). Tōkyō: Kyōiku Shuppan.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinelli, B. (2006). *Attraverso il video: Imparare ad imparare con gli audiovisivi*. Venezia: Cafoscarina.
- Sweller, J.; Ayres, P.; Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Takehita, T. (2005). *Il Giappone e la sua civiltà: Profilo storico*. Bologna: CLUEB.
- Tanaka, H.; Tanaka, S. (1996). *Shakaigengogaku he no shōtai*. Tōkyō: Minerva Shobō.
- Ujie, Y. (2010). *A speaker's cognition encoded in Japanese: Speech, mind, and society*. Tōkyō: Sangensha.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.
- Vitucci, F. (2012). «Using tv streaming news in the Japanese language classroom: How to build a multimedia didactic unit». In: Küçükler, A. (ed.), *II. Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları sempozyumu (ADES-II)* (Kayseri, 3-4 Mayıs 2012). S.l.: Erciyes Üniversitesi, pp. 279-302.
- Vitucci, F. (2013). *La didattica del giapponese attraverso la rete: Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi*. Bologna: CLUEB.
- Vitucci, F.; Takehita, T.; Ueyama, M. (2010). *Nihon-JP: Corso multimediale per l'autoapprendimento della lingua giapponese: Seconda parte, Japanese language proficiency test, level N5 (ex 4)*. Bologna: CLUEB.
- Warschauer, M.; Healey, D. (1998). «Computers and language learning: An overview». *Language Teaching*, 31, pp. 57-71.

Italiano L2 a studenti Erasmus *incoming*: quali priorità?

Paola Celentin

Abstract Working with incoming Erasmus students is a complex and challenging task at the same time. They are a kind of students that require a specific teaching. Most often, the teacher of Italian is one of the few to which foreign student can address their doubts, ask for help, express their unease with a reality that is hard to understand. It is necessary for the teacher to elaborate language education methods which aim at encouraging language learning and getting the students to expose themselves, which provide them with the means to read the world around them, invite them to make acquaintance with the other 'fellow travellers', supply them with the tools through which they can attend the courses and take examinations with ease.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Caratteristiche del lavoro con gli studenti in mobilità. — 2.1. La varietà. — 2.1.1. L'origine. — 2.1.2. Gli studi. — 2.1.3. I livelli di conoscenza dell'italiano. — 2.1.4. Gli studenti immatricolati. — 2.1.5. Le conoscenze linguistiche. — 2.1.6. I sistemi universitari di provenienza. — 2.2. I tratti in comune. — 2.2.1. La motivazione integrativa. — 2.2.2. I gruppi di nazionalità. — 2.2.3. L'università italiana. — 2.2.4. La realtà italiana. — 3. Ruolo dell'insegnante di italiano L2. — 4. L'intervento didattico: procedure didattiche per favorire l'inserimento. — 4.1. Classi di avviamento. — 4.2. Intercomprensione fra lingue romanze. — 4.3. Microlingue. — 4.4. Università italiana. — 4.5. Motivazione integrativa. — 4.6. Gruppi di nazionalità. — 4.7. Italia e italiani. — 5. Conclusioni.

1 Introduzione

Accogliere e insegnare italiano come lingua seconda (L2)¹ a studenti in mobilità è qualcosa di più di un semplice percorso di formazione linguistica. L'insegnante che se ne occupa si trova, infatti, a far fronte ad una molteplicità di situazioni e di esigenze che richiedono una preparazione specifica e, al contempo, una forte flessibilità.

1 Qui e altrove nel saggio ci rifacciamo alla definizione di italiano lingua seconda (L2) riportata da Balboni (2002, p. 59) e cioè «quella che lo studente può trovare anche fuori della scuola, come nel caso di un italiano che studi il francese in Francia o dell'italiano acquisito da un abitante di Aosta o Bolzano oppure da un immigrato. A differenza della lingua straniera, la situazione di lingua seconda prevede che molto dell'input linguistico su cui si lavora provenga direttamente dall'esterno, dal mondo extrascolastico, e che sia spesso portato a scuola dagli stessi studenti; inoltre, nella situazione di lingua seconda, la motivazione è di solito immediata, strumentale, quotidiana, e mira all'integrazione nel paese in cui la lingua è parlata».

In questo saggio cercheremo di evidenziare le caratteristiche che differenziano e accomunano gli studenti in mobilità cui si rivolge il nostro insegnamento e metteremo l'accento sul ruolo fondamentale svolto dalla figura dell'insegnante in questo delicato momento dell'inserimento nella cultura ospite.

2 Caratteristiche del lavoro con gli studenti in mobilità

2.1 La varietà

Il lavoro con gli studenti in mobilità che varcano le soglie del nostro Ateneo ogni semestre è caratterizzato da alcune specificità che lo rendono complesso e stimolante allo stesso tempo.

2.1.1 L'origine

Oltre al progetto Erasmus sono attivi presso l'Università di Verona molti altri accordi di mobilità internazionale per un totale complessivo, allo stato attuale, di 257 collaborazioni interuniversitarie con atenei di tutto il mondo.

L'estrema varietà dei programmi fa sì che la gamma di paesi di provenienza degli studenti stranieri sia molto ampia. Questo influisce sulle lingue materne parlate, spesso molto distanti dall'italiano (come il cinese o il finlandese) e fra di loro (ad esempio spagnolo e russo, portoghese e ungherese). Le classi che si vengono a formare sono estremamente eterogenee: si va da una forte presenza di alcuni gruppi nazionali (spagnoli e tedeschi) a singoli rappresentanti di altre lingue/nazionalità.

Lingue differenti significano velocità e modalità diverse di approccio all'italiano come L2, specialmente per quanto riguarda i livelli iniziali, in quanto gli studenti con lingua materna romanza sono avvantaggiati dai meccanismi di transfer attuabili tra la propria lingua e l'italiano. Questo vantaggio iniziale si trasforma però frequentemente in un ostacolo nei livelli più alti (dal B1+ in poi) in quanto fossilizza lo studente in una comunicazione povera e spesso imprecisa, (purtroppo) sufficiente a sopravvivere, ma che non permette di conseguire migliori risultati a livello di autopromozione in ambito accademico.

2.1.2 Gli studi

Gli studenti che affluiscono ai corsi di italiano offerti dal Centro Linguistico hanno necessità di apprendere l'italiano per scopi accademici molto

differenti. In alcune facoltà (ad esempio Economia) alcuni corsi sono offerti in inglese o esiste la possibilità di sostenere esami in lingua inglese, di conseguenza gli studenti hanno bisogno di un italiano funzionale agli scambi comunicativi quotidiani, ma non ai fini disciplinari. Nella maggior parte dei corsi, invece, la lingua richiesta, sia a lezione che in sede d'esame, è l'italiano con connotazioni fortemente 'professionali', ricco di terminologia specifica e di costrutti morfosintattici a volte estremamente complessi (vedi l'ambito storico-filosofico o giuridico). Ne consegue che, una volta acquisito il livello elementare della comunicazione in lingua italiana, i bisogni degli studenti si diversificano notevolmente, presentando, sin dal livello B1, la necessità di un intervento più a carattere microlinguistico.

Le classi che si vengono a formare sono però estremamente eterogenee, di conseguenza non è possibile individualizzare l'apprendimento delle microlingue disciplinari in tale sede.

2.1.3 I livelli di conoscenza dell'italiano

Al momento del loro arrivo al Centro Linguistico dell'Università di Verona gli studenti stranieri vengono sottoposti ad un test di piazzamento che mira a determinarne il livello di conoscenza linguistica secondo i parametri del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Questo test ha lo scopo di creare dei gruppi classe sufficientemente omogenei e dare delle indicazioni di massima agli studenti relativamente al percorso linguistico da compiere.

Questa ripartizione, seppure necessaria, spesso non è però sufficiente, in quanto permangono forbici abbastanza ampie di competenza nell'ambito dello stesso livello. Innanzitutto perché, data l'attuale organizzazione del Centro, non è possibile suddividere i livelli centrali in sottolivelli (B1.1, B1.2 e B2.1, B2.2) così come raccomandato dal Quadro stesso. In secondo luogo perché, come visto in 1.1.1, la differente lingua madre influisce sulla velocità di apprendimento dell'italiano, specialmente ai livelli iniziali. In terzo luogo perché gli studenti provengono da esperienze di studio dell'italiano molto diversificate (approcci strutturali vs approcci comunicativi, priorità delle abilità produttive scritte vs potenziamento delle abilità ricettive ecc.).

Grossissime differenze si riscontrano inoltre a livello fonetico: oltre alle innegabili difficoltà o facilità di alcune lingue nel riprodurre i suoni tipici dell'italiano, è necessario tenere in considerazione anche le esigenze degli studenti di canto lirico, cui serve un lavoro specifico in termini di pronuncia ed intonazione.

2.1.4 Gli studenti immatricolati

Oltre agli studenti in mobilità, seguono le lezioni di italiano del Centro Linguistico anche studenti stranieri regolarmente immatricolati presso l'Università di Verona, che intendono conseguire una laurea in Italia. Questi studenti differiscono da quelli in mobilità sotto moltissimi punti di vista: la provenienza, le conoscenze linguistico-culturali, le prospettive di studio e di lavoro, i legami con il territorio, il tempo di permanenza in Italia, a volte anche l'età e la situazione familiare.

Dall'anno accademico 2008/2009, inoltre, è stato introdotto il Progetto «Saperi minimi»² che prevede l'obbligo per gli studenti immatricolati alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere (e dal 2009/2010 anche alla Facoltà di Lettere) di possedere una conoscenza linguistica dell'inglese pari almeno al livello A2 del QCERL e dell'italiano (solo per gli studenti con titolo di studio conseguito all'estero) pari almeno al livello B2. Queste conoscenze vanno dimostrate all'inizio del percorso di studi, tramite superamento di un test. Il mancato superamento implica il riconoscimento di un debito che va colmato prima di poter affrontare un qualsiasi esame previsto dal piano di studi. Ne deriva che, per gli studenti stranieri immatricolati alle Facoltà di Lingue o Lettere, diventa d'importanza vitale superare il test d'italiano e conseguire almeno il livello B2, pena il blocco della carriera accademica. Gli obiettivi e la motivazione legati alla frequenza dei corsi d'italiano sono quindi del tutto particolari.

2.1.5 Le conoscenze linguistiche

Pur essendo tutti universitari, gli studenti in mobilità differiscono enormemente per la quantità e la qualità di conoscenze in lingue altre rispetto all'italiano. Gli studenti del Nord Europa posseggono spesso un'ottima padronanza della lingua inglese, ma non si può dire lo stesso per i colleghi francesi e spagnoli, dell'Est europeo o dell'Estremo Oriente. Molto dipende dal corso di studi (cfr. 2.1.2) e dalle prospettive di carriera, oltre che dalla politica linguistica perseguita dal paese di provenienza.

Ovvia conseguenza è il fatto che non sempre è possibile utilizzare l'inglese come lingua veicolare, nemmeno nei livelli principianti, in quanto si rischia di emarginare una parte della classe. Con alcuni studenti principianti assoluti, in mancanza della conoscenza della lingua materna dello studente da parte dell'insegnante, sorgono a volte grossi problemi di comunicazione, sia nel rapporto studente-insegnante che nel rapporto studente-studente. In particolar modo gli studenti provenienti dall'Estremo Oriente avrebbero

2 Consultare il sito <http://www.lingue.univr.it/fol/main?ent=iniziativa&id=2724>.

bisogno di un insegnamento personalizzato e di una partenza molto più soft rispetto ai colleghi di altre nazionalità.

2.1.6 I sistemi universitari di provenienza

Nonostante i numerosi tentativi di omogeneizzazione dei sistemi universitari europei (per lo meno in termini di durata e di articolazione degli studi) permangono molteplici elementi di diversità, legati alle storie e alle filosofie educative di base dei vari paesi. Il modello universitario italiano, specialmente per quanto riguarda le materie di ambito umanistico, è ancorato a un paradigma di tipo trasmissivo, con una forte prevalenza di lezioni frontali dirette, spesso, a un numero di studenti estremamente elevato. Allo studente viene richiesto di prendere appunti, appropriarsi tramite studio individuale dei contenuti disciplinari ed esporli poi al docente in sede di esame, spesso oralmente.

Gli studenti stranieri incontrano spesso grosse difficoltà a trarre profitto da queste modalità didattiche, si chiedono cosa ci si aspetti da loro, sia durante la lezione che all'esame, faticano a seguire l'oratoria frontale dei docenti, raramente supportata da immagini o schemi esplicativi.

A questo si aggiungono alcune complicazioni di tipo 'burocratico', come, ad esempio, la necessità di iscriversi agli esami che si vogliono sostenere e di registrare poi il voto ottenuto, i frequenti cambiamenti di aula e di orario delle lezioni, la difficoltà a capire quali insegnamenti vanno seguiti per poter sostenere un esame e il numero di crediti che se ne ottengono.

Ne consegue che le lezioni d'italiano per gli studenti stranieri sono spesso l'unico luogo in cui poter porre domande e confrontare le proprie aspettative con quelle del sistema ospitante, cercando di orientare così il proprio studio.

2.2 I tratti in comune

Vi sono ovviamente anche delle caratteristiche che accomunano gli studenti in mobilità.

2.2.1 La motivazione integrativa

Gli studenti in mobilità sono sostenuti, specialmente nelle fasi iniziali della loro 'avventura', da una forte motivazione di carattere integrativo (Hofstede 1991) che li spinge a cercare il confronto con gli altri, ad aprirsi alle novità e alle possibilità di interagire dentro e fuori la classe e li porta a conseguire un livello elementare di conoscenza dell'italiano in tempi mol-

to brevi. Normalmente, infatti, il corso principianti che porta gli studenti dal livello zero alla padronanza del livello A1 viene svolto in 40 ore di lezione in un corso intensivo di due settimane prima dell'inizio dei corsi.

Caratteristiche predominanti dei gruppi classi composti da studenti in mobilità sono la grande curiosità e il forte entusiasmo che rendono estremamente semplice l'insegnamento, anche a carattere intensivo. Come viene però testimoniato dalla letteratura in merito (Caon 2008, p. 15) la motivazione integrativa, se non adeguatamente supportata dall'insegnante e dal contesto educativo in generale, rischia di svanire nel giro di poco tempo, quando le prime necessità sono state soddisfatte e l'eccitazione per la novità si scontra con le prime difficoltà legate alla permanenza in un paese straniero.

2.2.2 I gruppi di nazionalità

Gli studenti stranieri in mobilità tendono a coagularsi in gruppi di nazionalità, specialmente nel dopo-università, nelle occasioni di svago e tempo libero. Questa tendenza, del tutto naturale e comprensibile, limita però enormemente le occasioni di utilizzo della lingua italiana al di fuori degli orari di lezione e riduce la ricchezza degli scambi culturali che l'esperienza di mobilità dovrebbe invece favorire.

Laddove i gruppi di nazionalità sono esigui si tende a sfruttare l'inglese come lingua veicolare, piuttosto che ricorrere ad un italiano povero che non permette di raggiungere la stessa gamma di obiettivi comunicativi.

2.2.3 L'università italiana

Per tutti gli studenti stranieri (cfr. 2.1.6) l'università italiana è difficile da capire, non sempre trasparente nelle sue procedure e nelle sue richieste. Nasce quindi in loro una sorta di 'problematizzazione' della questione 'università italiana' e ne consegue la necessità di trovare delle risposte ai dubbi concernenti l'organizzazione amministrativa, le regole di frequenza, le modalità di accesso e di superamento degli esami ecc.

L'argomento scuola ed università è quindi sempre attuale e fonte d'interesse per gli studenti stranieri, interessati anche alla vita dei colleghi italiani e al loro rapporto con lo studio e il lavoro.

2.2.4 La realtà italiana

Gli studenti stranieri arrivano in Italia con l'obiettivo dichiarato di conoscere l'Italia e gli italiani ma spesso l'Italia rimane un pittoresco itinera-

rio turistico e gli italiani delle macchiette stereotipate (Merli, Quercioli 2003).

Raramente, infatti, gli studenti hanno modo di conoscere davvero e da vicino la realtà italiana extrauniversitaria con la quale si incontrano/scontrano quotidianamente ma per la quale spesso non hanno schemi di interpretazione validi.

Questo ‘isolamento’ è dovuto in parte alle soluzioni abitative che spesso privilegiano i raggruppamenti per nazionalità o comunque fra soli studenti stranieri, in parte ad una certa ‘impermeabilità’ degli studenti italiani, che sembrano molto poco interessati a conoscere e frequentare coetanei di altre nazionalità.

Se non si interviene in maniera tempestiva e adeguata in questo ambito più strettamente interculturale si rischia di impoverire notevolmente il valore dell’esperienza di mobilità e di rinforzare gli stereotipi e i pregiudizi che tale esperienza dovrebbe invece contribuire a mettere in discussione e rimuovere.

3 Ruolo dell’insegnante di italiano L2

In un contesto come quello sopra delineato molto spesso l’insegnante di italiano è uno dei pochi (se non l’unico) referenti cui rivolgere dubbi, perplessità, cui chiedere aiuto e supporto ma anche cui manifestare il proprio disagio nei confronti di una realtà che si fatica a comprendere.

L’insegnante di italiano è quindi chiamato a svolgere un ruolo decisamente complesso: cosa significa in questo contesto ‘saper insegnare italiano agli stranieri’? Quali sono le conoscenze e le competenze che gli vengono richieste?

L’insegnante di italiano L2 in un Centro Linguistico universitario deve:

- a. conoscere le caratteristiche essenziali, da un punto di vista fonetico, morfosintattico e testuale, delle lingue materne dei propri studenti in modo da poter facilitare l’approccio all’italiano e individuare punti di contatto e di contrasto, organizzando di conseguenza i corsi e le attività didattiche;
- b. conoscere le caratteristiche terminologiche e testuali dei linguaggi disciplinari delle facoltà universitarie, in modo da poter prevedere le necessità degli studenti e organizzare percorsi di studio differenziati;
- c. saper valutare i livelli di padronanza linguistica in italiano dei propri studenti, sia a livello generale che in termini più specifici di abilità e competenze linguistiche;
- d. conoscere le differenti tipologie di studenti stranieri che frequentano i corsi d’italiano, le loro aspettative ed esigenze in modo da poter offrire un insegnamento adeguato;

- e. mappare le conoscenze linguistiche non italiane degli studenti della classe, in modo da poter valutare l'utilizzo di lingue veicolari o studiare gli abbinamenti fra gli studenti per facilitare l'acquisizione dell'italiano, specialmente ai livelli iniziali;
- f. conoscere i sistemi universitari di provenienza degli studenti stranieri in modo da poter prevedere le loro difficoltà e offrire un orientamento, specialmente iniziale, che aiuti a superare gli ostacoli alla frequenza;
- g. conoscere il sistema universitario italiano e l'organizzazione specifica dell'università per cui lavora, in modo da poter fornire informazioni valide o saper indirizzare correttamente gli studenti;
- h. padroneggiare le strategie glottodidattiche in modo da poter sostenere la motivazione integrativa iniziale e mantenere alto il piacere dell'apprendimento dell'italiano, unico canale possibile per 'fidelizzare' gli studenti e garantire così il raggiungimento di livelli di padronanza linguistica soddisfacenti;
- i. conoscere le dinamiche individuali e di gruppo legate alla migrazione e ai processi di acculturazione in modo da poter mettere in atto interventi strategici mirati al miglioramento dell'interazione e dell'integrazione degli studenti stranieri;
- j. saper gestire le dinamiche interculturali che nascono dall'incontro fra italiani e stranieri e fra stranieri ed elaborare strumenti di consapevolezza atti a favorire il dialogo e la conoscenza reciproci.

L'elenco è lungo e sicuramente non esaustivo, in quanto non prende in considerazione altre competenze, pur necessarie, come quelle legate all'aspetto valutativo (in sede d'esame finale) e organizzativo (in sede di progettazione dell'offerta didattica).

4 L'intervento didattico: procedure didattiche per favorire l'inserimento

Alla luce di quanto evidenziato nei capitoli precedenti è necessario che l'insegnante di italiano a stranieri elabori dei percorsi glottodidattici che favoriscano l'apprendimento linguistico ma che spingano anche lo studente ad uscire allo scoperto, lo dotino di strumenti per leggere il mondo circostante, lo involino a conoscere gli altri 'compagni di viaggio', lo attrezzino del bagaglio necessario ad affrontare la frequenza dei corsi di facoltà e gli esami in tranquillità.

Di seguito proponiamo alcune procedure didattiche che possono agevolare la gestione delle classi di italiano a stranieri, inserendo anche, laddove possibile, degli esempi di attività già sperimentate.

4.1 Classi di avviamento

La tipologia linguistica di provenienza dello studente, la consistenza numerica del suo gruppo linguistico di appartenenza e le sue conoscenze linguistiche altre rispetto all'italiano possono giocare, come abbiamo visto in precedenza, un ruolo determinante nelle prime fasi di apprendimento dell'italiano come L2 (Luise 2006, p. 57).

Creare gruppi classe distinti per lingue materne è ovviamente impossibile, oltre che poco funzionale, visto che si ricadrebbe nella 'piaga' dei gruppi di nazionalità in cui la lingua veicolare diventa la lingua materna anziché l'italiano. Riteniamo, tuttavia, che nelle primissime fasi di apprendimento linguistico (livelli A1 Contatto - A2 Sopravvivenza del QCERL) potrebbe essere molto utile poter operare dei distinguo, creando almeno tre gruppi classe:

- a. un corso principianti riservato agli studenti cinesi aderenti ai progetti «Marco Polo» e «Turandot»³ con un ritmo più lento e che preveda almeno il doppio delle ore, rispetto ad un corso normale, per coprire il livello elementare; diversa sarà anche la metodologia adottata, rispettosa delle modalità di apprendimento caratteristiche di questo tipo di studenti;
- b. un corso principianti riservato agli studenti ispanofoni, che normalmente sono molto numerosi e hanno un livello di comprensione dell'italiano, sia scritto che parlato, già molto elevato sin dall'inizio; questo corso avrà un ritmo molto veloce e si concentrerà maggiormente sulle abilità produttive, soprattutto scritte, e sulla riflessione linguistica;
- c. un corso principianti riservato agli apprendenti delle altre lingue; lo svantaggio di non avere un corso specificamente dedicato loro viene colmato dal fatto di non avere in classe i due 'estremi' del continuum (sinofoni e ispanofoni) e dal poter sfruttare al massimo l'autenticità della situazione comunicativa derivante dal fatto di non avere lingue veicolari nel gruppo classe altre oltre all'italiano.

In alcuni Centri Linguistici sono già state adottate ripartizioni di questo genere, come ad esempio nell'Università di Trento dove, nei livelli A1 e A2, gli studenti sono distinti in base alla tipologia linguistica (romanza o non romanza), o nelle Università di Bergamo e di Macerata che hanno un'offerta specifica per gli studenti cinesi.

³ Per una presentazione dei progetti «Marco Polo» e «Turandot» si veda <http://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/>.

4.2 Intercomprensione fra lingue romanze

Vista l'alta presenza di studenti con lingue materne di ceppo romanzo (spagnolo, portoghese, francese, rumeno) si potrebbe rendere più proficua sin da subito la loro frequenza delle lezioni universitarie potenziando i meccanismi di intercomprensione fra lingue romanze (Benucci 2005). Questo permetterebbe agli studenti di seguire le lezioni quasi sin da subito mettendo in atto le strategie di studio già sviluppate nel proprio paese, evitando così di perdere tempo prezioso.

Le strategie di intercomprensione fra le lingue romanze potrebbero essere sviluppate all'interno di un corso ad hoc oppure, se si prevede un corso principianti per studenti stranieri di lingua romanza, riservando alcune ore di questo corso al rafforzamento di tali strategie. Si doterebbero in questo modo gli studenti di strumenti idonei anche a migliorare la comunicazione con i parlanti di altre lingue romanze, non solo l'italiano, e, in un paese come l'Italia in cui l'uso del dialetto è molto marcato e diffuso, si darebbe loro la possibilità di accedere più facilmente alle conversazioni quotidiane della realtà in cui vivono.

4.3 Microlingue

Studiare con profitto all'università implica poter contare su una conoscenza della lingua italiana di tipo microlinguistico, vale a dire una lingua profondamente connotata dal punto di vista testuale, morfosintattico e lessicale (Ballarin 2007). Per un lungo periodo le conoscenze microlinguistiche sono state considerate una sorta di perfezionamento cui puntare solo dopo il conseguimento di un livello comunicativo sufficientemente alto, quindi solo dopo alcuni anni di studio della lingua. L'esperienza e, soprattutto, la contingenza dimostrano invece che non è così: gli studenti universitari in mobilità hanno bisogno di accedere ai contenuti disciplinari fin dall'inizio del loro soggiorno in Italia e necessitano quindi di un approccio mirato, che fornisca loro gli strumenti per frequentare con profitto le lezioni e accedere ai testi di studio previsti per l'esame (Da Rold 2010).

Per alcune discipline (come l'economia, ad esempio) l'inglese fa da lingua ponte per quanto concerne l'ambito terminologico: gran parte del lessico è infatti mutuato dagli studi anglosassoni in materia. Ciò, tuttavia, non è sufficiente per avere accesso alla complessità della struttura testuale dei manuali in uso, le cui connotazioni vanno oltre la specificità meramente terminologica e coinvolgono il piano della costruzione della frase e del testo: vi è una grossa differenza nell'organizzazione dell'informazione e nella costruzione sintattica, ad esempio, fra un articolo del «Sole 24 Ore» e del «Financial Times».

Offrire corsi microlinguistici in presenza per tutte le discipline presenti nell'Ateneo sarebbe operazione quanto mai ardua, che andrebbe a discapito dei corsi comuni e che difficilmente potrebbe collocarsi nel momento in cui lo studente ne ha bisogno, vista la disomogeneità di cui abbiamo parlato nella prima parte di questo articolo. Riteniamo, invece, che l'ambito microlinguistico potrebbe essere validamente insegnato tramite programmi in autoapprendimento da sviluppare congiuntamente alle facoltà interessate, lavorando su input linguistici forniti dagli stessi docenti disciplinari, come spezzoni di lezioni in aula, articoli o saggi di studio, estratti dei manuali in uso.⁴

In questo sarebbe possibile lavorare, oltre che sulle specificità microlinguistiche di ciascun ambito disciplinare, anche sulle abilità di studio, andando a vantaggio anche degli studenti stranieri immatricolati all'università, non solo di quelli in mobilità.

4.4 Università italiana

L'accesso all'università italiana e alle sue modalità organizzative viene affrontato, da qualche anno a questa parte, in alcuni incontri che l'Ufficio Relazioni Internazionali rivolge agli studenti in mobilità durante l'*Orientation week*, all'inizio di ciascun semestre. Questa informazione, precisa e ben documentata, è però offerta agli studenti in un momento (quello dell'arrivo) in cui essi non sempre sanno coglierne appieno l'importanza e sanno porre le domande del caso. Solo man mano che passano le settimane di frequenza dei corsi e i problemi relativi a frequenza, studio, crediti ecc. emergono gli studenti problematizzano la loro presenza all'università e vorrebbero avere un interlocutore ad hoc. Pur esistendo tutor e referenti dei progetti di scambio disponibili e ben informati, sappiamo che non sempre gli studenti si rivolgono ad essi per sottoporre i propri interrogativi, a volte per una forma di imbarazzo, a volte perché sottovalutano alcuni aspetti importanti della carriera universitaria.

Secondo la nostra esperienza è importante offrire allo studente straniero più occasioni di orientamento, sicuramente in maniera massiccia all'inizio ma poi periodicamente anche durante il semestre. Riteniamo che la figura più adatta a svolgere questo ruolo sia l'insegnante di italiano L2, per il suo ruolo di mediatore fra lo studente straniero e la nuova realtà e per il rapporto più diretto e personale che si viene inevitabilmente a creare durante le lezioni.

4 A tutt'oggi ci risulta che una simile iniziativa sia stata intrapresa, in Italia, solo dal Centro Linguistico dell'Università di Parma, come risulta dagli atti del 1° Seminario per insegnanti di italiano nei Centri Linguistici delle Università italiane tenutosi a Venezia il 3 e 4 settembre 2009 (Celentin 2010b).

L'insegnante elaborerà gli interventi non necessariamente muovendo dalle domande dello studente ma proponendo stimoli di discussione e confronto a partire da elementi che lui stesso conosce come problematici o, comunque, di differenza rispetto all'organizzazione universitaria dei paesi d'origine.

4.5 Motivazione integrativa

L'arrivo in Italia è sempre fonte di grande frenesia ed eccitazione per l'avventura che si va a cominciare. In particolar modo per i livelli più bassi, è questo il momento di maggiore motivazione per l'apprendimento della lingua, motivazione che poggia essenzialmente sul bisogno di apprendere gli elementi essenziali alla comunicazione quotidiana e alla frequenza delle lezioni universitarie. Come possiamo leggere in Balboni (2002, p. 37) però, la motivazione basata sul bisogno è destinata a scemare allorquando le necessità vengono progressivamente colmate (sia tramite l'apprendimento della lingua, sia tramite strategie compensative o di evitamento). È necessario quindi che l'insegnante sostenga la motivazione dello studente alimentando l'unica ragione del vero apprendimento, cioè il piacere.

Diventa quindi importante cercare di conoscere i gusti e gli interessi degli studenti nonché le loro modalità predilette di apprendimento, in modo da poter orientare le lezioni in tal senso, offrendo stimoli di varia natura e incentivando il coinvolgimento e la partecipazione spontanea.

Oltre alla sensibilità dell'insegnante, affinata dall'esperienza sul campo e dalla formazione specifica, è importante raccogliere dati specifici per ciascuna classe, attraverso interviste, questionari, attività didattiche.

4.6 Gruppi di nazionalità

Caratteristica dell'esperienza di mobilità è l'ambivalenza fra il desiderio di approfittare della situazione per conoscere nuovi amici di nazionalità differenti e la tendenza a restare 'ghettizzati' nel gruppo di connazionali, dove la comunicazione è più semplice e gli impliciti culturali non hanno bisogno di essere esplicitati. Anche se è abbastanza comprensibile che il timore del nuovo spinga gli studenti a rifugiarsi nella 'sicurezza' del gruppo d'origine, riteniamo che, almeno a lezione, sia doveroso, oltrepassato il livello A1, rompere questi nuclei e favorire le dinamiche di scambio e di conoscenza reciproca.

La prassi dovrebbe essere quella di far lavorare coppie e gruppi di nazionalità diversa, stimolando lo scambio attraverso attività di produzione orale più o meno libera che si incentrino sul confronto dei vissuti personali.

Sarà ovviamente cura dell'insegnante evitare argomenti che possano risultare scabrosi o di difficile gestione per alcuni studenti, facendo affidamento alle sue conoscenze linguistico-culturali relative ai gruppi nazionali presenti in classe.

Occasionalmente, può essere utile anche far lavorare i gruppi nazionali insieme, allo scopo di esplicitare gli stereotipi che gravano su ciascun popolo e lavorare poi sulla loro decostruzione insieme all'insegnante.

4.7 Italia e italiani

Come abbiamo scritto altrove (Celentin 2010b) sappiamo che spesso gli studenti in mobilità hanno un contatto con l'Italia e gli italiani superficiale, viziato da stereotipi, mediato e limitato a scambi comunicativi che potremmo definire 'di servizio' (affitto della stanza in cui alloggiano, acquisti in negozio, contatto con gli uffici pubblici).

Gli effetti negativi di questa pratica sono molteplici: innanzitutto vi è una chiusura nei confronti del paese ospitante che sicuramente non giova e motiva all'apprendimento linguistico; in secondo luogo viene meno proprio quella che dovrebbe essere la ragione principale dell'esperienza di mobilità, cioè il contatto arricchente con culture diverse dalla propria.

Gli studenti in mobilità possono entrare in contatto con gli studenti italiani attraverso il progetto *Tandem*, attivato in molte università e da qualche anno presente anche nell'ateneo veronese. Come insegnanti di italiano L2, suggeriamo a tutti gli studenti di partecipare a questo progetto e lo sosteniamo garantendo anche dei crediti al momento dell'esame finale di italiano per coloro i quali abbiano effettuato almeno 10 incontri secondo le modalità stabilite dal regolamento.⁵ Bisogna tuttavia ricordare che non tutti gli studenti stranieri riescono ad accedere a questo progetto, pur desiderandolo, sia per penuria di studenti italiani disponibili allo scambio, sia perché la loro lingua non è fra quelle richieste (normalmente quelle insegnate al Centro Linguistico dell'Università).

Anche in questo caso sarà l'insegnante che, tramite attività didattiche specifiche, incentiverà la conoscenza diretta dell'Italia e degli italiani e si farà mediatore culturale per i propri studenti. Bisogna infatti 'spingere' gli studenti ad uscire dalla classe e dal proprio gruppo di stranieri ed 'obbligarli' a conoscere da vicino aspetti specifici della cultura italiana. Un nostro progetto in questo ambito dal titolo «Che strani questi italiani!» di durata semestrale (Celentin 2010b) prende le mosse da un'analisi per domini culturali (Balboni 2007, p. 146) e porta gli studenti a realizzare,

5 Sul progetto Tandem in generale si veda <http://www.cisi.univ.it/tandem/>. Sulle modalità di svolgimento del Tandem presso il Centro Linguistico dell'Università di Verona si veda <http://fermi.univr.it/cla/>.

tramite rilevazioni sul territorio, delle presentazioni da offrire alla classe. In un altro saggio (Ballarin, Celentin 2009) descriviamo invece un progetto, battezzato «CLIC-CLAc a spasso per la città» condotto in collaborazione con il Centro Linguistico dell'Università di Venezia, avente lo scopo di consapevolizzare gli studenti delle ricchezze delle città che li ospitano e farne dei 'ciceroni' nei confronti dei colleghi dell'altra università. Altre attività, di durata inferiore e quindi facilmente gestibili nell'arco di alcune lezioni, possono essere delle interviste, concordate in classe e supervisionate dall'insegnante, da rivolgere a studenti italiani, su temi d'interesse, come ad esempio il linguaggio giovanile, i luoghi di ritrovo, l'organizzazione della giornata, i progetti per il futuro. Altri sondaggi possono essere condotti con nativi con i quali alloggiano o che hanno avuto modo di conoscere durante attività extrauniversitarie. È importante che l'organizzazione delle domande e la loro formulazione sia sempre rivista dall'insegnante, per 'smussare' possibili incidenti interculturali. È fondamentale, inoltre, che a seguito dell'intervista vi sia sempre una restituzione in classe e un confronto in plenaria, per sistematizzare quanto incontrato dagli studenti e dotarli di schemi di interpretazione. Le interviste verranno sempre condotte a coppie o a piccoli gruppi.

È importante far precedere queste interviste da un momento di confronto in classe, in gruppi misti per nazionalità, al fine di relativizzare le posizioni e cercare di far partire gli studenti da atteggiamenti di apertura nei confronti dell'altro.

5 Conclusioni

Nel nostro saggio abbiamo voluto sottolineare gli aspetti che necessitano di maggiore attenzione nella programmazione didattica dell'insegnante di italiano a studenti in mobilità nell'ambito di un Centro Linguistico Universitario come il nostro.

Si è trattato di una rassegna veloce e molti di questi punti meriterebbero una trattazione a sé, sia in termini di approfondimento delle coordinate teoriche, sia per quanto riguarda le attività didattiche da proporre in classe.

Indubbiamente potrebbe giovare al proficuo inserimento degli studenti stranieri nella realtà ospite un contatto con le università d'origine, in modo da poter conoscere la loro preparazione precedente alla partenza e fornire agli insegnanti preposti alla formazione linguistica materiali e coordinate di riferimento.

Il fine ultimo cui puntare deve essere l'ottimizzazione dell'esperienza di mobilità, affinché possa essere per tutti (studenti e insegnanti, sia d'italiano che disciplinari) quell'occasione di arricchimento, confronto, crescita che tutti auspichiamo.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Ballarin, E. (2007). *Didattica delle microlingue*. Modulo online corso FILIM, http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_microlingue_teorica_1.pdf.
- Ballarin, E.; Celentin, P. (2009). «Progetto Dossier: CLIC CLAc, a spasso per la città». In: Mansfield, G.; Taylor, C. (a cura di), *1997-2007: L'AI-CLU e la politica linguistica nelle università italiane = Atti del V Convegno AICLU* (Parma, 24-26 maggio 2007). Parma: Supergrafica.
- Benucci, A. (2005). *Le lingue romanze: Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Libreria.
- Celentin, P. (2010a). «L'organizzazione didattica: Iscrizione, composizione classi, durata corsi». In: Ballarin, E.; Begotti, P.; Toscano, A. (a cura di), *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*. Perugia: Guerra.
- Celentin, P. (2010b). «“Che strani questi Italiani!”: Culture a confronto». In: Capuzzo, C.; Duso, M.E.; Marigo, L. (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: Nuove sfide e opportunità*. Padova: Il poligrafo.
- Da Rold, M. (2010). «Uso della Web-quest nell'insegnamento della microlingua del diritto in Spagna». In: Capuzzo, C.; Duso, M.E.; Marigo, L. (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: Nuove sfide e opportunità*. Padova: Il poligrafo.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda: Elementi di didattica*. Torino: UTET Libreria.
- Merli, M., Quercioli, F. (2003). «Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani». *Bollettino ITALS*, 2, http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=88&page_id=97.

Il profilo del seminarista apprendente di italiano L2

Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma

Annalisa Di Salvatore

Abstract In the teaching of Italian as a second language, the 'learning seminarian', within the larger category of the learning clergy, has a specific profile as for his characteristics, his communication needs, his motivations to study the Italian language and the peculiarities of the learning situation. These features emerged from the Italian language courses for seminarians at the Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum of Rome during the academic years 2010 and 2011. The Italian courses that are held at the Collegium are intended to guide the students, which are absolute beginners at their arrival, to achieve a linguistic and communicative competence at least at level B1, the minimum requirement for the admission at the Pontifical Gregorian University.

Sommario 1. La didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa cattolica. — 2. Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma. — 2.1. Specificità dell'istituzione: Modalità di ammissione degli studenti e caratteristiche del percorso formativo. — 2.2. Analisi della situazione: Il profilo degli apprendenti. — 2.3. Tipologia e obiettivi del corso. — 2.4. La situazione di apprendimento: Peculiarità e problematiche. — 2.5. I risultati di un sondaggio. — 2.6. Dinamiche interattive della classe e strategie didattiche. — 2.6.1. Sfruttamento dell'apprendimento cooperativo. — 2.6.2. Sviluppo delle abilità interattive. — 2.7. Quale italiano? Varietà linguistiche e implicazioni didattiche. — 3. Conclusioni e prospettive.

1 La didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa cattolica

Il complesso rapporto tra la lingua italiana e la Chiesa cattolica sembra non essere ancora oggetto di studi particolarmente numerosi e approfonditi, malgrado l'importanza crescente che il fenomeno sta acquisendo nell'insegnamento dell'italiano a religiosi in Italia.¹

1 Solo l'ultimo decennio ha visto una prima fioritura di studi specifici sulla didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa cattolica: Ronzitti 2004; Diadori, Ronzitti 2005; Masciello 2005; Di Salvatore 2012; Balmas 2012a, 2012b. Per quanto riguarda invece la pubblicazione di materiali didattici specificamente rivolti al profilo si segnalano Furnò 1999; Balboni, Torresan 2003; Chiuchì 2007. Per approfondimenti sul tema generale dei rapporti tra lingue e Chiesa cattolica cfr. Coletti 1983; Maraschio, Matarrese 1998.

D'altra parte, in un recente studio sull'argomento si legge che «non è rintracciabile alcun documento recente pubblicato dalla Santa Sede in cui si dichiarano e si codificano in modo esplicito l'ufficialità di una o più lingue nell'ambito della Chiesa cattolica» (Rossi, Wank 2011, p. 115).

Tuttavia, come ha opportunamente rilevato Balmas (2012a), la richiesta sempre maggiore di corsi di italiano da parte dei religiosi determina la necessità di maggiore attenzione da parte di studiosi e docenti.

Dalla lettura dei dati dell'ultimo *Dossier statistico* sull'immigrazione (Caritas-Migrantes 2011) emerge come sia in aumento il numero dei sacerdoti stranieri in Italia e si avvia a raggiungere la quota del 10%. Nel suo intervento pubblicato su *Vatican Insider* del quotidiano «La Stampa» (10 gennaio 2012), il direttore generale di Migrantes, monsignor Giancarlo Perego, ha ricordato che in Italia i sacerdoti immigrati sono 2.300 su un totale di circa 33.000.²

Non è possibile, invece, stabilire con esattezza il numero dei seminaristi stranieri, cioè dei giovani candidati alla carriera ecclesiastica che vengono in Italia per compiere studi di teologia. In base a quanto emerso da alcuni incontri con i responsabili della Fondazione Migrantes a Roma (gennaio 2012), sembrerebbe che questa abbia già proposto di condurre indagini sistematiche e di realizzare una mappatura perlomeno sul territorio di Roma, ma in effetti si tratta di iniziative ancora allo stato embrionale, di cui piuttosto si segnala l'opportunità. Tuttavia, questi giovani studenti affollano le numerose università pontificie romane, le quali richiedono generalmente agli iscritti stranieri una competenza in italiano verificata attraverso un test d'ingresso.³

Un caso speciale nell'ambito delle questioni linguistiche della Chiesa cattolica, poi, viene occupato dal Vaticano: sebbene gli atti ufficiali vengano redatti in latino, l'italiano è la lingua ufficiale, nonché quella veicolare più corrente, soprattutto in seguito al ruolo determinante che Giovanni Paolo II ha avuto nel processo di trasformazione del volto linguistico della Chiesa cattolica (cfr. Diadori, Ronzitti 2005).

Con quali strumenti, dunque, e in quali specifici contesti formativi imparano l'italiano i religiosi, e in particolare i seminaristi stranieri di area cattolica che ogni anno affluiscono nella capitale, sede di decine di Atenei Pontifici e Collegi Pontifici Internazionali nei quali l'italiano è lingua uffi-

2 Per un approfondimento sulla situazione nell'area romano-laziale si veda Pittau 2010, in cui i dati riportati sono però aggiornati al maggio 2010.

3 Due esempi facilmente rintracciabili nel web: *Regolamento generale* della Pontificia Università Gregoriana, art. 84 (http://www.unigre.it/Univ/documenti/091006_PUG_regolamento_generale_it.pdf); *Kalendarium* della Pontificia Università Urbaniana, *Informazioni generali - Iscrizioni*, 5n (<http://iscrizioni.urbaniana.edu/Kalendarium/Informazioni%20Generali/Iscrizion.aspx>).

ziale della comunicazione accademica, accanto all'inglese, al francese, al tedesco e allo spagnolo?

La presente ricerca si propone di contribuire a richiamare l'attenzione su un fenomeno che merita di essere approfondito, dal momento che l'interesse sempre maggiore della Chiesa cattolica di rispondere con azioni pianificate alla richiesta di formazione in italiano dei suoi funzionari stranieri in Italia rivela la presenza di un concreto bisogno che dovrebbe incontrare l'offerta mirata da parte di quanti si occupano di insegnamento dell'italiano L2.

2 Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma

Il Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum (d'ora in poi, adottando la sigla in uso negli stessi ambienti pontifici, CGU) è un'antica istituzione di ordine gesuita che ha sede nel cuore di Roma, a due passi dal Palazzo Barberini, ed è gemellata con la Pontificia Università Gregoriana, presso la quale i seminaristi del CGU, una volta arrivati a Roma, si iscrivono per compiere i loro studi in teologia e in filosofia. Nato nel 1552 come Collegium Germanicum in collaborazione con Ignazio di Loyola, noto fondatore della Compagnia di Gesù, il Collegio era inizialmente destinato alla formazione di seminaristi di lingua tedesca, ma venne successivamente unito al Collegium Hungaricum, pervenendo nel tempo a quella che è la sua struttura attuale.

2.1 Specificità dell'istituzione. Modalità di ammissione degli studenti e caratteristiche del percorso formativo

Secondo quanto stabilito dai *Documenti di fondazione* del XVI secolo, al CGU vengono ammessi solo seminaristi provenienti dai paesi dell'Europa centrale e settentrionale, e da alcuni paesi dell'Europa centro-orientale. La scelta di andare a Roma per un periodo di studi più o meno lungo non è affidata al seminarista: i candidati vengono scelti dal vescovo della diocesi di appartenenza o dal loro rettore del seminario e i loro nomi vengono proposti al rettore del CGU. L'ammissione è dunque possibile solo per i seminaristi di una diocesi che vengano individuati, selezionati e presentati dai loro responsabili (cfr. <http://www.cgu.it/index.php/it/kolleg/aufnahme>).

Una volta ammesso al CGU il seminarista deve innanzitutto concludere a Roma il ciclo di Teologia con il «Baccellierato», di durata triennale, presso la Pontificia Università Gregoriana. Per potersi immatricolare alla Gregoriana, gli studenti devono presentare un attestato di frequenza di un corso



Figure 1 e 2.
Il Pontificium Collegium
Germanicum et
Hungaricum, ingresso e
cortile interno.
Foto concesse dal
Pontificium Collegium
Germanicum et
Hungaricum.

di lingua italiana di durata non inferiore a 5 settimane (100 ore) rilasciato dall'Ente presso il quale è stato seguito e, per essere infine ammessi all'università, devono superare un test di lingua.

Il CGU promuove e organizza dunque ogni anno un corso intensivo per i propri seminaristi, allo scopo di metterli in condizione di affrontare il test e i primi momenti della vita in Italia.

Alla strutturazione di un'offerta linguistica ben articolata, finalizzata a precisi obiettivi e affidata a docenti di italiano L2 con una formazione specifica, l'istituzione è pervenuta grosso modo solo nell'ultimo decennio, e più esattamente a seguito della decisione della Pontificia Università Gregoriana di predisporre un test di lingua italiana per gli studenti stranieri.⁴

2.2 Analisi della situazione. Il profilo degli apprendenti

I seminaristi del CGU sono giovani adulti di età compresa tra i 20 e i 33 anni, di madrelingua prevalentemente tedesca, croata e ungherese (con alcune ridotte presenze scandinave), particolarmente abituati allo studio, di cui quello delle lingue straniere costituisce forse uno degli aspetti più significativi. Tutti, inoltre, sono legati al paradigma delle lingue classiche - latino per tutti, greco per molti, ebraico per alcuni - e hanno una formazione almeno iniziale in teologia e in filosofia, rispondendo dunque a un profilo che, sebbene condivida con quello dell'apprendente religioso i tratti principali, non è forse ancora sufficientemente individuato e descritto nella recente letteratura glottodidattica, soprattutto riguardo ai suoi bisogni comunicativi e alle conseguenti azioni didattiche possibili, che lo caratterizzano ulteriormente rispetto ad altri apprendenti religiosi come, ad esempio, sacerdoti e suore.

Nelle tabelle 1 e 2 è fotografato il profilo degli studenti che hanno frequentato il corso di italiano nel 2010 e nel 2011. I dati sono relativi all'età, alla provenienza, agli studi universitari di teologia («teo») e di filosofia («fil») compiuti fino al momento dell'arrivo in Italia, alla lingua madre («L1») e alle lingue straniere («L2») conosciute al momento dell'inizio del corso di italiano. Per il momento, ed esclusivamente in relazione ai dati presentati nelle tabelle, con L2 intendiamo la lingua o le lingue che l'individuo impara dopo che si è stabilizzata la prima, indipendentemente dal contesto di apprendimento, secondo i criteri della cronologia, della competenza e dell'uso che differenziano la L2 dalla L1 (cfr. Bettoni 2008).

4 È possibile leggere il testo integrale dell'intervista a P. Franz Meures SJ, rettore del CGU dal 2005 al 2011, in Di Salvatore 2012, pp. 93-101.

Tabella 1

Profilo studenti corso 2010

N.	Età	Provenienza	Studi universitari	L1	L2
1	22	Germania	fil/teo, 3 anni (di cui 1 a Gerusalemme)	tedesco	inglese, francese
2	22	Romania	teo/fil, 3 anni	ungherese	inglese, tedesco
3	20	Croazia	teo/fil, 2 anni	croato	tedesco, inglese
4	23	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco	inglese, francese
5	22	Romania	teo/fil, 3 anni	ungherese	inglese, tedesco
6	32	Danimarca	fil, 2 anni a Parigi; latino, 3 anni; master in Retorica	danese	inglese, francese, tedesco
7	23	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco	inglese, francese
8	22	Ungheria	teo/fil, 2 anni	ungherese	tedesco
9	25	Germania	teo/fil, 3 anni	tedesco	inglese, francese
10	22	Ungheria	teo/fil, 2 anni	ungherese	inglese, tedesco
11	26	Austria	teo/fil, 6 anni	tedesco	inglese, francese
12	21	Bosnia-Erzegovina	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, tedesco

Tabella 2

Profilo studenti corso 2011

N.	Età	Provenienza	Studi universitari	L1	L2
1	21	Bosnia-Erzegovina	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, tedesco
2	21	Croazia	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, tedesco
3	20	Croazia	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, tedesco
4	34	Finlandia	teo, 2 anni a Londra; laurea in teologia evangelica	finlandese	svedese, inglese, tedesco
5	23	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco	inglese, francese, spagnolo, greco
6	24	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco	spagnolo, inglese
7	21	Croazia	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, spagnolo, tedesco
8	21	Ungheria	teo/fil, 2 anni	ungherese	inglese, tedesco, italiano
9	26	Germania	teo/fil, 2 anni; medicina, 3 anni	tedesco	inglese, francese
10	23	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco-polacco*	inglese
11	25	Bosnia-Erzegovina	teo/fil, 2 anni	croato	inglese
12	21	Croazia	teo/fil, 3 anni	croato	inglese, tedesco, italiano

* Lo studente n. 10 della tabella 2 ha genitori polacchi emigrati in Germania. Dichiara il polacco come lingua parlata in casa e il tedesco come lingua parlata in tutte le altre situazioni.

Come si vede, i dati relativi al livello di istruzione e alla competenza in altre lingue straniere contribuiscono ad avvalorare l'ipotesi generale, suggerita da Ronzitti (2004) e da Diadori, Ronzitti (2005), di un pubblico dal profilo linguistico e culturale alto.

Generalmente, prima dell'arrivo in Italia, quasi nessuno frequenta un corso di italiano nel proprio paese e la competenza è un livello di principiante (la presenza, nel gruppo del 2011, di due studenti con una competenza in italiano, lingua studiata al liceo, costituisce un'eccezione rispetto ai profili consueti del CGU). Si tratta, tuttavia, di un livello principiante con peculiarità da osservare: europei, abituati alla mobilità, educati allo studio e alla lettura delle Sacre Scritture, in alcuni casi già competenti in un'altra lingua neolatina, particolarmente sensibili al plurilinguismo, allenati ad adattarsi con facilità ad ogni nuova situazione di apprendimento e, infine, favoriti dalla giovane età e dagli studi universitari, i seminaristi del CGU sono in grado fin dai primi momenti del corso di orientarsi nella comprensione di brevi testi scritti senza eccessiva difficoltà e, soprattutto, di processare rapidamente la lingua nei momenti di riflessione deduttiva della lezione.

A mancare sono, come è ovvio, le abilità orali e sono queste a richiedere i maggiori sforzi, soprattutto per la particolare situazione di apprendimento, alla quale saranno dedicate le opportune considerazioni (cfr 2.4).

Completiamo il quadro delle caratteristiche con una serie di informazioni, non meno rilevanti per la loro ricaduta didattica, sulle personalità del gruppo. I seminaristi del CGU accedono alla realtà pontificia romana a seguito di una selezione che il Collegio garantisce essere piuttosto rigorosa e che avviene non solo dopo l'ovvia indagine sull'aspirazione vocazionale ma anche e soprattutto sulla base di requisiti di merito, in termini di risultati ottenuti negli studi nel proprio paese. Dopo essere stato individuato dal vescovo della diocesi di appartenenza o dal rettore del proprio seminario d'origine, il candidato deve infine ottenere anche la conferma del rettore del CGU a Roma, decisiva per l'ammissione al Collegio. L'abitudine al successo personale, unitamente alla tendenza a un approccio decisamente ambizioso in campo formativo e intellettuale, è una caratteristica, comune a tutto il gruppo, che in parte influenza anche l'esperienza di apprendimento linguistico, in quanto gli obiettivi che lo studente si pone con se stesso non riguardano esclusivamente il superamento del test di lingua alla Gregoriana, ma anche l'ambizione a raggiungere un livello elevato nella propria capacità espressiva. Se da una parte queste caratteristiche hanno come effetto un atteggiamento di grande determinazione rispetto all'esperienza del corso di lingua da frequentare, dall'altra rischiano spesso di creare un considerevole grado di tensione emotiva controproducente, che l'insegnante ha la responsabilità di monitorare e mantenere a livelli accettabili. Non è del resto necessario insistere sulle ragioni, sempre valide ed efficaci, dell'ipotesi

del 'filtro affettivo' che interessa il processo di acquisizione linguistica (cfr. Krashen 1981).

Riguardo alle motivazioni allo studio dell'italiano e i bisogni comunicativi di questo profilo, Masciello 2005 e, con specifico riferimento al seminarista nell'ambito della più ampia categoria dell'apprendente religioso, Balmas 2012a hanno già provveduto a fornire un quadro.

Ricavando i dati da questi due studi e integrandoli con i nostri a disposizione, il profilo è così individuato:

Tabella 3

Profilo seminarista		
Caratteristiche	Motivazioni	Bisogni
- Età: 20-35 anni	- Frequenza di corsi universitari in Italia per un periodo relativamente lungo (almeno 3 anni)	- Sviluppo, nel breve periodo, delle abilità linguistiche
- Livello di istruzione: studente universitario di teologia e filosofia con una formazione iniziale già avvenuta nel proprio paese	- Conseguimento di un titolo di studio presso una università pontificia	- Buona pronuncia nella lettura
- Conoscenza delle lingue classiche		- Saper ripetere e commentare le Sacre Scritture
- Competenza in almeno due lingue straniere (soprattutto inglese e francese)		- Dialogo con la comunità di inserimento e conoscenza del tessuto sociale
- Elevato livello culturale		
- Vita in comunità internazionali caratterizzate da un certo grado di chiusura verso l'esterno		

2.3 Tipologia e obiettivi del corso

Il corso intensivo di italiano si svolge in un periodo di poco più di 5 settimane tra la metà di agosto e la fine di settembre, per una durata complessiva di 170 ore, di cui 108 svolte in maniera collettiva e articolate in incontri quotidiani di 4 ore, e 62, svolte nel pomeriggio, dedicate a incontri

individuali e in piccoli gruppi stabiliti sulla base delle specifiche necessità che via via emergono durante il corso, monitorato attraverso test di verifica in itinere a cadenza settimanale (ogni venerdì). Agli incontri pomeridiani, inoltre, è riservata l'assistenza alle attività di lettura ad alta voce e di commento alle Sacre Scritture, compiti che i seminaristi sono chiamati a svolgere a brevissima distanza dal loro arrivo in Italia. Durante il corso, infine, l'istituzione affida all'insegnante anche la cura del «Cineforum», parte del programma delle attività culturali del Collegio che prevede la proiezione di film italiani (in lingua originale e con sottotitoli italiani) una sera alla settimana.

Obiettivo del corso è il raggiungimento di una competenza corrispondente almeno al livello B1, livello richiesto dal test di italiano previsto dalla Pontificia Università Gregoriana per l'ammissione degli studenti stranieri. Il test si tiene nel mese di novembre e, una seconda volta per coloro che non lo abbiano superato al primo turno, nel mese di marzo. Il mancato superamento del test non ha ripercussioni sulla validità dell'immatricolazione e dell'iscrizione all'anno in corso, compresa la possibilità di sostenere gli esami del proprio semestre di studi, tuttavia il superamento è necessario per l'iscrizione all'anno accademico successivo. Gli studenti del CGU sostengono quindi il test a novembre, un mese e mezzo dopo la fine del corso. Nell'intervallo di tempo tra il corso e il test le competenze e le abilità acquisite vengono rinforzate attraverso un breve ciclo di incontri (circa 2-3 ore alla settimana). In questa seconda fase gli studenti non fruiscono di un vero e proprio corso, ma di un supporto fornito dal personale dell'istituzione, di madrelingua italiana, che offre la propria disponibilità a piccoli gruppi o a singoli, suddivisi sulla base delle indicazioni lasciate dall'insegnante alla fine del corso, al quale viene affidata la responsabilità della formazione iniziale in L2.

2.4 La situazione di apprendimento: Peculiarità e problematiche

Osservando i dati presentati nelle tabelle 1 e 2, soprattutto quelli relativi all'età e al livello di istruzione, si potrebbe a prima vista commettere l'errore di assimilare il profilo in esame a quello, ben individuato in letteratura, dello studente universitario (cfr. Balboni 2002, Lo Duca 2006).

Si tratta, invece, di un profilo completamente differente, che con lo studente universitario condivide esclusivamente la giovane età e un piano di studio. Si provi a immaginare, per esempio, il caso di uno studente Erasmus - confronto efficace, relativamente al CGU, anche per la condivisione dell'appartenenza europea. Lo studente Erasmus si trova a interagire quotidianamente con parlanti nativi anche al di fuori dell'ambiente universitario, in situazioni pratiche legate alla vita quotidiana: fare la spesa, andare all'ufficio postale, andare in farmacia o fare una visita medica, trattare con



Figura 3.
La Villa di San Pastore.
Foto concessa dal
Pontificium Collegium
Germanicum et
Hungaricum.

proprietari di appartamenti per l'affitto di una stanza, interagire con eventuali coinquilini italiani, con le figure amministrative dell'università, cercare un 'lavoretto', orientarsi nella città e muoversi con i mezzi pubblici.

Tutte queste situazioni sono completamente estranee allo studente seminarista, che vive in comunità e riceve da questa vitto, alloggio e assistenza. Ciò interessa la vita di tutti i seminaristi e, più in generale, di tutti i religiosi. Ma esaminiamo ancora più da vicino il caso preso in esame in questo articolo.

Il codice della socialità all'interno del CGU è il tedesco, lingua ufficiale della comunità che anche gli studenti di lingua non tedesca sono tenuti a parlare nelle occasioni pubbliche di scambi comunicativi con i propri pari e soprattutto con le figure istituzionali, tutte tedesche (rettore, prefetto agli studi, padre spirituale, ministro).

Per quanto riguarda invece i rapporti con la realtà esterna all'istituzione, vanno osservati degli aspetti che divengono addirittura fondamentali nelle scelte degli interventi didattici da attuare. Sebbene il CGU si trovi nel cuore di Roma, la sede del corso di italiano è tradizionalmente fissata nella Villa di San Pastore, residenza estiva del Collegio situata nella zona rurale di Galliciano nel Lazio, piccolo comune a trenta chilometri dalla capitale.

Qui, e non a Roma, gli studenti arrivano direttamente dai rispettivi paesi pochi giorni prima dell'inizio del corso e qui vivono per cinque settimane insieme ai responsabili dell'istituzione e all'insegnante di italiano, che alloggia a tempo pieno nella comunità nei giorni feriali. L'osservazione attenta del dato spaziale e delle condizioni di vita quotidiana suggerisce un'informazione che ha un suo peso e una ricaduta nell'esperienza didattica, incidendo in maniera sostanziale sulle soluzioni di lavoro. Gli studenti, durante il corso (e, in misura poco diversa, anche in seguito), non hanno contatti con l'esterno e, quindi, l'occasione di verificare la propria compe-

tenza nell'interazione con parlanti nativi, di verificare in itinere le prime personali ipotesi interlinguistiche e – aspetto non di poco conto per una buona tenuta della motivazione – di percepire l'effettiva spendibilità immediata, ai fini delle interazioni comunicative, di quanto quotidianamente appreso in classe.

In un ambiente di questo tipo la fondamentale distinzione, non solo terminologica ma soprattutto operativa, tra Lingua Seconda (L2) e Lingua Straniera (LS) viene in parte a confondersi: l'italiano costituisce la lingua della classe e, fuori dalla classe, della comunicazione con l'insegnante, la quale costituisce l'unico modello linguistico realmente disponibile. L'uscita dall'aula alla fine della lezione, per dedicarsi alle altre attività del giorno, sancisce, giustifica e legittima lo switching immediato verso il codice ritenuto, e di fatto, necessario per la sopravvivenza nella comunità. L'italiano, infine, è la lingua della prova che determina l'ammissione all'università ed è quindi estremamente importante per il proprio progetto di vita ma, al tempo stesso, poco determinante rispetto al raggiungimento dell'obiettivo formativo una volta superato il test, nei confronti del quale è avvertita semplicemente l'esigenza di 'studiare bene la grammatica'.

Le lezioni alla Pontificia Università Gregoriana, infatti, pur svolgendosi prevalentemente in italiano e richiedendo quindi una buona competenza perlomeno ricettiva, ammettono eventualmente l'uso delle altre quattro lingue ufficiali (inglese, francese, tedesco, spagnolo). Qualora il docente sia disponibile, poi, lo studente può decidere di sostenere gli esami in una lingua diversa dall'italiano e, allo stesso modo, può scegliere di elaborare e discutere in un'altra lingua l'elaborato finale del I ciclo («Baccellierato», di durata triennale), o la tesi conclusiva del II ciclo («Licenza», di durata biennale) o del III ciclo (Dottorato).⁵

Per quanto riguarda l'italiano in uso nelle lezioni, va inoltre osservato il carattere fortemente internazionale della Pontificia Università Gregoriana, come del resto delle altre realtà legate alla Santa Sede. Basterà l'esempio della Facoltà di Teologia, dove più del 70% dei docenti in servizio per l'anno accademico 2011/2012 è di origine straniera, con una competenza in italiano spesso inadeguata allo scopo. Docenti e studenti stranieri, dunque, condividono l'esperienza di apprendimento dell'italiano con l'ausilio costante dell'inglese, che resta la lingua franca della comunicazione accademica e di tutte le situazioni di difficoltà di intercomprensione.

Almeno nella fase iniziale del corso di italiano, e finché l'insegnante non stabilisce un contatto emotivo con la classe, la distanza psicologica dalla lingua target è ben più ampia di quella che si può osservare in un effettivo contesto di apprendimento L2.⁶

5 Cfr. Pontificia Università Gregoriana, *Ordo Anni Academici 2011/2012*.

6 Cfr. Ceracchi 2007 relativamente alle implicazioni psico-affettive dell'apprendimento lin-

Se assumiamo, come è bene fare, che la sostanziale differenza tra L2 e LS è individuabile nella dimensione spaziale e nell'utilizzo primario del codice per gli scambi comunicativi ordinari e quotidiani (Balboni 1994, 2002), allora per gli studenti del CGU, come del resto per molte altre realtà legate agli ambienti pontifici, l'italiano è una lingua che, pur appresa in Italia e dunque partecipante alla natura della L2, possiede in larga parte i tratti distintivi di una LS, per le caratteristiche dell'input, dell'output e dei tipi di interazione.

La conseguenza più ovvia e rilevante, da tenere presente quando si operi in queste realtà, è il notevole divario che si crea tra un sapere linguistico di tipo dichiarativo e un sapere di tipo procedurale.

Data l'impossibilità di sfruttare a pieno le opportunità offerte dai contesti di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, l'insegnante deve chiedersi in quali modalità alternative proporre una didattica **orientata all'azione**, incoraggiata dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), il cui approccio, vogliamo ricordarlo, «considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come 'attori sociali', vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione» (2.1).

2.5 I risultati di un sondaggio

Circa un anno dopo la fine del corso del 2010, con il consenso del rettore e del prefetto agli studi del CGU, ho predisposto un questionario con il principale obiettivo di raccogliere in forma schematica le considerazioni e le valutazioni degli studenti, giunti al termine del loro primo anno di studi alla Pontificia Università Gregoriana, rispetto alle difficoltà incontrate durante il corso di italiano a San Pastore e al rapporto percepito tra l'esperienza di apprendimento formale della lingua e l'esperienza maturata nel primo anno di vita in Italia. Il questionario, composto di 5 domande chiuse a scelta multipla e 2 domande aperte, è stato sottoposto all'attenzione del Collegio, il quale ha provveduto a somministrarlo agli studenti via e-mail. Gli studenti hanno compilato il questionario in completa autonomia e lo hanno rispedito per posta elettronica all'istituzione, la quale si è riservata di controllare i documenti prima di inoltrarli via e-mail.

guistico, ma soprattutto Tronconi 2011, p. 124, che anzi individua nella distanza psicologica tra lo studente e la lingua target uno dei caratteri della LS.

Questionario 2010

- 1 In quali situazioni prevedeva di usare l'italiano, **prima di frequentare il corso a San Pastore?** (Può dare più di una risposta).
- a Frequentare le lezioni all'università.
 - b Parlare con altri religiosi.
 - c Parlare con i giovani, religiosi e laici.
 - d Altro:
-
- 2 In quali situazioni ha effettivamente usato l'italiano, **dopo il corso a San Pastore?** (Risponda indicando le lettere della domanda n. 1).
-
- 3 In quale percentuale l'italiano è stato presente nei corsi che ha frequentato e negli esami che ha sostenuto all'università nell'anno accademico 2010/2011?
- a Meno del 50%.
 - b 50%.
 - c Più del 50%.
 - d Ho frequentato l'università interamente in italiano.
-
- 4 Se alla domanda n. 3 ha indicato la risposta a, b o c: in quali altre lingue ha frequentato i corsi e sostenuto gli esami all'università nell'anno accademico 2010/2011? (Le indichi nell'ordine di maggiore uso).
-
- 5 Secondo Lei, lo sviluppo di quali abilità è più importante nella Sua esperienza di apprendimento dell'italiano? (Può dare più di una risposta).
- a Ascoltare.
 - b Dialogare.
 - c Monologare - argomentare (scritto e orale).
 - d Prendere appunti.
 - e Leggere.
 - f Riassumere.
 - g Tradurre.
-
- 6 Quanto ritiene Le sia stato complessivamente utile il corso di italiano a San Pastore rispetto ai Suoi obiettivi e perché?
- a Molto utile perché
 - b Abbastanza utile perché
 - c Poco utile perché
 - d Inutile perché
-
- 7 Quali sono le difficoltà maggiori che ha incontrato nell'apprendimento dell'italiano, durante il corso a San Pastore? (Può dare una risposta libera).
-

I dati emersi dai questionari ricevuti sono i seguenti:

- a. Prima di arrivare nel nostro paese, e quindi di iniziare a frequentare il corso di italiano, la quasi totalità del gruppo (11 su 12 studenti) riponeva nel corso offerto dal CGU l'aspettativa di acquisire gli strumenti necessari ai propri scopi: frequentare le lezioni all'università è infatti la prima situazione d'uso per loro di maggiore interesse, alla quale si affianca anche quella di interazione con gli altri, soprattutto giovani religiosi e laici (7 preferenze) e poi religiosi in generale (4 preferenze). Solo due studenti hanno indicato in «Altro» l'aspettativa di interagire con altri italiani e di usare l'italiano in situazioni quotidiane.
- b. Dopo l'arrivo nel nostro paese e dopo la frequenza del corso, l'aspettativa iniziale è stata soddisfatta, ma raramente gli ambiti d'uso dell'italiano si sono rivelati più estesi rispetto all'attesa, soprattutto nel caso di interazioni con parlanti nativi in situazioni quotidiane (2 su 12).
- c. Durante il primo anno di studi universitari in Italia, la frequenza dei corsi e gli esami si sono svolti interamente in italiano solo per la metà del gruppo. Per quattro studenti l'italiano è stato presente più del 50% nei corsi e negli esami, per due studenti solo al 50%.
- d. I sei studenti che non hanno svolto l'università interamente in italiano dichiarano il tedesco come lingua maggiormente usata soprattutto in sede d'esame, seguito dall'inglese soprattutto in sede di seminari e, infine, dal francese nel caso di alcuni esami.
- e. La totalità degli studenti attribuisce maggiore importanza all'abilità di dialogare, probabilmente avvertita come quella più difficilmente esercitabile nel loro ambiente di vita quotidiana e la più preziosa. L'abilità di monologare e argomentare (scritta e orale) segue immediatamente con 7 preferenze, fatto piuttosto ovvio per uno studente universitario che, al contempo, sia anche un seminarista chiamato ad esercitarsi sul commento alle Sacre Scritture durante le omelie. Segue l'importanza della lettura con 6 preferenze e solo successivamente dell'ascolto, con 5 preferenze. Il fatto che meno della metà della classe consideri importante lo sviluppo dell'abilità di comprensione orale si spiega col fatto che l'ascolto è ciò che meno manca nella pratica quotidiana a questo tipo di studente, abituato alla monodirezionalità della comunicazione in ambienti accademici dove il modello della lezione frontale, *ex cathedra*, è ancora piuttosto forte. Per quanto riguarda le abilità integrate di riassumere e di tradurre, solo due studenti le avvertono come importanti, mentre nessuno studente si preoccupa di saper prendere appunti in italiano. Ciò è forse dovuto al fatto che queste tre abilità sono strettamente connesse con lo sviluppo della l1, per cui un adulto di elevato livello culturale le considera forse già parte del proprio bagaglio. Sul prendere appunti, inoltre, c'è probabilmente da tenere presente che metà degli studenti

non ha avuto interamente bisogno dell'italiano per seguire le lezioni all'università.

- f. Tutti gli studenti percepiscono l'utilità del corso di italiano offerto dall'istituzione rispetto alla grande portata dell'impatto con la vita universitaria, di cui il corso costituisce però una componente 'ingressiva' che agisce forse più sull'aspetto emotivo che su quello operativo. Non va dimenticato, infatti, che non tutti gli studenti stranieri che accedono alle università pontificie usufruiscono preliminarmente di un corso di lingua di base e che molti si attivano solo una volta arrivati all'università, parallelamente all'inizio dell'anno accademico, rivolgendosi agli enti esterni ai quali le università li indirizzano.
- g. Sulle difficoltà incontrate durante il corso, va primariamente considerato (e non sottovalutato nemmeno nella prassi didattica quotidiana) il tipo di atteggiamento di questo profilo di studente, che, in linea con il profilo più generale dell'apprendente religioso, non lamenta mai apertamente eventuali problemi o disagi. Ciò è maggiormente evidente quando si provi a confrontare le risposte libere di questionari valutativi compilati da giovani religiosi con quelli compilati, ad esempio, da studenti Erasmus. Malgrado questo dato, qualche informazione resta sicura ed evidente: gli studenti di lingua non tedesca lamentano la grande difficoltà di apprendere contemporaneamente due lingue straniere, che sembra in qualche modo svantaggiarli o limitarli rispetto alle loro possibilità in condizioni di minore stress (potremmo inoltre riformulare le testimonianze orali raccolte durante colloqui privati in questo modo: «Gli studenti non tedeschi sono due volte stranieri»). Le difficoltà comuni a tutti riguardano il tempo a disposizione e la situazione di apprendimento: più di uno studente sente la tensione dovuta all'aspettativa di raggiungere obiettivi piuttosto elevati in un arco di tempo relativamente breve (non si dimentichi mai che tutti loro arrivano in Italia grosso modo digiuni di italiano e che in circa due mesi devono dimostrare di poter frequentare l'università in Italia). Più di uno studente lamenta la scarsità di situazioni di interazione con parlanti nativi durante l'esperienza di studio dell'italiano. Quest'ultimo punto costituisce il vero nocciolo della questione, che si è già cercato di evidenziare con attenzione, e che accomuna gli studenti del CGU a quelli di altri collegi pontifici, nonché agli apprendenti in ambienti religiosi più in generale.

2.6 Dinamiche interattive della classe e strategie didattiche

Con 'classe' si intende anzitutto quell'universo di socialità che è dato da «un contesto di scambi sociali che i soggetti sviluppano in rapporto a un generale intento di apprendimento. Tale intento esiste come carattere intrinseco di una istituzione sociale, cioè il sistema formativo, che dalle

società umane è stato creato come struttura finalizzata a gestire la trasmissione della conoscenza e delle competenze entro il sistema sociale» (Vedovelli 2002, pp. 116-117).

In questo senso va subito sottolineata, per la forte ricaduta didattica che essa ha, una caratteristica peculiare degli studenti del CGU, come anche di altri collegi e realtà affini, abituati a vivere e agire all'interno di una comunità che si costituisce **preliminarmente** al corso di italiano e **indipendentemente** da esso, e fortemente legati ad un senso di appartenenza a un gruppo che condivide norme, valori, credenze, codici comportamentali, nonché – è bene ricordarlo – spazi e tempi quotidiani.

Si osservi, a questo proposito, il modo in cui l'istituzione stessa si propone al pubblico in «Vita comunitaria nel CGU», nella sezione «Abitanti» disponibile nel menù della homepage del sito ufficiale all'indirizzo <http://www.cgu.it/index.php/it/bewohner>.

Ciò per noi significa che, sebbene ogni anno i nuovi studenti arrivino in Italia solo pochi giorni prima dell'inizio del corso di italiano e abbiano quindi poco tempo per conoscersi, alla prima giornata di lezioni il gruppo sociale è già costituito, riconosce i suoi membri nella condivisione identitaria e concepisce l'esperienza di apprendimento come un'ulteriore esperienza comune, che andrà ad affiancarsi a tutte le altre attività del gruppo. Il corso, anzi, sembra costituire per loro, al di là degli specifici obiettivi prestabiliti, un'ottima occasione per approfondire e rinforzare le relazioni sociali appena nate e rappresenta quindi un valore aggregante al quale viene attribuito un utilizzo successivo perfino dalle stesse figure istituzionali, le quali richiedono settimanalmente all'insegnante non solo un feedback sul profitto nell'apprendimento della lingua ma anche un monitoraggio delle dinamiche relazionali e un profilo del gruppo.

Se da un lato questo particolare tipo di situazione può creare difficoltà nella selezione del tipo di attività da proporre – nel più banale degli esempi, non è possibile in attività di interazione orale confrontare le esperienze personali quotidiane degli studenti, dal momento che sono le stesse per tutti e dunque l'attività risulterebbe poco verosimile – dall'altro va piuttosto visto come una grande risorsa, immediatamente disponibile per lo sfruttamento didattico, che consente di creare una 'comunità nella comunità', in cui la prima, linguistica e italiana, si innesta nella seconda più ampia, religiosa e internazionale.

2.6.1 Sfruttamento dell'apprendimento cooperativo

Le attività collaborative risultano estremamente motivanti più che in altre situazioni di insegnamento, direi anzi che appaiono 'naturali' allo studente e che si rivela perciò efficace la scelta di valorizzare e sfruttare didatticamente queste caratteristiche preesistenti proponendo un

apprendimento di tipo cooperativo, secondo le modalità del *Learning together*.⁷

I gruppi di lavoro per lo svolgimento delle attività - ad esempio quelle più consuete di scambio di informazioni durante la lettura di testi (metodo Jigsaw), quelle di scrittura o riscrittura collettiva e correzione di un testo, quelle di comprensione globale - vengono generalmente formati seguendo una procedura per livelli e dunque creando delle coppie o dei gruppi, di tre o quattro studenti, in cui le competenze siano eterogenee, variando di volta in volta la composizione in modo che ciascuno studente non abbia l'impressione di vedersi assegnare un ruolo fisso per tutta la durata del corso. Sfruttando poi l'analogia con gli sport di squadra - non è da dimenticare nemmeno che tutti gli studenti partecipano quotidianamente, subito dopo le lezioni pomeridiane del corso di italiano, alle attività sportive organizzate dall'istituzione, che si svolgono nelle ampie aree circostanti gli edifici - l'invito all'apprendimento cooperativo è generalmente ben accolto. Gli studenti non mostrano problemi nell'aiutare il compagno in difficoltà né nel farsi aiutare per raggiungere obiettivi comuni, per le ragioni già osservate in precedenza: l'interdipendenza positiva è insita nel gruppo.

Tuttavia, ad un'analisi più attenta la realtà risulta più complessa. Appare infatti difficile riconoscere se il gruppo sia effettivamente 'cooperativo' e di che tipo: gli studenti mostrano di accettare volentieri di lavorare insieme in classe e appaiono anzi felici di farlo, ma andrebbe considerato che si tratta di un atteggiamento acquisito e in qualche modo etero-imposto, previsto dai codici comportamentali dell'istituzione, che l'insegnante trova già predisposto al suo arrivo.

Per questa ragione, non sono meno efficaci, se dosati con cura e con obiettivi precisi, intermezzi di apprendimento di tipo più competitivo e in questo caso vengono piuttosto valorizzate le caratteristiche individuali all'interno del gruppo, che - non va dimenticato - è composto da studenti selezionati sulla base di requisiti di merito, abituati al successo personale negli studi, come emerge anche dai colloqui preparatori che il rettore del CGU ha con l'insegnante prima dell'inizio del corso di italiano.

2.6.2 Sviluppo delle abilità interattive

Come abbiamo detto, le abilità interattive sono quelle che richiedono agli studenti del CGU i maggiori sforzi, data l'impossibilità di verificare gli stadi del proprio apprendimento nel contatto con parlanti nativi. L'abilità di interazione, infatti, «non è la somma di fasi di comprensione e di pro-

7 Cfr. Johnson, Johnson, Holubec 1996; Comoglio, Cardoso 1996; Sharan, Sharan 1998; Kagan 2000; Comoglio 2001.

duzione, bensì una co-costruzione del significato cui partecipano tutti gli interlocutori» (Balboni 2008, p. 144).

Per colmare il divario, talvolta profondo in questi ambienti, tra un sapere linguistico di tipo dichiarativo e uno di tipo procedurale, vanno dunque massimizzate le attività che hanno tra gli obiettivi lo sviluppo di questa abilità

Tra i più classici dei suggerimenti proposti dagli approcci comunicativi, il role-play, generalmente apprezzato dagli studenti, risulta addirittura ideale in una classe di giovani seminaristi che vivono in un collegio, per diverse ragioni. In primo luogo, avendo come obiettivo quello di esercitare nel dialogo sia la competenza propriamente linguistica sia la competenza socio-pragmatica, sviluppa le preziose abilità interattive di cui gli studenti lamentano la mancanza.

In secondo luogo, per la sua natura immaginativa, risolve il problema dell'identità già ben note fra i compagni e di una situazione di vita quotidiana poco soggetta al fattore della novità, offrendo la possibilità di reinventare identità e situazioni nuove.

In terzo luogo, richiedendo agli studenti di improvvisarsi attori e di recitare un ruolo, è compatibile con le caratteristiche personali dei membri del gruppo, educati fin da giovanissimi all'idea stessa di 'rivestire un ruolo' e di essere osservati nel mettere in atto strategie comunicative.

Il role-play, dunque, preso nella sua semplicità di base e lasciato in mano alla creatività degli studenti, offre possibilità inattese di applicazione.

Non in ultimo, l'abitudine a sorvegliare attentamente il proprio eloquio, fondamentale per le letture in chiesa, trova nel role-play un'occasione ulteriore di esercizio accanto alle attività più tradizionali per la cura dell'aspetto fonetico e intonativo.

Nel suo studio dedicato all'apprendente religioso, Ronzitti (2004) considera poi *Strategic interaction* e *Project work* come altre due possibilità offerte dalla didattica comunicativa efficaci in questi ambienti, dove le occasioni d'uso effettivo della lingua fuori dall'aula sono limitate e vanno quindi continuamente create, stimolate e sostenute.

L'Interazione Strategica, approccio teorizzato da Robert Di Pietro agli inizi degli anni ottanta del secolo scorso, si basa sul presupposto che l'interazione sociale consista nella realizzazione di obiettivi e programmi personali da ottenere per mezzo di negoziazioni che richiedono un uso strategico della lingua. Poiché l'aspetto interessante dell'Interazione Strategica risiede proprio nell'uso e nell'applicazione della lingua alle situazioni, secondo Serra Borneto (1998, p. 207) questo approccio non sarebbe altro che una buona spiegazione di come andrebbe usato in classe un role-play ben fatto, inserito però all'interno di un contesto metodologico comunicativo generale.

Per quanto riguarda invece la didattica progettuale, si potrà facilmente intuire che, in base a quanto detto in questo contributo, appare difficile

l'applicazione della sua variante esplorativa: un progetto aperto verso l'esterno, infatti, è orientato al contatto con parlanti nativi, per cui è (purtroppo) da escludere a priori nel tipo di situazione di insegnamento descritto.

Possibile, invece, appare una didattica progettuale orientata all'elaborazione di testi. Si veda a questo proposito la serie di proposte di Cassandro e Maffei (2007, pp. 265-266).

Tuttavia, dal momento che un progetto non può esaurirsi in un solo incontro o due – gli stessi autori già citati propongono, ad esempio, progetti testuali stimando una durata di 40 ore –, nel caso specifico dei corsi al CGU una didattica progettuale nel suo senso più stretto appare ancora difficile da adottare rispetto ai livelli in ingresso, agli obiettivi richiesti dall'Istituzione e al tempo di cui si dispone (mentre sarebbe, forse, piuttosto gradito agli studenti). Se però, come fanno Cassandro e Maffei (2007, p. 236), si intende la didattica per progetti come una serie di task collegati tra loro in un periodo di tempo più o meno lungo, allora quello che si dovrebbe cercare di fare è orientarsi piuttosto verso un tipo di didattica *task-based* (Scalzo 1998, pp. 143-145). Implicando un sapere procedurale, infatti, una didattica basata sul compito porta l'apprendente a sviluppare la sua competenza d'azione, in linea con i principi del QCER (7.1).

2.7 Quale italiano? Varietà linguistiche e implicazioni didattiche

Per quanto riguarda il delicato rapporto tra scelte metodologiche e modelli linguistici di riferimento, appare ragionevole chiedersi: quale italiano insegnare a studenti seminaristi che vivono all'interno di un'istituzione regolata da precisi codici di formalità, che devono intraprendere un percorso di studi universitari in ambito teologico e filosofico, e che hanno familiarità con specifiche tipologie testuali? Quale o quali varietà ritagliare dal complesso panorama sociolinguistico del nostro paese?

In riferimento all'aspetto degli studi universitari, alcune indicazioni utili provengono da Balboni e Torresan (2003), i quali rilevano l'esistenza di caratteristiche proprie dell'«italiano di Dio», una microlingua del cattolicesimo, cioè una varietà dell'italiano che si caratterizza sul piano formale e si distingue per questo dall'italiano della vita quotidiana.

Lo sfruttamento didattico dei testi delle Sacre Scritture è certamente efficace, necessario e consigliabile (cfr. Masciello 2005). Tuttavia andrebbe considerato che questa scelta, pur avendo le sue valide motivazioni, dovrebbe essere adottata solo se inserita in un panorama di proposte didattiche più variegato: gli studenti, infatti, hanno bisogno di percepire la varietà dei materiali utilizzati in classe e delle attività svolte. Proporre in aula dei testi già frequentati in misura considerevole e in forma guidata in momenti estranei al corso di lingua – non si dimentichi mai l'ausilio costante che i seminaristi ricevono dalle figure responsabili dell'istituzio-

ne durante il loro percorso formativo – potrebbe avere l'effetto opposto di perdere il fattore della novità e generare noia. Il corso di italiano è un'occasione, spesso rara, in molti casi l'unica, di compiere un bagno linguistico e culturale nella quotidianità degli italiani, alla quale lo studente si mostra vivacemente interessato. La proposta massiccia di materiali autentici, testuali, audio e audiovisivi attinti alla vita di ogni giorno (articoli di giornale, brani letterari, canzoni, notiziari televisivi e radiofonici, film ecc.) e la massimizzazione delle attività mirate allo sviluppo delle abilità di interazione orale otterranno non solo buoni risultati in termini di apprendimento, ma anche e soprattutto un feedback positivo rispetto all'esperienza stessa dell'apprendimento da parte degli studenti, il cui particolare stato di isolamento tende a enfatizzare la curiosità nei riguardi degli usi di una lingua **viva**.⁸

Per quanto riguarda gli usi particolarmente informali e colloquiali, e quelli più frequenti dell'italiano comune, questi vanno proposti in misura più ridotta che in altre situazioni di insegnamento, almeno relativamente allo sviluppo delle abilità interattive (lo studente percepisce che «non gli servono» per esprimersi attivamente nella sua vita seminariale), mentre ritengo comunque utile favorirne perlomeno il riconoscimento (lo studente, malgrado il senso di protezione garantito dal suo status di seminarista pontificio, è consapevole di trovarsi in Italia e vuole sapere come i parlanti nativi si esprimono ogni giorno): una reale integrazione non può non passare per questa strada e in tal senso è poco rilevante che si tratti di una categoria di immigrato indubbiamente sui generis, estranea ai disagi concreti più tipici di chi si trova ad affrontare la vita di tutti i giorni in un paese straniero.

3 Conclusioni e prospettive

In questo lavoro abbiamo cercato di individuare le specificità del profilo 'apprendente seminarista' nell'ambito della più ampia categoria dell'apprendente religioso in Italia, in relazione alle sue caratteristiche, ai suoi

8 È necessario, naturalmente, prestare la massima attenzione al contenuto degli input proposti ed evitare accuratamente testi che abbiano riferimenti, espliciti o allusivi, a sfere esperienziali lontane dallo stile di vita seminariale. Non ci si riferisce, banalmente, solo all'ovvia sfera delle relazioni amorose e della sessualità, ma anche alle attività quotidiane svolte e agli ambienti sociali in cui si svolgono. È bene che l'insegnante, se non ha l'opportunità di vivere nella comunità durante il periodo del corso, cerchi comunque di farsi un'idea della giornata-tipo di un seminarista, ad esempio procurandosi presso l'istituto un calendario delle sue attività settimanali o confrontandosi con le figure responsabili. Questa conoscenza sarà importante, quando non fondamentale, per la preparazione di attività didattiche effettivamente vicine alla loro esperienza quotidiana, ma anche per costruire un 'lessico familiare' da impiegare insieme, insegnante e studenti, nelle ore passate in classe.

bisogni comunicativi, alle sue motivazioni allo studio dell'italiano e agli obiettivi di apprendimento.

La ricerca, che si è concentrata in area romana e si è basata sulle esperienze di insegnamento ai seminaristi del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma, ha avuto inoltre come obiettivo quello di mettere in luce le specifiche problematiche connesse all'ambiente di apprendimento che caratterizza normalmente le realtà legate alla Chiesa cattolica.

Relativamente alle caratteristiche del profilo, sulla base dei dati emersi abbiamo definito che questo tipo di apprendente:

- a. È un individuo generalmente giovane, di età compresa tra i 20 e i 30 anni.
- b. È uno studente universitario di teologia e di filosofia che ha già ricevuto una formazione iniziale in questo ambito nel proprio paese.
- c. Conosce le lingue classiche, in particolare il latino.
- d. Parla in genere almeno due lingue straniere, normalmente l'inglese e il francese, o l'inglese e il tedesco.
- e. Ha un elevato livello culturale.
- f. Vive in comunità internazionali caratterizzate da un certo grado di chiusura verso l'esterno.

Relativamente alla motivazione allo studio dell'italiano, abbiamo rilevato che lo studia perché deve frequentare l'università in Italia per un periodo di tempo relativamente lungo e deve conseguire un titolo presso una università pontificia a Roma. Ha dunque bisogni comunicativi da soddisfare soprattutto in ambito accademico.

In base al caso di studio preso in esame abbiamo poi rilevato alcuni aspetti problematici che sono da tenere presenti nella scelta degli interventi didattici da compiere. Le situazioni di apprendimento più tipiche degli ambienti in cui questo profilo vive e opera risultano collocarsi a metà strada tra i contesti di apprendimento di una lingua seconda e quelli di apprendimento di una lingua straniera. Dei primi, esse hanno la caratteristica di verificarsi geograficamente nel paese in cui la lingua target è parlata. Dei secondi, hanno la caratteristica dell'assenza o della rarità di occasioni d'uso al di fuori dei momenti di apprendimento guidato. La possibilità di verificare le ipotesi formulate sulla lingua nell'interazione quotidiana con parlanti nativi è infatti sensibilmente più ridotta che in altre situazioni di apprendimento.

L'effetto di questa condizione è un certo grado di spaccatura tra 'teoria' e 'pratica', tra conoscenza e abilità, tra un sapere linguistico di tipo dichiarativo e un sapere linguistico di tipo procedurale, e, in definitiva, il rischio di una certa staticità del modello linguistico acquisito, poco aderente alle molteplici realtà d'uso.

Le soluzioni di lavoro adottate, sul piano dei metodi, delle strategie didattiche e dei materiali utilizzati, hanno principalmente cercato di favorire l'avvicinamento tra il modello linguistico proposto e le realtà d'uso della lingua target, cercando però di soddisfare l'aspettativa e le abitudini degli studenti, negoziando insieme non tanto gli obiettivi, i quali sono in buona misura predeterminati, quanto piuttosto le modalità per raggiungerli.

Le reazioni degli studenti alle proposte metodologiche della didattica comunicativa risultano molto positive e mostrano entusiasmo per un tipo di apprendimento orientato non solo al **prodotto** ma anche al **processo** dell'acquisizione linguistica. Tali modelli operativi non sono comunque da adottare senza riserve, ma è piuttosto consigliabile variare l'offerta alternandola a soluzioni che ristabiliscono, ad esempio, gerarchie di iniziativa tra docente e discente, soddisfacendo così l'attesa di quest'ultimo in alcuni passaggi delicati della lezione, in particolare quelli riservati al trattamento della grammatica. È perciò opportuno che l'insegnante, soprattutto se fortemente 'comunicativo' o proveniente da precedenti esperienze lontane da una situazione come quella descritta, sia disposto a rivedere eventualmente le proprie personali convinzioni in materia di insegnamento e disponibile a modularle sulle reali esigenze dei destinatari. In definitiva, un approccio di tipo eclettico, in grado di integrare proposte differenti, è forse quello più indicato.

Per quanto riguarda gli esiti dei due corsi presi in esame, i dati sono i seguenti:

- Dei 12 studenti del CGU che hanno frequentato il corso di italiano del 2010, 9 hanno superato il test di ammissione all'università al primo appello (8 alla Pontificia Università Gregoriana, 1 alla Pontificia Università della Santa Croce) e i restanti 3 al secondo, e sono stati dunque ammessi a frequentare i corsi nell'anno accademico 2010/2011.
- Dei 12 studenti che hanno frequentato il corso di italiano del 2011, divenuti successivamente 11 per via dell'abbandono del seminario da parte di uno studente che ha deciso di fare ritorno nel proprio paese, tutti hanno superato il test al primo appello e sono stati dunque ammessi a frequentare i corsi nell'anno accademico 2011/2012.

Non è stato possibile, né nel 2010 né nel 2011, avere notizie sicure sul tipo di test che la Gregoriana somministra, né su chi ha la responsabilità della progettazione, ma è noto che il test si compone di due parti, una multimediale al PC e una di interazione orale con un esaminatore, e che il test viene considerato superato anche con un livello tra A2 e B1.

Ad ogni modo, al superamento del test, il CGU considera raggiunti gli obiettivi prestabiliti per i corsi di lingua che ha organizzato, promosso e

finanziato, in quanto gli studenti possono iscriversi regolarmente all'università e iniziare a frequentare le lezioni e sostenere gli esami.

Dal punto di vista di chi si occupa di didattica, invece, molto resta da fare.

Nel campo dell'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia, quello ai religiosi, e più in particolare quello ai seminaristi, non pare ancora inserirsi tra i temi di maggiore interesse e urgenza, i quali ragionevolmente si orientano verso il più ampio dibattito sull'inserimento sociale e lavorativo degli adulti immigrati e sull'inserimento scolastico dei figli di immigrati.

Va osservato che l'accesso ai dati e alle informazioni sugli ambienti religiosi che si occupano della formazione non è sempre semplice come invece è stato nel nostro caso e che, analogamente, le linee di intervento attuate dalla Chiesa in merito alla formazione linguistica dei suoi funzionari stranieri non sono sempre trasparenti. In molte situazioni, peraltro, l'insegnamento dell'italiano L2 è ancora affidato a figure operanti al di fuori dello specifico settore professionale (ciò non accade solo in ambito religioso e si ricollega anzi a problematiche più generali relative all'inquadramento professionale del docente di italiano per stranieri e al riconoscimento della sua figura su un piano sociale e istituzionale).

Ad ogni modo, sarebbe auspicabile riportare l'attenzione sull'argomento e rinnovare un dialogo, ad esempio nell'ambito di convegni in area glottodidattica o giornate d'incontro specifiche sul tema, tra docenti che lavorano, sia stabilmente che occasionalmente, con questo tipo di profilo, con l'intento di raccogliere, aggiornare e confrontare i dati sulle esperienze e le ricerche svolte in singole realtà isolate.

Successivamente, se risultasse opportuno, si potrebbe ipotizzare la creazione di strumenti operativi e materiali su misura allestiti in maniera organica, in termini di manuali di italiano specifici per il profilo dello studente seminarista, il quale, come altri profili di studenti universitari, ha motivazioni e bisogni sufficientemente riconoscibili e frequenta le aule di università pontificie così come studenti Erasmus o Marco Polo frequenta le aule di università pubbliche. Abbiamo d'altra parte rilevato come il nostro profilo di studente, gravitando intorno al circuito degli atenei pontifici, non rientri ovviamente nei monitoraggi sugli accessi stranieri alle università pubbliche. Ciò si traduce anche in un'offerta ancora esigua nel ricco panorama editoriale dell'italiano L2.

Su un piano ideale, sarebbe necessario un intervento puntuale e mirato, che tenga scrupolosamente conto delle specifiche caratteristiche del profilo, del suo livello di competenza in ingresso, dei suoi obiettivi formativi, degli ambienti universitari che frequenta, degli ambienti comunitari in cui vive, e dei tipi di testualità scritta e orale con cui tali ambienti lo mettono realmente in contatto.

Quand'anche il profilo che qui abbiamo cercato di delineare si rivelasse ancora quantitativamente poco incisivo all'interno del ricco panorama dei pubblici dell'italiano L2, non andrebbero comunque sottovalutati certi aspetti quali, ad esempio, la natura sovraterritoriale della Chiesa cattolica. Grazie infatti alla sua diffusione capillare a livello internazionale, la presenza religiosa tra i giovani universitari stranieri in Italia potrebbe rivelarsi interessante, se non numericamente, politicamente. Con ciò intendiamo che quanto è emerso relativamente all'interesse sempre crescente della Chiesa cattolica di rispondere con azioni pianificate a un bisogno di formazione linguistica dei suoi funzionari stranieri in Italia rivela la messa in atto di una politica linguistica che, nel nostro campo, merita attenzione: il mondo cattolico, in altre parole, mostra di orientarsi verso la richiesta di un'offerta linguistica ad alti livelli che sarebbe opportuno considerare al pari delle altre.

La situazione andrebbe perciò sistematicamente monitorata nell'ambito delle indagini sui pubblici dell'italiano L2. Di tale situazione, ci si augura di aver almeno in parte colto ed evidenziato gli aspetti più utili per future ipotesi di lavoro.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica: Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E.; Torresan P. (2003). *L'italiano di Dio*. Perugia: Guerra.
- Balmas, P. (2012a). «Il profilo del seminarista come apprendente dell'italiano L2: I risultati di un sondaggio» [online]. *Bollettino ITALS*, supplemento alla rivista *ITALS*, 10 (45), giugno. <http://venus.unive.it/italslab/modules.php>.
- Balmas, P. (2012b). «Il profilo del seminarista come apprendente dell'italiano L2: Una proposta metodologica» [online]. *Bollettino ITALS*, supplemento alla rivista *ITALS*, 10 (46), settembre. <http://venus.unive.it/italslab/modules.php>.
- Bettoni, C. (2008). *Imparare un'altra lingua: Lezioni di linguistica applicata*. 7a ed. (1a ed. 2001). Roma; Bari: Laterza.
- Caritas-Migrantes (2011). *Dossier statistico immigrazione: XXI rapporto*. Roma: Idos.
- Cassandro, M.; Maffei, S. (2007). «Didattica per progetti». In: Benucci, A. (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri: Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra, pp. 233-269.

- Ceracchi, M. (2007). «Lingua madre e lingua straniera: Le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento» [online]. *Studi di Glottodidattica*, 1. http://www.glottodidattica.net/Articoli/articolo1_02.pdf.
- Chiuchiù, A. (2007). *Italiano in Chiesa*. Perugia: Guerra.
- Coletti, V. (1983). *Parole dal pulpito: Chiesa e movimenti religiosi tra latino e volgare*. Casale: Marietti.
- Comoglio, M. (2001). «Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni». *Orientamenti Pedagogici*, 1, pp. 28-48.
- Comoglio, M.; Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprende in gruppo: Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Council of Europe (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento insegnamento valutazione*. Trad. it. di F. Quarapelle e D. Bertocchi. Milano: La Nuova Italia - Oxford.
- Diadori, P.; Ronzitti, M. (2005). «Chiesa cattolica e italiano L2: quale politica linguistica?». In: Guardiano, C. et al. (a cura di), *Lingue, istituzioni, territori: Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica = Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana (SLI)* (Modena, 23-25 settembre 2004). Roma: Bulzoni, pp. 95-127.
- Di Salvatore, A. (2012). *Didattica dell'italiano L2 e Chiesa cattolica: Esperienze di insegnamento ai seminaristi del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma* [tesi di specializzazione]. Siena: Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena.
- Furnò, L. (1999). *Parlo l'italiano*. Roma: Città Nuova.
- Kagan, S. (2000). *Apprendimento cooperativo: L'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trad. it. di L. Marinelli. Trento: Erickson.
- Lo Duca, M. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Maraschio, N.; Matarrese, T. (a cura di) (1998). *Le lingue della Chiesa: Testi e documenti dalle origini ai nostri giorni*. Pescara: Libreria dell'Università.
- Masciello, E. (2005). «L'italiano a religiosi». In: Jafrancesco, E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti = Atti del XIII Congresso nazionale ILSA* (Firenze, 16 ottobre 2004). Roma: Edilingua, pp. 89-111.
- Pittau, F. (2010). «I sacerdoti stranieri in servizio pastorale in Italia e nel Lazio». In: Caritas Diocesana di Roma (a cura di), *Osservatorio romano sulle migrazioni: VII Rapporto*. Roma: Idos, pp. 114-120.
- Ronzitti, M. (2004). *La didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa*

- cattolica* [tesi di specializzazione]. Siena: Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena.
- Rossi, L.; Wank, R. (2011). «La diffusione dell'italiano nel mondo attraverso la religione e la Chiesa cattolica: Ricerche e nuove prospettive». In: Arcangeli, M. (a cura di), *L'italiano nella Chiesa tra passato e presente*. Torino: Allemandi, pp. 113-171.
- Scalzo, R.A. (1998). «L'approccio comunicativo: Oltre la competenza comunicativa». In: Serra Borneto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci, pp. 137-171.
- Sharan, Y.; Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca: L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Tronconi, E. (2001). «Quale italiano insegnare agli stranieri nei diversi contesti di insegnamento/apprendimento». In: Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, pp. 120-127.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del «Quadro Comune Europeo per le lingue»*. Roma: Carocci.

Dieci anni della rivista ITALS

Matteo Santipolo

Abstract Statistics, authors and tables of contents with abstracts of the thirty issues of the journal «ITALS», from 2003 to 2012.

Sommario 1. ITALS in numeri. — 2. Elenco degli autori. — 3. Indici dei volumi pubblicati dal 2003 al 2012 con abstract.

1 ITALS in numeri

Dopo dieci anni la rivista «ITALS: Didattica e Linguistica dell’Italiano a Stranieri», giunge al termine del suo ciclo cartaceo – e in futuro auspichiamo possa rivivere nelle pagine virtuali di «EL.LE».

Nel corso del decennio 2003-2012 sono stati pubblicati:

- 29 volumi con uscita regolare di 3 all’anno;
- un numero complessivo di oltre 3.500 pagine;
- 135 articoli, per un totale di 143 autori;
- 71 recensioni, dovute a 26 autori.

Riportiamo qui di seguito una tabella riassuntiva delle categorie tematiche cui appartengono i saggi pubblicati, per dare un quadro di insieme dei contenuti – occorrenze che in qualche modo segnano anche una linea di tendenza nella ricerca glottodidattica, almeno quella che riguarda l’italiano a stranieri.

Categoria	Occorrenze
italiano come L2	35 (8,62%)
italiano come LS	29 (7,14%)
pragmatica / analisi del discorso / analisi testuale	16 (3,94%)
interlingua / analisi dell’errore; tecnologie glottodidattiche / video; analisi contrastiva / comparativa	15 ciascuna (3,69%)

cultura e civiltà; fondamenti e metodi; insegnamento ad adulti; interculturale; motivazione / psicolinguistica / stili di apprendimento / disturbi del linguaggio; politica linguistica; sociolinguistica	11 ciascuna (2,70%)
abilità linguistiche; linguistica acquisizionale; microlingue	10 ciascuna (2,46%)
lessico; tecniche didattiche	9 ciascuna (2,21%)
analisi dei materiali didattici / autentici / dizionari; arabo; fonetica e fonologia; glottodidattica generale; storia della glottodidattica	8 ciascuna (1,97%)
corpora; insegnamento precoce	7 ciascuna (1,72%)
l'italiano in Grecia / greco	6 (1,47%)
CLIL; inglese americano / italiano negli Stati Uniti	5 ciascuno (1,23%)
7 tematiche con 4 saggi	0,98 ciascuna
9 tematiche con 3 saggi	0,73% ciascuna
6 tematiche con 2 saggi	0,49% ciascuna
19 tematiche con 1 saggio	0,24% ciascuna

2 Elenco degli autori

Airoldi Marisa
Al-Ali Ali
Al-Shuaibi Jihad
Ambroso Serena
Arcidiacono Franco
Balboni Paolo E.

Barbera Manuel
Bartoli Kucher Simona
Begotti Paola
Bejato Lucia
Bencini Alessandra
Bernini Giuliano

Bettoni Camilla	Gullotti Valeria
Biggio Barbara	Hammoury Yazeed Mohammad
Brunelli Michele	Keramidas Pètros
Calvieri Manuela	Khelifi Abdelmonem
Camarca Silvia	Laganà Alessandro
Canepari Luciano	Latela Annalisa
Capra Annamaria	Laura Francesca
Carpaneto Miria	Leone Paola
Cartolano Carmine	Lo Re Francesca
Cavalieri Alessandro	Lorea Carola Erika
Celentin Paola	Luise Maria Cecilia
Cerino Marcelo	Mardešić Sandra
Christodoulou Anastasia	Marello Carla
Covezzi Giulia	Margutti Piera
Daloiso Michele	Marmini Paola
Daniel Sara	Martini Nicol
Dardi Andrea	Mascherpa Eugenia
De Biasio Marco	Matteini Simona
De Marco Anna	Maugeri Giuseppe
Del Rio Chiara	Mazzotta Patrizia
Della Puppa Francesca	Melas Stefania
Della Valentina Maura	Memelli Silvia
Delucia Sarah	Menegazzo Edoardo
Derosas Manuela	Menichelli Caterina
Di Biase Bruno	Merli Monica
Diodato Francesco	Mezzadri Marco
Dondolini Gabriella	Micol Laura
Duso Elena Maria	Moni Anna
Falappone Michela	Mottini Maria Pia,
Ferrara Carla	Natale Rossella
Ferrari Flavia	Munaro Nicola
Ferron Isabella	Naldini Maria Chiara
Ferroni Roberta	Natale Rossella
Filippi Giulia	Nicoletto Meris
Fraschini Nicola	Nuzzo Elena
Fresu Rein Anna	Orrù Maria Gabriella
Gallina Silvia	Pagliarulo Antonia
Giglio Alessandra	Pandolfi Maria Emilia
Gołata Lidia	Pavan Elisabetta
Gracci Sandra	Peritore Simonetta
Gramegna Barbara	Petti Anna Rita
Grande Giuliano	Pettinelli Alessandra
Grassi Roberta	Pieraccioni Gaia
Gulisano Rosaria	Polselli Paola

Porcelli Gianfranco	Tappainer Marina
Proietti Ergün Anna Lia	Teodossopulos Anna Roberta
Quercioli Fiorenza	Tomassetti Roberto
Rafalson Maria P.	Torrens Guerrini Rosa M.
Rapacciuolo Maria Angela	Torresan Paolo
Raso Tommaso	Tucciarone Silvestro
Rastelli Stefano	Turetta Lara
Romanelli Sergio	Valentini Ada
Rota Daniela	Valle Silvia M.
Rubino Antonia	Valsecchi Roberta
Santipolo Matteo	Vassallo Maria Luisa
Sciuti Russi Giovanna	Vedovelli Massimo
Secci Martina	Vilella Eduard
Selvaggi Dino	Vitale Roberto
Serragiotto Graziano	Vitale Rosario
Sforza Raffaella	Viviani Andrea
Snaidero Tiberio	Zagatti Federica
Soldà Maria Angela	Zagnoli Marco
Spinelli Barbara	Zamborlin Chiara
Spreafico Alessandra	Zanardi Nicoletta
Spreafico Lorenzo	Zedda Assunta Giuseppina
Stornelli Gianfranca	Zenobi Beatrice

3 Indici dei volumi pubblicati dal 2003 al 2012 con abstract

Vol. 1, n. 1, 2003

Paolo E. Balboni, «Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri: Una prospettiva integrata»

Questa Rivista nasce da un'analisi della situazione presente nell'italianistica mondiale: questa risulta scissa tra 'linguisti', da un lato, e 'insegnanti di lingua' dall'altro, con una sparuta componente di 'glottodidatti', nell'accezione di 'studiosi dei processi di acquisizione e insegnamento della lingua': la nostra analisi ci mostra scissione, laddove servirebbe collaborazione. Tutti e tre i gruppi che abbiamo indicato tra virgolette lavorano con dedizione alla promozione e all'insegnamento dell'italiano a stranieri, ma mancano quel coordinamento, quell'attenzione, quel reciproco rispetto che sarebbero necessari per produrre un'azione efficace. Talvolta assistiamo perfino a delegittimazioni reciproche: «gli insegnanti non hanno preparazione scientifica, sono dei dilettanti della lingua italiana», «gli accademici non sanno cosa vuol dire proporre l'italiano a

stranieri, sono dei dilettanti dell'insegnamento». Ciò porta ad una dispersione di energie e risorse che può essere superata dal lavoro comune, purché condotto su linee epistemologiche corrette ('chi' sa 'che cosa'): questa Rivista è nata per creare un luogo di contatto. Cerchiamo, per quanto in sintesi, di approfondire la tesi che abbiamo enunciato sopra.

Luciano Canepari, «La fonetica nell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano»

Nell'insegnamento delle lingue la pronuncia dovrebbe venire prima di tutto, come insegna la naturale acquisizione linguistica di tutte le persone, e in tutte le società e culture. Ovviamente, dopo la lingua materna, non basta la semplice spontaneità, né l'immersione linguistica'. Ci vuole, invece, un'acquisizione consapevole e programmata, secondo il 'metodo fonetico'.

Patrizia Mazzotta, «Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano come lingua straniera»

Malgrado l'innegabile crescita d'interesse per lo studio dell'italiano come LS registrato negli ultimi anni, resta importante che chi lo insegna fornisca agli studenti una continua motivazione, la quale non può essere esclusivamente di natura utilitaristica (come può invece accadere con l'inglese), ma deve anche focalizzarsi sugli aspetti culturali di cui la nostra lingua è veicolo. Proprio a sostegno della motivazione l'insegnante dovrà tener conto degli atteggiamenti socio-familiari e dei fattori emotivo-affettivi che i suoi allievi dimostrano verso l'italiano. Se nelle prime fasi dell'insegnamento l'intervento deve dunque essere finalizzato alla riduzione della distanza tra la lingua madre e quella straniera, in seguito assumono un ruolo determinante temi come l'analisi degli errori, i problemi di autostima e ansia degli studenti, il rapporto tra discente e docente (inteso come facilitatore dell'acquisizione). Il tutto secondo una prospettiva integrata in cui le competenze linguistiche si innestano su competenze più vaste, inerenti le strategie di interazione che contribuiscono alla formazione completa e indipendente della personalità degli studenti.

Gianfranco Porcelli, «Segmenti lessicali e mappe semantiche»

Il *Lexical approach* è una proposta didattica interessante ma ancora poco nota, soprattutto al di fuori della cerchia degli anglisti. Essa attribuisce al

lessico – e in particolare al ‘lessico esteso’ – quel ruolo centrale che finora la didattica delle lingue moderne ha assegnato alla grammatica. Qui se ne dà una presentazione sommaria, con alcuni esempi riferiti alla lingua italiana. Infine si accenna all’uso delle mappe semantiche come strumento di didassi del lessico.

Matteo Santipolo, «Per una ridefinizione del repertorio linguistico degli italiani: Dalla descrizione sociolinguistica alla selezione glottodidattica»

La complessità della situazione (socio-)linguistica italiana è un dato ormai ampiamente riconosciuto sul quale da tempo si dibatte e si discute. Un po’ meno vivace e decisamente più recente è invece la discussione relativa all’insegnamento di tale complessità nell’ambito dell’italiano come lingua straniera o seconda. In questo contributo ci proponiamo di tracciare un quadro aggiornato e, compatibilmente con le esigenze di spazio, completo della struttura del repertorio linguistico degli italiani all’inizio del nuovo millennio, anche suggerendo qualche interpretazione innovativa e alcune considerazioni di natura glottodidattica.

Silvestro Tucciarone, «Interazione e varietà interlinguistiche: L’accordo a senso»

Nel repertorio linguistico della nostra lingua figura l’italiano di stranieri. Questa nuova varietà non ha parlanti nativi ma consta di una serie di tratti comuni riconducibili ai livelli interlinguistici di apprendimento. Le pagine che seguono illustrano l’accordo a senso come esito linguistico che scaturisce dalle difficoltà dell’interazione nativo / non nativo. Riteniamo perciò che sia di fondamentale importanza riflettere sulle condizioni ambientali, sociali, culturali che caratterizzano l’immersione linguistica dello straniero. In questo senso, la ricerca dalla quale sono tratte queste osservazioni si avvale di suggerimenti di scienze diverse quali la pragmatica, la sociologia, la psicologia sociale, desiderando tuttavia contribuire alla linguistica acquisizionale per una migliore conoscenza dei processi d’acquisizione nei contesti sociali d’uso.

Vol. 1, n. 2, 2003

Lucia Bejato, «Annamaria Capra, Bilinguismo e biculturalismo: Dalla teoria alla prassi: Esempi di unità didattiche e attività a partire da una ricerca sul campo»

Facendo riferimento ai risultati della ricerca condotta ad Atene su un gruppo di bambini italo-greci, allo scopo di rilevare il livello di sviluppo delle loro competenze metalinguistiche, le autrici propongono percorsi di lavoro fondati sulla pedagogia delle 'tre M': metacognizione, mediazione e multimedialità.

Giuliano Bernini, «Come si imparano le parole: Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2»

Il contributo discute tre aspetti relativi all'apprendimento del lessico nei processi spontanei di acquisizione di L2 e propone sequenze di apprendimento fondate sul comportamento di alcuni apprendenti compresi nella banca dati del Progetto di Pavia. Sulla base di esempi tratti da questa banca dati si dimostra che nella costruzione del contenuto degli elementi lessicali le informazioni sulle combinazioni sintattiche e sulla struttura morfologica della parola seguono, in quest'ordine, l'individuazione della componente di significato e della forma fonetica. Per quanto riguarda il tipo di elementi lessicali, i primi ad entrare nell'interlingua sono quelli con valore pragmatico, che permettono all'apprendente di partecipare alle conversazioni pur in assenza di mezzi di espressione sofisticati; ad essi fanno seguito le parole contenuto e infine le parole funzione. Il principio che governa questa sequenza di apprendimento è correlato alla sequenza di sviluppo delle componenti del contenuto delle singole parole. La penetrazione degli elementi lessicali nell'interlingua è fortemente soggetta al tipo di ambiente linguistico cui gli apprendenti sono esposti e al tipo di interazione con i nativi a cui partecipano. L'appoggio alla prima lingua è un fattore che promuove l'apprendimento del lessico solo in dipendenza della vicinanza tipologica delle lingue coinvolte nel contatto. Rilevante, ma poco indagato, è l'appoggio fornito da terze lingue, soprattutto veicolari, come l'inglese. L'osservazione delle regolarità di sviluppo del lessico nei processi di acquisizione spontanea fornisce principi guida per l'insegnamento del lessico nel contesto dell'istruzione formale.

Marcelo Cerino, Flavia Ferrari, Maria Emilia Pandolfi, Roberta Valsecchi,
«Errori rilevanti sui diversi piani della lingua di un gruppo di studenti
ispanofoni»

Il lavoro s'incentra sullo studio degli errori più rilevanti di un gruppo di studenti ispanofoni che frequenta il corso di laurea in lingua italiana a Buenos Aires. Si tratta di allievi che, pur avendo una buona conoscenza della lingua, commettono tuttavia alcuni errori nelle loro produzioni orali e scritte. Dopo una premessa iniziale, il contributo è suddiviso in quattro sezioni: morfosintassi, fonologia, semantica e lessico, pragmatica. Ciascuna di esse affronta il problema in prospettiva contrastiva tra italiano e *porteño*, la variante locale di spagnolo, sia in termini strettamente linguistici sia culturali.

Barbara Spinelli, «Analisi del discorso nell'utilizzo di sequenze video per scopi didattici»

Questo saggio descrive i risultati di una sperimentazione realizzata su varie tipologie audiovisive in classi di studenti americani al Mount Holyoke College. L'obiettivo è quello di testare la validità di tecniche che possano favorire lo sviluppo di abilità interpretative basate sullo scambio interpersonale e sulla costruzione di significati attraverso un'analisi interculturale.

Rosa M. Torrens Guerrini, «Identità linguistica e ruoli nell'apprendimento della L2: Marche di identità e discorso sull'identità»

L'articolo inizia con una breve tipologia di strategie comunicative dal punto di vista della loro utilità per l'apprendimento. In seguito si approfondisce su quelle che presentano marche transcodiche o sequenze metalinguistiche - considerate più volte in passato potenzialmente utili all'acquisizione. Si dimostra che tali strategie equivalgono spesso a una semplice messa in rilievo della propria identità linguistica. Effettivamente va presa in considerazione la categorizzazione che di loro stessi o della cornice discorsiva portano a termine gli interlocutori attraverso il discorso, sia nelle interazioni tra studenti che tra studenti e insegnante. Gli esempi di interazioni in aula analizzati di volta in volta dal punto di vista dell'analisi del discorso interazionista sono tratti dalla letteratura in materia e da dati raccolti presso la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales - Universitat de Barcelona - (1996) nonché presso la Escuela Oficial de Idiomas - Barcelona, Atarazanas - (1997). L'articolo si conclude con una riflessione puntuale sull'importanza di studiare il discorso sia in

aula che in altri contesti, fornendo alcuni esempi di interviste sociolinguistiche realizzate ad italiani residenti in Spagna.

Chiara Zamborlin, «Didattica dell'italiano in Giappone: Un'avventura contrastiva sul piano linguistico e pedagogico»

Attraverso una rassegna delle principali differenze fonologiche e sintattiche tra giapponese L1 e italiano LS, e tramite una panoramica sul ruolo dell'educazione linguistica nel sistema educativo nipponico, in questo lavoro rifletteremo su che cosa significhi imparare l'italiano in Giappone. Considerando gli ostacoli di natura interlinguistica e metalinguistica, definiremo alcune coordinate concettuali che possono rivelarsi adeguate nella didattica dell'italiano ad apprendenti giapponesi.

Vol. 1, n. 3, 2003

Roberta Grassi, «CLIL e classi plurilingui a confronto: Convergenze e potenzialità»

Tanto nelle classi in cui convivono alunni stranieri ed italofoeni quanto in quelle in cui si sperimenta il CLIL si vivono esperienze di insegnamento/apprendimento di contenuti disciplinari veicolati attraverso una lingua diversa da quella materna. Partendo da questo cruciale elemento che accomuna i due contesti didattici, e riflettendo sulle ragioni per le quali questo stesso tratto è visto nel CLIL come un vantaggio ed un plusvalore, mentre al contrario nella classe plurilingue viene vissuto come difficoltà estrema, il presente contributo esamina differenze e convergenze tra le due situazioni, con l'intento di mettere in luce suggerimenti che l'insegnante di classe plurilingue può trarre dalla più avanzata e consapevole riflessione glottodidattica maturata dal CLIL circa l'insegnamento disciplinare in lingua veicolare.

Stefano Rastelli, «Boh: Le interiezioni nella linguistica e nella didattica dell'italiano L2»

Le interiezioni, cenerentole della grammatica, hanno molte caratteristiche in comune con altri segni linguistici. Sono presenti in modo massiccio sia nell'italiano scritto e parlato, sia nei dati di apprendimento spontaneo dell'italiano L2. Sono segni indessicali che dai 'primitivi del linguaggio' (gridi di dolore, gioia, rabbia, sorpresa) hanno forse ereditato la loro posizione intermedia sul continuum ideale che va da un più originario e

immediato 'mostrare' a un più recente e più propriamente linguistico 'dire'. Il fatto di essere costituite da una parte fissa di significato e da una parte variabile fortemente legata al contesto enunciativo ne fa strumenti insostituibili dell'espressione della forza illocutoria e degli scopi primari e secondari di coloro che partecipano a una conversazione. Le interiezioni funzionano anche come 'universali sociali', forniscono cioè 'la parola giusta da dire' in particolari circostanze. Andrebbero presentate agli apprendenti stranieri per la loro frequenza nell'italiano, per il loro ruolo nella gestione dei flussi di comunicazione e nella gestione del dialogo con i nativi, per la densità di informazioni che veicolano in una prospettiva di didattica interculturale. La loro didattica dovrebbe avere come orizzonte non l'enunciato ma l'evento linguistico, cioè la partitura di tutti i segnali verbali e non verbali che 'suonano' in ogni discorso.

Lorenzo Spreafico, «Cercando le parole: Strategie di espressione lessicale nell'apprendimento linguistico: Il caso dell'italiano L2»

Il contributo propone una rassegna sistematica delle strategie di compensazione lessicale messe in atto da parlanti con scarsa o ridotta competenza in lingua straniera. In particolare vengono discusse le numerose strategie di conseguimento disponibili, vale a dire tutti i metodi che permettono all'apprendente di scongiurare brusche cesure comunicative. Ciascuna strategia è illustrata per mezzo di esempi reali tratti dall'osservazione del comportamento linguistico di un informante contenuto nella banca dati del Progetto di Pavia. La rassegna qui riportata permette di ricavare utili informazioni spendibili anche nelle attività di formazione guidata.

Eduard Vilella, «L'ortografia delle doppie nell'insegnamento dell'Italiano come lingua straniera: Una proposta di approccio contrastivo»

È evidente l'impossibilità di offrire formule semplici di tipo contestuale con cui affrontare l'ortografia delle cosiddette doppie in italiano. Parallelamente, essa è spesso, nell'ambito della pratica scritta, una questione percepita dallo studente di italiano L2 in modo particolarmente stressante. Pur essendo l'ortografia italiana di regola 'trasparente', diverse ragioni rendono problematico impostare lo studio a partire da un'eventuale corrispondenza fonetica. L'unica spiegazione di ambito più o meno globale va cercata nella grammatica storica ('doppie' originarie del latino, 'doppie' come risultato del processo fonetico storico), disciplina lontana però dalla pratica glottodidattica in uso. Le ricorrenze fornite dallo studio storico sono esplorate nell'articolo mediante il confronto con altre lingue

romanze (si propone l'esempio pratico di spagnolo e catalano); con lo scopo di stabilirne le potenziali funzionalità in una pratica pedagogica aggiornata che tenda ad offrire allo studente strumenti adeguati allo sviluppo di un apprendimento complessivo, attivo e autonomo della lingua italiana.

Vol. 2, n. 4, 2004

Manuel Barbera, Carla Marelo, «VALICO (Varietà di apprendimento della lingua italiana Corpus Online): Una presentazione»

Un moderno *learner corpus* deve essere organizzato in modo che sia possibile selezionare gli scritti per tipo di lingua madre dell'apprendente, per previa conoscenza di altre lingue, per età e scolarizzazione o per questi aspetti variamente incrociati. Deve permettere di comparare il rendimento di allievi che hanno scritto sapendo di essere valutati con quello di chi l'ha fatto come prova non valutata; deve consentire di esaminare insieme tutti gli scritti di uno stesso allievo o di una stessa classe. Deve essere annotato per parte del discorso e permettere ricerche anche per porzioni più estese della singola parola e interessanti sia per la ricerca linguistica che per l'insegnamento. Possibilmente dovrebbe poter essere confrontato con corpora di scritti di nativi. VALICO è nato per diventare un corpus di questo tipo.

Marco Mezzadri, «Per una didattica integrata della lingua comune e della microlingua»

È possibile stabilire un legame tra microlingua e Quadro di riferimento europeo su un piano operativo? A questa domanda cerca di dare risposta l'articolo che segue. Dopo una parte introduttiva che getta uno sguardo su definizioni e caratteristiche delle microlingue e dei testi che le esprimono, si passa a una dimensione didattica in cui i protagonisti del processo di apprendimento/insegnamento vengono messi a fuoco sulla base di un'ipotesi di lavoro: la possibilità di integrare i percorsi di lingua comune e di microlingua. Da qui la necessità di analizzare i legami tra microlingua e framework, le relazioni tra lingua comune e microlingua, la figura del docente e dello studente di microlingua, il ruolo dei programmi e dei modelli operativi, i vari aspetti dell'educazione linguistica.

Anna Moni, Maria Gabriella Orrù, Simonetta Peritore, Maria Angela Rapacciuolo, Anna Roberta Teodossopulos, «Cultura greca - Cultura italiana: L'insegnamento in Grecia in prospettiva interculturale»

La ricerca-azione come strumento per l'analisi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano in Grecia. Obiettivi principali: il profilo dell'insegnante-guida all'approccio interculturale, la ricerca delle differenze e similarità fra le due culture e la culturizzazione del discente tramite la scoperta autonoma.

Elisabetta Pavan, «La ricerca glottodidattica italiana nel 2003: Una mappa»

Nel maggio del 2003 si è tenuto a Venezia il primo seminario del settore disciplinare L-LIN02 «Didattica delle lingue moderne», che raccoglie i docenti di glottodidattica nelle varie università italiane. Tra le decisioni prese durante l'incontro c'è stata quella di consolidare, trasformandolo in un appuntamento annuale, l'esperienza svolta nel 2001 e 2002 relativa alla schedatura delle pubblicazioni di glottodidattica, che aveva portato ad una prima pubblicazione in *Scuola e Lingue Moderne*, 1, 2003, organo dell'Associazione Nazionale Insegnanti Lingue straniere edito da Garzanti, in *In.It*, 1, 2003, e nella *Rivista ITALS*, 1, 2003, edite da Guerra Edizioni. Quelle prime esperienze evidenziavano un limite: riportavano semplicemente le pubblicazioni di corso che appartengono al 'settore disciplinare' così come è inteso dal MIUR, lasciando fuori sia docenti che si sono ritirati dalla vita accademica attiva ma che non hanno smesso di svolgere ricerca, sia docenti che nel corso della loro carriera sono passati ad altri settori. Nella seguente rassegna le pubblicazioni vengono presentate aggregandole per tematiche.

Tommaso Raso, «L'erosione linguistica dell'italiano a contatto con il portoghese brasiliano»

L'allestimento di un primo corpus permette di impostare un'analisi linguistica dei madrelingua colti a lungo residenti in Brasile e quindi a contatto con il portoghese brasiliano. La matrice colta degli informatori permette di analizzare l'erosione linguistica in assenza di interferenze diatopiche o diastratiche. Dall'analisi emerge che, oltre alle più prevedibili interferenze di ordine morfolessicale, si dimostra particolarmente sensibile all'erosione la componente che costituisce l'interfaccia tra sintassi e pragmatica, e in particolare ciò che riguarda la struttura informativa della frase. Tra il 1994 e il 1996 presso l'Università di San Paolo in Brasile (USP) è stato allestito un corpus di testi orali che documentano la lingua parlata

da madrelingua italiani colti, residenti in Brasile da almeno vent'anni. Il corpus consiste di 12 interviste (10 faccia a faccia e 2 telefoniche) e una conversazione libera.

Ada Valentini, «Italiano di cinesi: Cosa ne è del lessico?»

Negli studi sull'acquisizione dell'italiano L2 la comunità sinofona ha avuto una posizione, per così dire, privilegiata poiché è stata studiata a più riprese e approfonditamente da diversi ricercatori. Da tali indagini è emersa soprattutto la lentezza con cui i cinesi apprendono l'italiano, lentezza spiegata sia con lo scarso grado di integrazione sociale della comunità sinofona con quella dei nativi (ciò limita fortemente gli scambi comunicativi tra cinesi e italofoni) sia con la forte distanza tra i due sistemi linguistici in contatto. Sinora l'acquisizione dell'italiano L2 da parte di sinofoni è stata studiata al livello morfologico e sintattico; questo contributo intende invece gettar luce su quanto avviene a livello lessicale. Nel contributo si discutono i principali punti di difficoltà che emergono dal repertorio lessicale (ma in particolare dal settore delle parole complesse, soprattutto derivate) di un apprendente sinofono e si discutono gli obiettivi didattici che, dati i punti di difficoltà, non dovrebbero essere trascurati nell'insegnamento dell'italiano L2 a apprendenti con lingue materne così distanti dalla lingua obiettivo.

Vol. 2, n. 5, 2004

Silvia Camarca, «Sag man in English: Analisi del code-switching in classi di apprendenti di italiano L2»

Questo saggio descrive parte dei risultati di osservazioni effettuate in quattro classi di italiano L2. L'obiettivo è quello di presentare e descrivere l'esistenza della commutazione di codice (*code-switching*) tra lingua target e una lingua ponte, l'inglese. Il lavoro analizza il *code-switching* dal punto di vista strutturale, individuando due categorie: il c.s. intrafrasale e quello interfrasale. In seguito il c.s. viene analizzato come strategia di apprendimento. Attraverso l'analisi di alcuni esempi di trascrizioni si cercherà di dimostrare che l'uso di una lingua ponte può essere interpretato come risorsa didattica e non solo come strategia di evitamento.

Sandra Gracci, «I tamil e l'acquisizione della morfosintassi italiana: Uno studio nella comunità di Bologna»

I movimenti migratori dell'ultimo decennio hanno trasformato l'Italia in una società pluriethnica. Contestualmente, si sono verificati rilevanti cambiamenti nel paesaggio sociolinguistico del paese. Da fenomeno isolato, individuale o circoscritto ai membri di singole comunità alloglotte, l'italiano di stranieri è diventato realtà diffusa, arricchendo lo spettro di varietà dell'italiano parlato. Negli ultimi anni la ricerca linguistica ha rivolto a questo fenomeno particolare attenzione con studi di carattere sociolinguistico e relativi all'apprendimento di una seconda lingua. Questi studi sono motivati sia da esigenze didattiche e di ordine sociopolitico, che da interessi più teorici, tesi alla conoscenza dei fenomeni linguistici che si verificano nelle situazioni di contatto linguistico. In questo contesto si colloca il presente articolo, nato in seguito ad una ricerca sul campo svolta all'interno della comunità tamil che ha sede a Bologna. Il contributo mira a fornire una prima sintetica descrizione delle interlingue di un gruppo di parlanti tamil delineandone le caratteristiche nell'acquisizione dell'italiano L2. Verrà principalmente analizzato il livello morfo-sintattico.

Monica Merli, «La didattica per progetti come sostegno alla motivazione dei discenti in college e programmi americani in Italia»

Gli studenti nordamericani che frequentano i programmi in Italia si caratterizzano per l'inclinazione a considerare scarsamente utili lingue diverse dall'inglese, la resistenza ad aprirsi al contesto culturale italiano e ad immergersi nella lingua, l'inclinazione a studiare meccanicamente, senza una vera acquisizione. In questo terreno affonda le radici il problema della motivazione che è spesso scarsa, o non emersa, o distorta dagli stereotipi, e la cui mancata o non corretta sollecitazione pregiudica l'apprendimento della lingua e la disponibilità ad avvicinarsi anche alla realtà italiana. Consapevole della debole dimensione strumentale dell'italiano per questa tipologia di studenti, il docente deve puntare su una proposta formativa di crescita personale dei discenti, senza, tuttavia, trascurare il rispetto degli stili di apprendimento, la sfera affettiva, le peculiarità individuali, la propensione alla sfida e al conseguimento di un premio. Si è, quindi, individuato nella didattica per progetti e nel *project work* una metodologia valida e utile a sostenere la motivazione attraverso il contatto con la realtà esterna alla scuola, con la lingua autentica e tramite la risoluzione di problemi.

Massimo Vedovelli, «Funzioni e ruolo della valutazione certificatoria per l'italiano L2»

Il panorama dell'offerta formativa di italiano L2 a livello mondiale ha assunto, negli anni recenti, i caratteri di un sistema molto articolato per quanto riguarda gli enti e le agenzie che vi operano, la strumentazione teorico-metodologica e quella operativa, le caratteristiche dell'industria delle lingue: si può dire che, rispetto alla situazione anche di due soli decenni fa, si sia prodotta una vera e propria rivoluzione che ha accompagnato la grande diffusione della nostra lingua fra gli stranieri. Come mettono in luce le indagini più recenti, l'italiano è al 4°-5° posto fra le lingue più studiate, con un ventaglio di motivazioni ben più largo di quello avuto in passato, quando era una lingua studiata quasi esclusivamente per il suo legame con una tradizione di alta intellettualità. Negli anni recenti, a partire dal 1993, nel panorama dell'italiano L2 sono anche entrate le certificazioni di competenza, prodotte inizialmente dalle Università per Stranieri di Perugia (CELI) e di Siena (CILS), dalla Terza Università di Roma (IT), cui si è aggiunta successivamente quella della Società Dante Alighieri (PLIDA): la loro rapidissima espansione testimonia da un lato la loro capacità di rispondere a esigenze diffuse fra i pubblici della nostra lingua e, dall'altro, la loro influenza sull'espansione dell'italiano. Tra i tanti elementi che le certificazioni hanno portato all'attenzione di chi opera nel settore della linguistica educativa centrata sull'italiano qui vorremmo evidenziarne due. Il primo è costituito dalle funzioni e dal ruolo che la teoria e la pratica della valutazione certificatoria hanno nell'attuale configurazione dell'offerta formativa; il secondo, conseguente al precedente, riguarda la pressione a travalicare i propri confini operata sulla valutazione certificatoria. Questa spinta porta a tentare di applicare le metodiche e gli strumenti della valutazione certificatoria dal suo momento proprio (valutazione indipendente dai soggetti coinvolti nel processo formativo, e con funzione di garanzia della spendibilità sociale delle competenze) a quello della verifica in entrata o in itinere. Questo contributo cerca di puntualizzare le due questioni, della seconda esaminando in particolare le condizioni che possono permettere l'uso degli strumenti della valutazione certificatoria nella verifica delle competenze degli studenti italiani in entrata nel sistema universitario. Nell'esame di tali questioni terremo in conto l'esperienza di progettazione, attuazione e validazione delle prove di esame della CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera, dell'Università per Stranieri di Siena.

Chiara Zamborlin, «Abilità di comprensione come inferenza guidata e metacompetenza sociopragmatica: L'uso di interviste del Tg1 Rai in un contesto LS culturalmente distante»

Benché in glottodidattica siano molto numerose le ricerche condotte sui diversi effetti dell'istruzione implicita vs quella esplicita (e viceversa) nell'acquisizione delle regole morfosintattiche, non si può affermare altrettanto riguardo all'insegnamento di quegli aspetti della comunicazione in LS/L2 che sono governati da principi di natura extralinguistica. In questo studio cercheremo di riflettere su come determinati esiti di carattere sociopragmatico possano essere percepiti da stranieri immersi in un contesto linguistico e culturale distante (nel caso specifico si tratterà di un gruppo di giapponesi che apprendono l'italiano in Giappone). Noteremo che, nell'interpretazione adeguata di questo genere di fenomeni linguistici, l'intervento pedagogico esplicito sembra svolgere un ruolo indicativo. Con queste riflessioni ci proponiamo infine di mettere in luce le implicazioni che una didattica dell'italiano a stranieri in prospettiva inter/transculturale può trarre dalla sociolinguistica e dalla pragmatica.

Vol. 2, n. 6, 2004

Gabriella Dondolini, Carla Ferrara, «Le abilità di comprensione orale e scritta in rete»

Il successo di ogni intervento didattico che includa le nuove tecnologie è basato sulla riuscita dell'integrazione tra gli strumenti infotelematici e l'apprendimento autonomo in attività svolte normalmente in classe; questo vale in particolare per ambiti di apprendimento, come la comprensione orale e la comprensione scritta, tradizionalmente incentrati sulla presenza dell'insegnante. Nell'articolo si riflette sui criteri operativi da seguire per integrare con successo le nuove tecnologie in un percorso didattico mirato allo sviluppo e al potenziamento delle abilità di ascolto e di lettura con particolare riguardo all'acquisizione di strategie metacognitive e cognitive. Tra questi criteri assumono particolare importanza le modalità e i percorsi di navigazione, le tipologie di esercizi e il feedback, che devono essere concepiti in modo tale da sfruttare al meglio le potenzialità delle tecnologie informatiche nel rispetto dell'autonomia degli studenti. Altro criterio fondamentale è la scelta di materiali rigorosamente autentici e di brani di parlato spontaneo intesa a sollecitare la riflessione su aspetti culturali, interculturali e transculturali. Queste funzionalità vengono illustrate sulla base di un prototipo la cui concezione ne consenta sia l'utilizzazione autonoma, sia l'integrazione in percorsi basati sul *blended learning*.

Annalisa Latela, «CLIL e insegnamento dell'italiano come seconda lingua nella scuola elementare»

Il presente contributo è incentrato sull'insegnamento dell'italiano come L2, sulle problematiche con esso connesse e sulle strategie da mettere in atto per favorire l'apprendimento. L'insegnamento CLIL viene proposto come possibile percorso per sviluppare la competenza CALP e per fornire all'alunno straniero gli strumenti linguistici più sofisticati che gli consentano di affrontare lo studio delle discipline scolastiche.

Antonia Pagliarulo, «La diffusione della lingua italiana in Eritrea: Situazione attuale e prospettive future»

La diffusione della lingua italiana in Eritrea è riconducibile alla nostra presenza durante il cinquantennio di dominio coloniale. La sua sopravvivenza, oggi, appare più casuale che favorita da interventi mirati. Si ritiene che il persistere della attuale situazione possa portare fatalmente ad un progressivo declino del suo uso. Si rischia di perdere in questo modo un'occasione unica di rafforzare in un ambiente favorevole una nostra presenza linguistica. Semplici interventi che tengano conto della domanda presente in loco potrebbero avere effetti positivi, a breve e lungo termine, favorendo lo sviluppo di interscambi culturali ed economici tra i due paesi.

Fiorenza Quercioli, «Italianizzazione e Content and Language Integrated Learning: Un nuovo orientamento glottodidattico per i programmi americani in Italia»

L'insegnamento veicolare della lingua - *Content and language integrated learning* (CLIL) - può rappresentare, se adeguatamente sostenuto attraverso opportune attività di acquisizione, rinforzo e consolidamento della lingua, un'ottima occasione per esporre gli apprendenti ad un input ricco e significativo. Nelle pagine che seguono, ne analizzeremo l'applicazione in un ambito specifico e del tutto particolare: quello di un programma americano in Italia, dove costituisce il nucleo fondamentale del progetto didattico denominato Italianizzazione.

Raffaella Sforza, Gianfranca Stornelli, «La progettazione di un ambiente virtuale d'apprendimento per lo sviluppo dell'autonomia cognitiva»

Un percorso di educazione all'autonomia non può prescindere da una riflessione sugli stili individuali d'apprendimento e sulle strategie che ne conseguono. Essa va affrontata in chiave metacognitiva, promuovendo gradualmente la consapevolezza e l'autovalutazione dei propri processi cognitivi. In tale ambito le nuove tecnologie possono offrire un contributo significativo, in quanto consentono modalità d'apprendimento metacognitive particolarmente flessibili e presentano ambienti strutturati ma percorribili in modo autonomo. Ciò permette di fornire quella che il costruttivismo definisce un'«impalcatura metacognitiva» per un approccio guidato all'autonomia, pur consentendo al discente di costruirsi il proprio percorso attraverso una rete personale di collegamenti. In questo contributo si esamina il modo in cui tali assunti teorici sono stati utilizzati nella progettazione di un ambiente virtuale d'apprendimento finalizzato alla promozione dell'autonomia cognitiva.

Vol. 3, n. 7, 2005

Franco Arcidiacono, Francesca Laura, «Alla ricerca di una metodologia alternativa per l'insegnamento dell'italiano in Australia: Il programma di 'immersione' nella scuola superiore di Stanthorpe (Queensland)»

L'insegnamento dell'italiano nello Stato australiano del Queensland presenta delle problematiche particolari legate al ruolo marginale riservato nel curriculum scolastico alle lingue straniere. L'articolo descrive l'esperienza di una scuola superiore che ha istituito un programma di 'immersione', nel quale alcune materie sono insegnate completamente in italiano, allo scopo di incoraggiare lo studio della lingua straniera e migliorarne la competenza.

Camilla Bettoni, Bruno Di Biase, «Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: Un caso di Processabilità in italiano L2»

Tra i risultati più significativi della trentennale ricerca sull'apprendimento linguistico c'è che esso proceda per stadi obbligati. Ogni stadio è rappresentato da un insieme di regole sviluppato sulla base dello stadio precedente, requisito necessario per l'apprendimento delle regole dello stadio successivo. La Processabilità (Pienemann 1998) è tra le teorie più accreditate che ambiscono a ipotizzare quali strutture possono essere apprese a un dato punto dello sviluppo in L2. In questo contributo in-

tendiamo prima presentare i cardini di questa teoria, e poi illustrare con dati italiani quale possa essere il progresso, lungo il percorso di sviluppo, di una bambina immigrata in condizioni di immersione scolastica in un periodo di 15 settimane dall'arrivo in Italia. Si intende così aiutare gli insegnanti a monitorare più consapevolmente sia il percorso sia la velocità dell'apprendimento dei propri allievi, e quindi a programmare meglio l'intervento didattico.

Piera Margutti, «L'osservazione dell'interazione nella classe di lingue: Uno strumento di (auto) formazione»

Insegnamento e apprendimento si svolgono in gran parte attraverso l'interazione che insegnante e studenti stabiliscono e mantengono durante le attività didattiche. L'interazione che prende corpo nella classe assume forme diverse secondo gli obiettivi di insegnamento, l'approccio didattico, le particolari credenze di insegnante e studenti sul modo in cui il lavoro di istruttori/educatori e quello degli apprendenti deve essere svolto. Il modo in cui essi interagiscono è la parte visibile e osservabile di un'organizzazione basata su comportamenti condivisi. Le pagine che seguono illustrano alcuni strumenti per osservare le forme dell'interazione nella classe di lingue, al fine di sviluppare un processo riflessivo sia per l'insegnante che si sta formando, sia per quello/a esperto/a che vuole migliorare o risolvere situazioni particolarmente problematiche. Questo contributo evidenzia poi, in modo particolare, il ruolo che le tecniche di osservazione dell'interazione rivestono nella classe di lingue.

Daniela Rota, «Comunicazione pubblica e immigrazione: L'esperienza del laboratorio a Bergamo 'enti pubblici e cittadini immigrati'»

Il tema del servizio al cittadino è uno dei punti centrali della riforma organizzativa delle pubbliche amministrazioni che ha investito l'Italia negli anni novanta. Partendo da questa considerazione, e riducendo il campo d'azione a una tipologia di utenti - gli stranieri in Italia -, la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Bergamo, con la collaborazione di alcuni enti ed istituzioni del territorio, ha pensato a un percorso per gli studenti del curriculum in Comunicazione Pubblica e Istituzionale, al fine di promuovere nuove conoscenze sui temi della comunicazione pubblica e della semplificazione linguistica dei testi in uso nelle amministrazioni coinvolte nel progetto.

Beatrice Zenobi, «L'educazione interculturale come prospettiva educativa per il futuro e la proposta CVM-ESCI»

Nella società multietnica, l'educazione interculturale si pone come oggetto d'indagine per rivedere ciascuna prospettiva monoculturale nell'ottica dell'interazione. In questo scenario, la scuola deve elaborare nuove vie di alfabetizzazione per la costruzione di una coscienza meticcicata, plurima e planetaria. Fra tante proposte, quella della Comunità Volontari per il Mondo rivisita le esperienze dei paesi interessati dall'immigrazione prima dell'Italia, propone una revisione epistemologico-pedagogica orientata dalla categoria concettuale dell'*homo migrans* e basata su una didattica dell'ascolto, dell'empatia e del dialogo.

Vol. 3, n. 8, 2005

Marisa Airoldi, «L'assimilazione della nozione aspettuale del sistema verbale dell'italiano L2 da parte degli studenti maltesi»

Dalla sequenza di apprendimento del sistema verbale della lingua italiana come L2, enucleata dagli studi finora condotti, si evince che i tratti aspettuali vengono acquisiti prima di quelli temporali e modali. In questo studio ho voluto verificare se e come la nozione aspettuale di perfettività/imperfettività rappresenti un indice di valutazione del livello di interlingua raggiunto da un campione di studenti maltesi, di lingua madre maltese e/o inglese. I risultati raggiunti concordano con quelli di Caruana e Brincat, secondo cui a Malta, dove l'input primario è fornito dalla televisione, il sistema TMA degli apprendenti che seguono i programmi televisivi italiani è molto sviluppato, soprattutto se viene seguita sin dall'infanzia e la correlazione tra la quantità di esposizione all'italiano televisivo e il livello di comprensione passiva degli apprendenti è molto forte.

Miria Carpaneto, «Sul linguaggio dei testi scolastici di storia: Il meccanismo dei nominali incapsulatori anaforici»

L'insegnamento della storia chiama in causa i processi di comprensione testuale e ha un carattere intrinsecamente valutativo: è ciò che l'autrice cerca di mettere in luce, mediante un'analisi di natura linguistica di manuali di storia della scuola superiore. La ricerca si incentra sui nominali incapsulatori anaforici, fenomeni di coesione testuale che hanno a che fare con aspetti semantici e pragmatici della lingua. La massiccia presenza di questi procedimenti nel linguaggio scolastico della storia si spiega per la loro funzionalità didattica, ma anche per le operazioni ideologiche cui

essi si prestano. La conoscenza e la consapevolezza del meccanismo dei nominali incapsulatori anaforici da parte di docenti e discenti può contribuire, in questo senso, a una didattica della storia secondo un approccio autenticamente critico.

Elena Nuzzo, «L'acquisizione della forma di cortesia in tre apprendenti d'italiano L2»

Tra i lavori dedicati all'acquisizione dell'italiano come L2, pochi prendono in esame lo sviluppo di competenze pragmatiche. Nel presente contributo si analizza l'acquisizione del Lei di cortesia in tre apprendenti di livello intermedio. In particolare, dopo aver brevemente introdotto l'allocuzione italiana di terza persona nell'ambito della deissi sociale, si verificano tre ipotesi: la distinzione tra le due modalità allocutive viene inizialmente effettuata tramite strumenti lessicali; solo in una fase successiva inizia la grammaticalizzazione della forma di cortesia; il processo di grammaticalizzazione avviene quando la morfologia verbale di persona e quella nominale sono già acquisite.

Stefano Rastelli, «ISA – un corpus di italiano scritto di americani: Problemi di annotazione, primi campionamenti e osservazioni sulla didattica ad anglofoni»

ISA è un corpus di italiano scritto di studenti americani e un sistema in costruzione di visualizzazione dati che permette di incrociare informazioni relative a uno o più apprendenti e a una o più forme linguistiche. ISA non è stato progettato per cercare liste di errori tipici di anglofoni quanto per rispondere a interrogazioni su livelli più astratti. L'etichettatura di dati di apprendimento costituisce un problema complesso i cui contorni si cominciano solamente a delineare. ISA tenta di favorire interrogazioni sottospecificate e ridondanti allo scopo di garantire un alto grado di accessibilità all'osservazione anche per le forme più devianti dallo standard. Tra i fenomeni in evidenza nei primi campionamenti spiccano i verbi pronominali e la selezione dell'ausiliare nei tempi composti. Sullo sfondo teorico rappresentato dai contributi della semantica lessicale si intende verificare l'idea che gli apprendenti formulino ipotesi provvisorie sul mapping tra semantica (aspetto e azione) e sintassi del verbo e che queste ipotesi – assieme alla quantità e qualità dell'input, alla pressione della L1 e ai meccanismi generali di apprendimento – concorrano a stabilire il profilo e i tempi dell'acquisizione del sistema verbale.

Vol. 3, n. 9, 2005

Anna Fresu Rein, «Ricerca-azione: Insegnare la pronuncia dell'italiano LS»

Il presente saggio riassume le tappe principali di un progetto di ricerca-azione sull'insegnamento della pronuncia dell'italiano attraverso la fonetica. Il progetto è stato proposto a Bowdoin, un undergraduate College degli Stati Uniti: dopo aver rilevato e analizzato le deficienze del metodo convenzionale di insegnamento della pronuncia dell'italiano si propone il ricorso a una fonetica articolatoria che miri alla creazione di unità didattiche in cui elementi grammaticali, lessicali e fonologici sono contestualizzati e insegnati in interrelazione.

Nicola Munaro, «Osservazioni sulle frasi esclamative nominali in alcune lingue romanze»

Scopo del presente articolo è quello di esaminare, sulla base di analisi descrittive fornite da vari autori per tre diverse lingue romanze - italiano, francese e spagnolo -, un particolare tipo di frase esclamativa in cui il predicato precede linearmente il soggetto della frase ed il verbo non viene realizzato. L'approccio contrastivo contribuirà a mettere in evidenza alcune proprietà sintattiche e soprattutto interpretative che sembrano caratterizzare questa struttura a livello interlinguistico e che, in quanto tali, possono avere delle utili applicazioni a livello didattico.

Meris Nicoletto, «Potenzialità didattiche del cinema e della fiction televisiva attraverso un esempio pratico: *La meglio gioventù* di Marco Tullio Giordana»

Vengono illustrate alcune potenzialità didattiche del cinema e della fiction televisiva nell'insegnamento della LS alla luce del fatto che entrambi offrono contesti comunicativi molto verosimili; inoltre, grazie alla loro natura 'narrativa', realizzano la naturale predisposizione di ogni essere umano ad organizzare le proprie esperienze sotto forma di racconto. A ciò si aggiunge la straordinaria capacità del testo filmico di presentare uno spaccato non solo della varietà linguistica del nostro paese ma anche della sua storia e cultura. Infine viene proposto il film di Marco Tullio Giordana, *La meglio gioventù*, come esempio di cinema e fiction, per un percorso socio-linguistico-culturale.

Paola PolSELLI, «Cronaca di un diario collettivo»

Il testo presenta un progetto elaborato per rispondere alle esigenze degli studenti stranieri in mobilità internazionale nel primo periodo di inserimento nel paese e nell'università ospite. L'intento all'origine dell'esperienza era mettere in relazione dialogica l'ambito istituzionale dell'apprendimento in aula e l'ambito naturale del contatto individuale con la realtà socioculturale italiana. Nel quadro degli obiettivi cognitivi e metacognitivi previsti, il progetto ha teso alla 'costruzione' di un diario collettivo, frutto del lavoro cooperativo del gruppo-classe. Nel realizzarlo, gli apprendenti hanno potuto affinare le proprie strategie di apprendimento e operare nel senso di una maggiore autonomia di studio. Ciò è fondamentale sia in termini di elaborazione positiva del primo impatto con una realtà nuova sia rispetto al successivo passaggio del percorso formativo, vale a dire l'inserimento nei corsi disciplinari accademici.

Assunta Giuseppina ZEDDA, «Il project work, una metodologia di insegnamento linguistico»

Il *project work* mette gli apprendenti in contatto diretto con il mondo extra-scolastico evidenziando che l'acquisizione di una lingua è un'attività sociale. Attraverso compiti diversi, esso sviluppa interazione, autonomia e socializzazione nel rispetto del 'sillabo interno' degli studenti che svolgono le attività con i mezzi linguistici in loro possesso. Esso è stato applicato in una classe di italiano L2 da cui derivano i risultati di studio.

Vol. 4, n. 10, 2006

Michele Brunelli, Michele Daloiso, Maria Cecilia Luise, Martina Secci, Federica Zagatti, «Italiano a stranieri: Una ricerca su usi e consapevolezza dei parlanti»

La varietà linguistica 'italiano a stranieri', quindi la lingua italiana usata da madrelingua nelle interazioni con immigrati stranieri non italofoeni, si diffonde proporzionalmente alla crescita della popolazione immigrata in Italia. Attraverso una ricerca sul campo, svolta intervistando un campione di informanti italiani, si indaga quali sono le caratteristiche linguistiche e le strategie comunicative che il parlante madrelingua utilizza nell'interazione con il non nativo. Il lavoro mira inoltre ad analizzare la consapevolezza che il nativo ha rispetto alle scelte linguistiche e comunicative che compie spontaneamente nella comunicazione con interlocutori stranieri.

Michela Falappone, Pètros Keramidas, «Gestualità e cinema nella didattica dell'italiano LS»

La gestualità insieme alle espressioni facciali rappresenta una parte fondamentale della comunicazione interpersonale in quanto è in grado di trasmettere elementi culturali e informazioni sullo stato emotivo e l'origine del parlante oltre a contribuire alla dinamica dell'interazione. È essenziale, quindi, includere nella programmazione glottodidattica lo sviluppo della competenza cinesica. La scelta del film come modello di presentazione dei gesti presenta numerosi e ben noti vantaggi per l'apprendimento. La selezione di scene singole, tratte da film famosi della commedia all'italiana, ha consentito di elaborare due unità didattiche di cui una è stata testata in classe.

Paola Leone, Giuliano Grande, «Le parole della storia e la comprensione del testo scolastico in italiano L2»

La ricerca intende mettere a fuoco le caratteristiche lessicali dei manuali di storia e individuare le articolazioni di senso che le parole assumono nella comunicazione scolastica ed in quella naturale quotidiana. Attraverso il confronto di dati raccolti da un corpus di manuali di storia (CoMaS), opportunamente elaborato, ed il LIP, il lessico di frequenza dell'italiano parlato (De Mauro et al.), si vuole vedere in che misura il vocabolario adoperato quotidianamente 'copre' gli ambiti semantici che caratterizzano alcuni libri scolastici per lo studio di questa disciplina. Saranno oggetto di riflessione le articolazioni di senso dei lemmi 'occupare', 'occupato', 'occupazione' e i diversi significati che essi assumono nel discorso non pedagogico ed in quello dei manuali a carattere storico.

Paola Marmini, Nicoletta Zanardi, «"E-learning is more than a new way of doing the old thing" (Downes 2003). Ma sarà vero?»

Questo contributo è il frutto di un'esperienza di insegnamento, ormai biennale, con studenti avanzati di italiano, presso il Department of Italian Studies dell'Università di Sydney, in un corso che comporta una componente online integrata e obbligatoria. Facendo riferimento direttamente all'esperienza pratica dei task online, ai numerosi dati raccolti e ai commenti espressi dagli studenti in due questionari di valutazione, uno al corso e l'altro all'esperienza specifica, si intende discutere e valutare, in una prima analisi, la componente socio-affettiva quale aspetto macroscopico della comunicazione online. Tale componente risulta essere fondamentale per la motivazione, per favorire l'interazione e, di conseguenza,

l'acquisizione.

Pubblicazioni 2005 di area glottodidattica del corpo accademico del settore L-LIN02, di ex membri del settore, di dottorandi e altri specialisti di didattica delle lingue

Vol. 5, n. 11, 2006

Elena Maria Duso, «All'inizio del nuovo millennio: rassegna di grammatiche per insegnare l'italiano L2»

Il presente contributo passa in rassegna le grammatiche della lingua italiana dell'ultimo ventennio dal punto di vista del docente e dello studente di italiano come L2. La prima parte esamina le grammatiche descrittive, la seconda si concentra invece su quelle pedagogiche.

Roberta Valsecchi, «Lo sviluppo della lingua italiana orale: una esperienza di ricerca-azione»

Parte di questo articolo appartiene alla tesi su ricerca-azione del master Itals per Formatori di Formatori realizzata durante l'anno accademico 2004 in due atenei di Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado J.V. González e Universidad del Museo Social Argentino. L'obiettivo centrale della ricerca è stato quello di migliorare la padronanza della lingua orale degli studenti del primo anno del corso di laurea sia per professori che per traduttori. La metodologia qualitativa ha avuto un ruolo centrale nel mio lavoro, anche se ho adoperato degli strumenti quantitativi solo agli effetti di permettere una maggior visualizzazione di alcuni indicatori. A esperienza conclusa sono certa che la ricerca-azione sull'insegnamento non appartiene al campo esclusivo degli studiosi che operano da soli, bensì a ogni insegnante all'interno di contesti istituzionali.

Maria Luisa Vassallo, «Il materiale autentico nell'era del costruttivismo»

L'articolo discute il concetto di autenticità e di materiale autentico, comunemente usato in glottodidattica ma screditato sul piano teorico; ne propone una rilettura in senso costruttivista ed offre spunti per una didattica dell'autenticazione.

Beatrice Zenobi, «La revisione dei curricoli in chiave interculturale: Alcune riflessioni»

Sotto la spinta degli attuali cambiamenti sociali e culturali la riflessione interculturale ha spostato la sua attenzione sulla revisione dei saperi che dovrebbero rispondere a tali mutamenti. Il paradigma educativo registra la necessità di rivalutare al suo interno il valore della differenza, dell'incontro e dello scambio, come elementi costitutivi della sua essenza. Mentre la riflessione epistemologica sulle discipline cerca di rifondare i canoni su cui basare le finalità educative, le istanze interculturali possono arricchire le discipline stesse dell'apporto di contaminazioni passate e contemporanee, mostrando le potenzialità della scuola nel riorientare in modo innovativo discipline 'forti', quali la storia, la matematica e l'italiano.

Vol. 4, n. 12, 2006

Anastasia Christodoulou, «Modello di analisi semiotica e di valutazione quantitativa della cultura nei manuali di lingua straniera»

L'obiettivo principale del presente contributo è illustrare il ruolo del manuale di lingua straniera (LS) e la politica europea, nonché proporre un modello di analisi e di valutazione quantitativa della cultura nei suddetti manuali, con l'intento di colmare il 'vuoto culturale' nei corsi di lingua straniera.

Michele Daloso, «La selezione dei contenuti linguistici per l'accostamento precoce all'italiano LS»

Attualmente il tema dell'insegnamento precoce delle lingue sta suscitando notevole interesse in ambito sia accademico sia scolastico. La letteratura glottodidattica offre proposte metodologiche, percorsi didattici e attività specifiche (si vedano ad esempio Freddi 1990b; Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001; Caon, Rutka 2004), di notevole utilità per comprendere come accostare precocemente alla lingua straniera. È però altrettanto necessario riflettere su cosa insegnare, ossia interrogarsi su quali aspetti linguistici, comunicativi e socio-pragmatici vadano privilegiati. Ciò è di fondamentale importanza, se si pensa che nei primi anni di vita è ancora in corso l'acquisizione della lingua madre, d'ora in avanti LM. Per selezionare i contenuti di apprendimento in lingua straniera è dunque essenziale la conoscenza delle fasi di acquisizione della LM, del repertorio lessicale e delle funzioni comunicative che il bambino ha già a disposizio-

ne. Questo contributo offre alcune riflessioni specifiche sui contenuti linguistici da proporre per l'insegnamento precoce dell'italiano come lingua straniera, d'ora in avanti LS. Considerata la complessità del tema, si è scelto di concentrare l'attenzione sulla fascia d'età dai 2 ai 6 anni. Si descriveranno anzitutto le fasi di maturazione linguistica e comunicativa del bambino, mettendone in luce i correlati neurolinguistici; si proporranno infine alcuni criteri per la selezione dei contenuti linguistici e comunicativi oggetto di glottodidassi.

Maura Della Valentina, «La fiaba e l'adulto: Ipotesi di percorsi autobiografici come strumento per una reale integrazione delle civiltà 'altre'»

Le fiabe si rivelano un eccellente mezzo per arrivare, attraverso l'elaborazione dei significati simbolici in esse contenuti, al racconto autobiografico, poiché presentano percorsi evolutivi e narrano di ciò che può accadere nel processo di 'crescita' di ciascuno. Esse possono divenire un modo per promuovere percorsi formativi di scoperta, di conoscenza, di dialogo e di incontro con il proprio mondo interiore e con gli infiniti mondi fuori da sé, facendoci viaggiare in luoghi e spazi lontani e 'altri' e consentendoci di entrare in contatto con usanze, tradizioni, riti e miti di altri popoli. L'utilizzo di tale genere letterario offre la possibilità di promuovere un reale incontro fra le culture di questa umanità composita.

Edoardo Menegazzo, «L'approccio lessicale di Lewis e la lingua dello studio»

Michael Lewis ha sicuramente il merito di aver messo in luce la centralità del lessico nell'apprendimento della lingua straniera traducendo in consigli operativi studi approfonditi di linguistica computazionale e di psicolinguistica. La ricerca prende spunto dal contesto dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nella scuola superiore italiana e sviluppa una riflessione sull'apprendimento/insegnamento del lessico per scopi accademici. Dopo una sommaria illustrazione dei principi dell'Approccio Lessicale di Lewis e delle teorie principali sull'apprendimento del lessico, viene presentato il contesto dell'italiano come lingua dello studio e si indaga sulle possibili applicazioni dell'approccio di Lewis, traducendone i principi in esemplificazioni didattiche relative a discipline dell'ambito tecnico-scientifico.

Alessandra Spreafico, «Analisi contrastiva italiano/francese: Il caso di discenti di italiano L2 camerunesi»

Il lavoro si basa sullo studio degli errori di interferenza tra L1 e L2 commessi da un gruppo di studenti universitari del Camerun francofono iscritti in diverse facoltà dell'Università degli Studi di Brescia. Si tratta di allievi che, seppur con differenti livelli, hanno una discreta competenza della lingua italiana e, tuttavia, commettono diversi errori nelle produzioni sia scritte che orali. Qui, andremo ad indagare questi tipi di errori in una prospettiva contrastiva facendo però riferimento solo agli errori commessi nelle produzioni scritte.

Vol. 5, n. 13, 2007

Andrea Dardi, Maria Angela Soldà, «Didattica dell'italiano per i cantanti lirici in prospettiva multidisciplinare»

Considerando la necessità di una didattica per i cantanti si è ritenuto opportuno separare la questione della comprensione dei testi da quello della riproduzione degli stessi ricorrendo rispettivamente alla didattica delle microlingue e al metodo fonetico. Nel primo caso si è voluto dimostrare come la stereotipicità di temi, lessico e morfosintassi faccia dell'italiano librettistico una microlingua molto circoscritta, divisa a sua volta in submicrolingue. Dal punto di vista della riproduzione si è invece considerata l'importanza di una corretta impostazione fonetica fin da subito, sottolineando le difficoltà dovute alle differenze foniche fra cantato e parlato.

Isabella Ferron, «Esperienze del tradurre: Didattizzare la traduzione per acculturare e comunicare. Il ruolo della traduzione nell'apprendimento della lingua tedesca»

Il presente saggio testimonia un nuovo approccio all'uso della traduzione nell'apprendimento della lingua tedesca, evidenziando come sia l'acquisizione e la padronanza di una lingua straniera, sia della propria madrelingua, siano prima di tutto un'attività sociale (Pozzo-Quartapelle 1992). All'interno del dipartimento di Lingue e Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari, durante il corso annuale di Lingua Tedesca, si è utilizzato il processo traduttivo come un nuovo approccio all'insegnamento della lingua tedesca. L'approccio contrastivo ha contribuito a mettere in evidenza alcune proprietà sintattiche ed interpretative sia del tedesco che dell'italiano utili per un apprendimento più mirato e specifico sia della L2 (tedesco) che della madrelingua.

Elena Nuzzo, «Gestire le richieste e le proteste in Italiano L2: Un difficile equilibrio tra efficacia e tutela della 'faccia'»

Per compiere adeguatamente atti linguistici complessi come la richiesta e la protesta, il parlante deve sapersi mostrare persuasivo ma al tempo stesso non invadente, efficace ma non aggressivo. Si tratta di un equilibrio delicato e difficile, specialmente in una seconda lingua. D'altra parte, in assenza di tale equilibrio si rischia di non raggiungere l'obiettivo comunicativo, e/o di compromettere la relazione con l'interlocutore. In questo contributo si osserva come un'apprendente adulta d'italiano L2 sviluppa la capacità di gestire situazioni di richiesta e di protesta, dalla fase iniziale di 'preparazione del terreno' a quella conclusiva di negoziazione con il destinatario.

Pubblicazioni di glottodidattica 2006

Vol. 5, n. 14, 2007

Francesco Diodato, «Corso on-line di lingua e cultura italiana per giapponesi principianti adulti»

Perché un corso online per giapponesi? Si può realizzare un buon corso online con pochi mezzi? Che differenza c'è tra questo corso e altre forme di apprendimento a distanza? Abbiamo creato questo corso online per adulti giapponesi principianti, che, oltre alla lettura e alla scrittura, non trascura il parlato e l'ascolto, sia per venire incontro a persone con eventuali difficoltà motorie, sia per permettere una migliore gestione del tempo alle persone interessate allo studio della lingua e cultura italiana, ma con poco tempo a disposizione, sia per raggiungere persone dislocate in posti lontani. Sono stati realizzati un periodo di prova e tre unità didattiche, ma qui presenteremo solo il periodo di prova e la prima UD.

Antonia Rubino, «Istruzione bilingue e rivitalizzazione dell'italiano: Il caso della scuola elementare bilingue di Sydney»

Sebbene l'Australia sia un paese multilingue e multiculturale, ha finora dato poco spazio all'istruzione bilingue, nonostante i vantaggi che ne potrebbero derivare per il mantenimento delle lingue d'origine dei suoi numerosi immigrati. In questo articolo si presenta la prima scuola italiana bilingue d'Australia, sorta a Sydney nel 2002, collocandola nell'ambito più generale dell'insegnamento della lingua italiana di quel paese. Inoltre

se ne discute il ruolo che svolge nel mantenimento dell'italiano tanto tra gli allievi della terza generazione quanto tra i loro genitori.

Rosario Vitale, «Parole isolate, parole combinate in italiano L2/LS: Sulla competenza lessicale e testuale dei discenti inglesi e maltesi: il tema e il riassunto: Proposte di analisi»

Il presente contributo propone delle 'risposte operative' nell'ambito della didattica dell'italiano L2/LS su come leggere, interpretare ed utilizzare, in modo alternativo ai tradizionali, testi scritti da apprendenti stranieri di italiano quali il tema e il riassunto: i testi analizzati sono stati prodotti da discenti universitari inglesi e maltesi in prove d'esame.

Marco Zagnoli, «Insegnare l'intonazione italiana attraverso il metodo tonetico: Un'esperienza con studenti bulgari»

Nonostante la sua grande importanza a fini comunicativi, l'intonazione è uno degli aspetti più trascurati nell'insegnamento delle lingue straniere, in quanto gli insegnanti spesso non si sentono preparati ad affrontarla nel lavoro in classe per mancanza di strumenti conoscitivi e didattici. In questo contributo si vuole mostrare come il metodo tonetico (branca del metodo fonetico per l'insegnamento della pronuncia, proposto da Luciano Canepari) offra strumenti relativamente semplici, che possono aiutare concretamente l'insegnante, rendendo più efficace il suo insegnamento. In particolare, si evidenzia l'utilità didattica delle fonosintesi realizzate da Canepari per gran parte delle lingue del mondo e per molte pronunce straniere dell'italiano. A scopo esemplificativo, si riporta un intervento per il miglioramento dell'intonazione rivolto a studenti d'italiano di lingua materna bulgara. Nella prima parte sono illustrate le caratteristiche principali dell'intonazione italiana e dell'accento bulgaro, mentre nella seconda parte, sulla scorta delle interferenze accertate, si propongono attività volte a esercitare gli studenti al riconoscimento e alla produzione degli andamenti intonativi dell'italiano più problematici per i parlanti bulgari.

Vol. 5, n. 15, 2007

Rosaria Gulisano, «Lo sviluppo della competenza culturale attraverso l'insegnamento della storia della canzone italiana»

La canzone, intesa come fatto di cultura-civiltà, cioè documento prodotto in una data società e in un dato momento storico, ci consente di cogliere e comprendere meglio la personalità del popolo di cui si sta imparando la lingua, il suo reticolo di valori, il suo modo di vivere, la sua storia. Essa pertanto può essere utilizzata per sviluppare e potenziare, oltre che le abilità linguistiche anche la competenza culturale degli apprendenti, intendendo quest'ultima come capacità di leggere 'in profondità' un fatto di cultura-civiltà, di saperselo spiegare e saperlo relazionare con altri fenomeni ad esso collegati e senza i quali non avrebbe significato. Nella convinzione che facendo la sua storia, la canzone italiana faccia la storia del suo popolo, con il presente contributo si vuole dare un esempio pratico di come dall'analisi della canzone si possono elicitarne quegli elementi culturali che consentono all'apprendente di ricostruire il quadro storico-sociale del periodo di cui quella canzone è espressione.

Alessandro Laganà, «Scrittura creativa e insegnamento dell'italiano LS: Teoria e pratica»

Il presente lavoro è il prodotto dell'analisi e della sperimentazione dell'approccio integrato di Gordon nell'ambito di un progetto di Scrittura creativa per studenti di italiano come lingua straniera. Sebbene l'obiettivo principale sia quello di guidare gli studenti all'apprendimento dei rudimenti della Scrittura creativa, appare evidente come, grazie all'approccio utilizzato e in virtù della natura stessa della materia, il risultato finale comporti importanti ricadute in termini di insegnamento della lingua veicolare.

Giovanna Sciuti Russi, «Percorso di ricerca azione: Viaggio multimediale nella formazione/autoformazione del docente di italiano L2»

Viaggio multimediale è un progetto di studio impostato secondo le coordinate teoriche della Ricerca Azione. L'analisi si rivolge ad alcuni neo docenti di italiano L2 e mira ad individuare un percorso di formazione/autoformazione in Didattica dell'italiano a stranieri. Il lavoro, in una logica di ricerca e di distanza critica, si propone di analizzare le problematiche d'insegnamento dell'italiano L2 e di valutare opportune strategie metodologiche procedurali, verso uno sviluppo della riflessività critica del gruppo coinvolto e la costruzione condivisa della conoscenza. I dati

emersi, rielaborati in chiave ipertestuale, sono stati tradotti in mappe mentali, quale disegno rappresentativo finale delle fasi di apprendimento degli insegnanti.

Roberto Tomassetti, «L'insegnamento-apprendimento on line della lingua-cultura italiana per apprendenti oriundi»

Nel presente articolo si descrive un'esperienza di insegnamento apprendimento on line dell'italiano come lingua straniera a classi di studenti oriundi italiani residenti all'estero. Questi apprendenti, con il loro portato di vissuto personale, di conoscenza attuale e potenziale della lingua-cultura italiana, possono considerarsi destinatari tradizionali e in un certo senso 'antichi' dei processi di insegnamento e apprendimento dell'italiano, al confine tra la lingua madre (L1) e la lingua straniera o seconda (L2). Le loro voci 'dirette' e 'indirette', le loro specifiche attitudini e peculiarità, hanno reso particolarmente interessante e stimolante la sfida.

Andrea Viviani, «Vocabolario di base e dizionari bilingui italiano-inglese»

Assodata l'insostituibilità del dizionario bilingue nei processi di autoapprendimento che la quotidianità extradidattica profila al discente anglofono d'italiano, questo articolo intende render conto, attraverso il raffronto con una campionatura estensiva del Dizionario di Base di De Mauro, della completezza delle sezioni italiano-inglese dei lemmari di tre dizionari bilingui selezionati in base a un criterio di rappresentatività.

Vol. 6, n. 16, 2008

Francesca Della Puppa, «Analisi del contatto arabo-italiano L2 su testi scritti in contesto di insegnamento formale»

In questo nostro lavoro riportiamo in sintesi parte della nostra ricerca in relazione all'analisi del contatto fra la lingua degli alunni di origine araba e l'italiano. L'ipotesi da cui siamo partiti era quella di poter verificare, sulla base dei dati ricavati dall'analisi degli errori dei testi scritti da bambini arabofoni, se discenti al di sotto della soglia critica per l'apprendimento delle lingue commettessero la stessa tipologia di errori già rilevata in alcuni studi condotti su apprendenti adulti. Si voleva delineare un'ipotesi concreta su quale fosse il ruolo della L1 nel causare gli errori in L2, quale grado di incidenza avesse e per quale tipo di errori. In relazione a quanto esaminato e valutando gli intrecci fra le diverse teorie sull'analisi del

contatto, sulla formazione e sullo sviluppo dell'interlingua e sulla processabilità, abbiamo tratto alcune considerazioni per lo sviluppo di ulteriori ricerche.

Silvia Gallina, «Fono-didattica dell'italiano a stranieri in Italia»

Insegnare e imparare la pronuncia dell'italiano nei corsi d'italiano lingua seconda è fondamentale per una corretta acquisizione della lingua e per risolvere numerosi problemi linguistici già nei primi livelli dei corsi. Una sperimentazione ha dimostrato che questo è possibile. La motivazione deve appartenere al discente ma soprattutto al docente. Qui si propongono alcuni esercizi già sperimentati e si forniscono spunti per crearne ad hoc.

Alessandra Spreafico, «L'alunno proveniente dal Pakistan e l'apprendimento dell'italiano L2»

Il lavoro andrà ad indagare l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda da parte di discenti bambini e, nello specifico, di alunni provenienti dal Pakistan e parlanti la lingua urdu. Qui, esamineremo gli errori più comuni commessi cercando di vedere se essi dipendano o meno da un'interferenza con la L1. Non essendo ancora presente in Italia del materiale riguardante la lingua urdu ed il suo apprendimento, introdurrò l'articolo provando a spiegare quali ne siano le caratteristiche principali

Vol. 6, n. 17, 2008

Ali Al-Ali, «Il ruolo della tecnologia e la competenza grammaticale degli apprendenti giordanofoni in contesto guidato come lingua straniera»

Lo scopo immediato di questa ricerca è quello di illustrare e spiegare la competenza grammaticale degli apprendenti giordanofoni in contesto guidato ai fini del miglioramento dello stesso processo di apprendimento/insegnamento, ossia agli studenti, come indicazione attendibile del livello di competenza raggiunto, ed ai docenti, per poter meglio selezionare e disporre i contenuti didattici dei loro corsi. La nostra ricerca, in particolare, getta luce sul ruolo dell'uso e sull'inserimento dei nuovi strumenti multimediali, soprattutto Internet. La multimedialità offre nuove opportunità e potenzialità alla didattica della lingua straniera. La ricerca tratta le seguenti questioni: la prima parte ha un carattere introduttivo. Per descrivere il campione sotto il profilo sociolinguistico, è stato costruito un questionario che permette di tracciare un quadro abbastanza preciso.

Oltre al questionario sociolinguistico, il campione è stato sottoposto a un test linguistico vero e proprio, finalizzato a misurare il grado di competenza da loro raggiunto nel processo di apprendimento guidato. Poi, ci si concentra sull'analisi dei risultati della prova. Inoltre, ci si focalizza sul ruolo della tecnologia e il processo di apprendimento. Questo utilizzo delle 'nuove tecnologie' può essere considerato come una novità nel processo di apprendimento di una lingua straniera in Giordania. Infine, in linea con i risultati del lavoro, si può confermare che i risultati del test linguistico e quello sociolinguistico mostrano che gli apprendenti hanno raggiunto una competenza grammaticale nella lingua italiana come lingua straniera direttamente proporzionale alla quantità e qualità del contatto con la lingua, e l'uso della tecnologia.

Paola Begotti, «Dalla pubblicità alle canzoni: Didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri»

La didattizzazione di materiale autentico rappresenta una delle attività che il docente compie per favorire l'acquisizione della lingua straniera e motivare i propri studenti. Esistono degli indubbi vantaggi nell'utilizzare materiale autentico didattizzato in classe, poiché esso rappresenta un 'evento comunicativo completo', è estremamente dinamico, flessibile e diversificato ed è indubbiamente motivante per lo studente di qualsiasi età.

Manuela Derosas, «Il parlante interculturale: Un nuovo modello per l'apprendente nella didattica delle lingue»

Tra la metà degli anni ottanta e l'inizio degli anni novanta il tradizionale modello per l'apprendente di lingua, il 'parlante nativo', viene sottoposto a consistenti critiche fino ad essere sostituito, almeno in sede teorica, da uno nuovo: 'il parlante interculturale'. Questo contributo si propone di riflettere sulla portata di tale cambiamento, sulle sue implicazioni, collegandolo alla modificazione della visione di apprendente alla luce della politica linguistica dell'Unione Europea e a uno dei suoi strumenti più significativi: il Quadro Comune Europeo di Riferimento.

Stefano Rastelli, «Azionalità e sostituzioni lessicali nei primi verbi dell'italiano L2»

Gli apprendenti qualche volta usano il verbo guardare al posto di vedere, parlare al posto di dire, ascoltare al posto di sentire. La sostituzione lessicale può anche apparire più ambigua: mettersi prende il posto di indossa-

re, dimenticare viene usato al posto di non ricordare. Quando non si può invocare né la pressione della L1 né fattori legati alla frequenza nell'input, si può forse chiamare in causa un processo di 'acquisizione della azionalità verbale' per il quale l'apprendente che impara un verbo non lo impara – per così dire – tutto in una volta, ma mette a fuoco solo gradualmente tratti di significato che ai nativi appaiono intrinseci. In questo articolo si presentano alcuni esempi tratti dal corpus ISA (Italiano Scritto di Americani) e da altri corpora di apprendimento dell'italiano. Infine si presenta un suggerimento per trattare questo fenomeno nella didattica.

Chiara Zamborlin, «Sulle note di Bellini, Verdi e Puccini: Una mappa foneticocontrastiva ad uso di cantanti lirici nipponici»

Il contributo si propone di offrire alcune indicazioni orientative ai docenti d'italiano LS/L2, non istruttori di tecnica vocale, impegnati nell'insegnamento della pronuncia italiana a cantanti lirici giapponesi. L'articolo è strutturato come segue. Nella parte introduttiva forniamo un resoconto sintetico di alcuni studi che hanno esplorato problemi connessi all'insegnamento della dizione lirica italiana a cantanti stranieri. L'attenzione sarà di qui posta su un aspetto essenziale della disciplina: l'importanza di guidare l'allievo verso la consapevolezza fonetico-contrastiva. A questo riguardo, dopo aver esaminato i tratti salienti dei sistemi sillabici delle due lingue a confronto (italiano LS vs giapponese L1), tratteremo la 'mappa' di quei foni dell'italiano neutro che per i cantanti lirici nipponici costituiscono suoni disagiati da articolare. La mappa è il risultato di un'analisi condotta su dati raccolti in classi di dizione lirica offerte presso la Facoltà di Musica dell'Università delle Arti di Nagoya in Giappone.

Vol. 6, n. 18, 2008

Barbara Biggio, Gaia Pieraccioni, «Un modello integrato per lo studio della storia nella classe plurilingue: tra personalizzazione e co-costruzione»

Le riflessioni teoriche sulla lingua veicolare in contesto scolastico sembrano ormai giunte a un punto di maturazione tale da richiederne un'applicazione pratica più sistematica e una sperimentazione condivisa tra docenti curricolari e facilitatori linguistici. Delineiamo brevemente le principali caratteristiche dell'insegnamento disciplinare nella classe plurilingue, con particolare riferimento alla microlingua della storia, per mettere a fuoco i principi didattico-pedagogici e le linee metodologiche con cui è possibile rispondere ai bisogni emergenti. Proponiamo poi una loro possibile applicazione in materiali didattici per lo studio della sto-

ria nella scuola secondaria di I grado, che integrano in un'unica idea progettuale due modelli operativi diversi ma complementari: uno per lo studio personalizzato degli studenti stranieri, ma non solo, l'altro per la didattica disciplinare nella classe plurilingue. La tesi portante di questo lavoro è infatti che i percorsi formativi individuali, tanto degli studenti italiani quanto degli stranieri, debbano inserirsi in un progetto più ampio di co-costruzione dei saperi, che metta a frutto le potenzialità della comunicazione e della socializzazione fra esperienze, conoscenze e stili di apprendimento diversi per lo sviluppo cognitivo e (inter)culturale di ciascuno studente.

Abdelmonem Khelifi, «L'italiano in Tunisia: Un profilo diacronico, sociolinguistico e glottodidattico»

Il lavoro, nella sua prima parte, ha un taglio socio-culturale e descrive la storia della lingua italiana in Tunisia. Si passa quindi ad una descrizione della situazione attuale dell'insegnamento dell'italiano: sia nelle scuole secondarie, sia all'università. Per quanto riguarda i *lycées*, l'indagine si allarga alle motivazioni che spingono gli studenti allo studio dell'italiano, con una presentazione del materiale didattico in uso e della formazione dei docenti. Infine si sottolinea la volontà di stare al passo con l'Europa e l'interesse con cui si guarda ora alle direttive del Quadro Comune Europeo. La seconda parte riguarda l'attuale panorama linguistico della Tunisia, che vede affiancati l'uso del dialetto tunisino, dell'arabo standard, del francese, e la cui parlata fa spesso ricorso ad alcune parole di origine italiana.

Maria Chiara Naldini, «L'importanza del senso di efficacia personale nello studio della lingua italiana come LS: Una ricerca sul campo»

Quando consideriamo lo stile d'apprendimento di un discente, dobbiamo tenere presente anche il concetto della convinzione che ha il soggetto sulla sua efficacia personale, soprattutto se si tratta di un discente che ha difficoltà di apprendimento dovute a D.S.A. o che ha generalmente più difficoltà ad apprendere una lingua straniera in un ambito educativo scolastico. La ricerca sul campo, svolta nel centro linguistico dell'università di Atene con un campione di 100 soggetti (iscritti a corsi facoltativi di italiano come LS) sul senso di efficacia personale nello svolgimento di attività glottodidattiche, mostra che ci sono delle differenze notevoli e statisticamente significative fra i soggetti con più difficoltà di apprendimento della LS e gli altri.

Tiberio Snaidero, «La dimensione interculturale nella didattica dell'italiano in Germania»

Già a fine Ottocento la didattica delle lingue straniere sviluppò nell'allora appena unificato Impero Tedesco una riflessione sull'insegnamento della cultura che appare precorrere l'approccio interculturale della glottodidattica contemporanea. La ricerca si è sviluppata essenzialmente nell'ambito della Didattica del francese e di quella dell'inglese, che erano e rimangono le lingue straniere più studiate in Germania. Oggi sta però nascendo un filone autonomo di Glottodidattica dell'italiano, un settore che ha fatto tesoro degli approdi della Didattica delle lingue straniere tedesca e che comincia a produrre delle proposte di insegnamento sempre più consapevoli ed autonome rispetto ai modelli. E nell'ottica transnazionale che caratterizza oramai la ricerca contemporanea, ciò che viene elaborato nella Repubblica Federale Tedesca può interessare anche chi insegna italiano in altri contesti geoculturali.

Lara Turetta, «La stratificazione delle attività come strategia didattica nel laboratorio di italiano L2»

Questo contributo presenta i risultati di una ricerca condotta presso una scuola primaria di Piove di Sacco (Padova). Dopo una breve contestualizzazione del laboratorio, verranno illustrate le scelte progettuali effettuate, presentate a consuntivo, cioè ricostruite in retrospettiva rispetto al percorso svolto, in quanto molti elementi di rilievo sono emersi in itinere. Si focalizzerà l'attenzione in modo particolare sulla stratificazione delle attività - ancora poco esplorata nel mondo della scuola - come strategia didattica per far fronte alle situazioni di notevole eterogeneità che spesso caratterizzano i laboratori di italiano L2. Infine, verranno riportate alcune riflessioni relative ad aspetti della ricerca considerati particolarmente significativi e verrà delineata una proposta operativa in merito alla stratificazione.

Vol. 7, n. 19, 2009

Barbara Gramegna, «Italiano L2 per italiani di madrelingua tedesca»

L'apparente contraddizione contenuta nel titolo si riferisce all'anomala situazione linguistica presente in Alto Adige. Intendiamo qui accennare brevemente agli aspetti storici e giuridici che regolano la politica linguistica locale per passare poi a fornire alcuni dati sulla composizione linguistica della popolazione. Giungeremo infine a presentare alcuni possibili

interventi didattici volti a fornire delle risposte a bisogni linguistici di recente creazione.

Valeria Gullotti, «Il plurilinguismo e l'insegnamento dell'italiano come L2»

Nel presente scritto si riportano in sintesi i risultati ottenuti da una ricerca empirica condotta in 55 classi del secondo ciclo della scuola primaria di Padova e provincia, ricerca che ha coinvolto un totale di 1.013 alunni e di 44 docenti d'italiano. La tematica che sarà qui esaminata riguarda il plurilinguismo, inteso come la compresenza di più idiomi che contraddistinguono il repertorio linguistico di ciascun individuo, in cui anche il dialetto è una lingua. L'approccio con cui si affronta la ricerca è di tipo sociolinguistico, poiché uno degli obiettivi fondamentali dell'indagine è quello di studiare le relazioni e i rapporti che intercorrono tra la lingua e il contesto geografico-culturale di riferimento. Il fenomeno del plurilinguismo sarà esaminato anche dall'ottica del docente, al fine di analizzare le strategie didattiche e le scelte metodologiche che gli insegnanti adottano per affrontare le difficoltà che derivano da una realtà scolastica sempre più plurilingue e multiculturale.

Paola Leone, «Per un'educazione linguistica disciplinare: considerazioni sul lessico di frequenza di manuali di storia»

Giovani immigrati inseriti nelle nostre scuole non hanno le competenze necessarie per lo studio delle singole materie. Una buona conoscenza d'uso delle parole più frequenti nei testi disciplinari renderebbe più facile la lettura e la comprensione dei manuali. La presente ricerca intende individuare le proprietà lessicali e testuali di un corpus di manuali di storia in uso nelle scuole medie inferiori con lo scopo di elaborare un syllabus di italiano L2 per lo studio di questa disciplina. Viene utilizzato un corpus specialistico (Corpus di Manuali di Storia, CoMaS, circa 120.000 parole grafiche), composto da brani selezionati da sette testi di autori differenti. I quesiti di ricerca riguardano il profilo statistico del lessico in uso, la fraseologia e le proprietà sintattiche del discorso scritto storico. Il corpus è stato interrogato attraverso il software WordSmith Tools n. 5.

Graziano Serragiotto, «Didattica dell'italiano L2 in contesti di marginalità»

La realtà dell'immigrazione in Italia impone una nuova frontiera all'insegnamento dell'italiano L2. Un approccio comunicativo ha come punto di partenza lo studente, i suoi bisogni, la sua motivazione allo studio, i suoi

aspetti psicologici e cognitivi, il suo background culturale. La didattica deve di volta in volta ripensarsi in modo nuovo per modellarsi al target a cui si rivolge, proponendo e negoziando un percorso ad hoc. Partendo da queste basi, si affronterà in questo contributo il problema degli immigrati senza fissa dimora e i loro bisogni, non solo linguistici ma anche formativi. In questo contesto la lingua italiana non rappresenta solo uno strumento fondamentale per il conseguimento di fini pragmatici immediati, legati alla sopravvivenza dell'individuo stesso, ma anche un mezzo privilegiato nel quadro di un percorso complessivo di reinserimento sociale. Il seguente contributo nasce da un progetto del Laboratorio ITALS del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia basato sull'esperienza diretta di una laureanda, Mazzero Marta, che ha progettato un percorso sperimentale in questa nuova realtà e che è diventato oggetto della sua tesi di laurea specialistica.

Elenco delle pubblicazioni 2008 dei membri e degli afferenti del settore scientifico-disciplinare L-LIN02 «Didattica delle lingue moderne»

Vol. 7, n. 20, 2009

Serena Ambroso, «Tutto è cominciato il 14 gennaio 1986... Per una cultura della certificazione della competenza in L2: Il contributo di Roma Tre per l'italiano»

Questo contributo presenta l'attività di certificazione che l'Università Roma Tre, ente certificatore ufficiale della lingua italiana, da oltre un ventennio conduce: ne narra le origini, ne descrive le diverse scelte metodologiche, ne illustra le difficoltà legate al processo valutativo. La descrizione dell'attuale offerta di prove di certificazione è accompagnata da una descrizione dettagliata dell'impianto dei quattro diversi esami destinati rispettivamente a misurare competenze non native in italiano dei livelli A2, B1, B2 e C2 del QCER. L'articolo si conclude con un elenco di tutte le pubblicazioni relative alle ricerche condotte dagli specialisti di Roma Tre sul vasto corpus di italiano L2, scritto e orale.

Francesca Della Puppa, «Il ruolo della L1 nella formazione degli errori in L2: Il caso del contatto arabo-italiano»

Nell'analisi del contatto fra repertori linguistici diversi, assume un ruolo chiave per la glottodidattica essere in grado di saper formulare delle ipotesi attendibili sulle cause che lo hanno generato. Le ipotesi di spie-

gazione delle cause nella formazione degli errori viene fatta risalire a diversi fenomeni, ma quelli che si ricollegano maggiormente all'influenza della L1 sull'apprendimento di una L2 sono il trasferimento linguistico, o transfer, e l'interferenza. Passeremo in rassegna questi due fenomeni per delineare, in seguito, quale sia, in effetti, il ruolo che può essere dato loro come causa di errore anche rispetto all'interconnessione possibile con i criteri universali di marcatezza e l'elaborazione di strategie utilizzate dagli apprendenti nello sviluppo del processo di acquisizione linguistica di una L2.

Silvia Memelli, Marina Tappainer, «L'insegnamento e l'apprendimento dell'Italiano L2 per lo studio disciplinare: Come affrontare la lingua dello studio»

La classe multiculturale e multilingue, è una realtà complessa, che presenta un tasso di problematicità molto alto, probabilmente maggiore di quello offerto da una classe monolingue di studenti stranieri o da un laboratorio per la L2 interno alla scuola. Infatti in questa situazione l'insegnante vive una sorta di 'sdoppiamento': deve contemporaneamente lavorare con la maggioranza degli italofofoni, garantendo, se possibile, una risposta a tutti i diversi bisogni formativi e culturali (dall'alunno più bravo, che non deve essere penalizzato da un approccio linguistico e di contenuto troppo semplificato, a quello più fragile, con maggiori difficoltà) e dall'altra mirare all'inserimento scolastico e all'apprendimento dell'italiano L2, anche disciplinare, per gli studenti stranieri. Il tutto in un contesto, come è quello della scuola italiana, in cui le risorse finanziarie e di personale da destinare a questo obiettivo sono piuttosto carenti. Insomma spesso, come insegnanti, si è soli davanti ad un compito non facile. Da qui l'idea di un lavoro a quattro mani che affronti appunto il problema dell'apprendimento dell'italiano L2 per lo studio e proponga un percorso di facilitazione e avvicinamento ad un testo disciplinare. Lavoro in cui confluiscono, direttamente o indirettamente, le nozioni teoriche e le abilità operative e pratiche acquisite dalle due autrici nei singoli percorsi professionali, quello di insegnante di italiano nella scuola media e di alfabetizzatrice e docente di italiano L2. Lavoro che vuole rappresentare un tentativo per operare concretamente nella scuola d'oggi in un'ottica interculturale.

Sergio Romanelli, «L'insegnamento/apprendimento di pronomi dell'italiano (interferenza nella interlingua del parlante del portoghese brasiliano)»

In questo articolo si vogliono analizzare le difficoltà nell'apprendimento dei clitici dell'italiano da parte di brasiliani adulti. Si osserva che, nell'acquisizione dell'italiano (I) da parte di parlanti adulti del portoghese brasiliano (PB), occorre un numero molto grande di fenomeni di transfer. Questi fenomeni riguardano non solo la comprensione, ma si verificano anche nella produzione di frasi che richiedono l'uso del pronome, soprattutto quelle che richiedono l'uso di più clitici.

Paolo Torresan, «Grado di accettazione e percezione di utilità di tecniche di comprensione da parte di insegnanti carioca: Valutazione qualitativa e analisi fattoriale delle corrispondenze»

Durante un corso di formazione tenuto in Brasile abbiamo somministrato un questionario in cui chiedevamo ai corsisti di esprimere un grado di preferenza e un giudizio di utilità su varie tecniche didattiche. In questo articolo vagliamo i dati emersi, con particolare riferimento alle tecniche di comprensione, con le quali i corsisti si sono maggiormente confrontati. Si evince un netto favore nei confronti di attività a carattere elaborativo e polivalente, in cui cioè la rappresentazione del testo si affina per via di passaggi successivi, e l'abilità ricettiva si coniuga con abilità produttive e di analisi testuale. Viceversa, esercizi tradizionali, come il quesito a scelta multipla e il vero/falso, appaiono meno efficaci, specie agli occhi degli insegnanti più giovani e con meno esperienza di insegnamento.

Vol. 7, n. 21, 2009

Marco De Biasio, «L'insegnamento dell'italiano in Centro America: L'interculturalità al servizio del miglioramento della glottodidattica»

L'insegnamento della lingua italiana in Centro America può costituire un ambito operativo in grado di stimolare un dibattito teorico volto a orientare i modelli sperimentali della glottodidattica verso un affinamento della prassi interculturale. La combinazione fra il confronto delle esperienze pratiche d'insegnamento e la condivisione di conoscenze teoriche, oltre che rappresentare un'occasione d'arricchimento per il singolo docente, può condurre a un miglioramento dell'offerta didattica e conseguentemente a una concezione dell'istruzione maggiormente vincolata all'idea di progresso sociale. Mettendo dapprima in risalto le peculiarità dei sistemi scolastici dei paesi centroamericani visti nel loro insieme, e in seguito

descrivendo a grandi linee la situazione dell'insegnamento dell'italiano, l'articolo definisce i benefici della dimensione interculturale colta nella glottodidassi svolta in classe, il cui obiettivo principale è quello di incoraggiare l'incontro fra le culture educando il discente alla diversità con il conseguente cambiamento di prospettiva inciso nella sua personalità. In seguito si descrivono i benefici dell'interculturalità per quanto concerne l'organizzazione didattico-pedagogica, da realizzarsi con il contributo di tutti gli addetti ai lavori (professori, maestri, tutors, direttori d'istituto, ricercatori, pedagoghi ecc.) senza erigere barriere gerarchiche fra docenti provenienti dall'Italia e quelli autoctoni. L'insegnamento dell'italiano nei paesi dell'Istmo centroamericano può dunque favorire l'interculturalità laddove vi sia una chiara progettualità programmatica comunemente elaborata e condivisa da parte degli organismi interessati.

Alessandra Giglio, «Scrittori, cuochi e fotografi per un giorno: Il project work nella didattica dell'italiano a stranieri»

Durante l'anno accademico 2006-2007 ho avuto la possibilità di insegnare presso l'Università di Genova nell'ambito dei corsi di lingua italiana per studenti cinesi del Progetto Marco Polo: un'esperienza sicuramente unica e molto stimolante data la tipologia di 'pubblico', per certi versi esigente e con una lingua e cultura di partenza totalmente differenti da quelle italiane. Era pertanto essenziale trovare continuamente nuovi stimoli e metodologie per catturare l'attenzione del gruppo classe e farlo progredire nel difficile percorso di alfabetizzazione di una lingua occidentale. Da quest'esperienza ho imparato a portare in classe frutta, coltelli, recipienti e cucchiaini a volontà per studiare, ad esempio, l'imperativo, riproducendo la ricetta della macedonia durante l'ora di lingua italiana, tra dizionari, banchi e appunti. È da qui che si origina quindi la domanda che giustifica il presente intervento: è effettivamente utilizzabile nella didattica delle lingue straniere, e dell'italiano in particolare, il metodo conosciuto come project work? Come è possibile applicarlo alle diverse tipologie di apprendenti? In questo breve studio cercherò di rispondere a tali quesiti con alcuni esempi di project work che ho potuto sperimentare nell'ambito dei corsi di lingua italiana per stranieri.

Maria Chiara Naldini, «Il rapporto tra la diffusione, l'accettabilità, la difficoltà e il senso di autoefficacia delle attività didattiche: L'importanza del senso di efficacia personale nello studio della lingua italiana come LS: Una ricerca sul campo»

Quando consideriamo lo stile d'apprendimento di un discente, dobbiamo tenere presente anche il concetto della convinzione che ha il soggetto sulla sua efficacia personale, soprattutto se si tratta di un discente che ha difficoltà di apprendimento dovute a DSA o che ha generalmente più difficoltà ad apprendere una lingua straniera in un ambito educativo scolastico. La ricerca sul campo, svolta nel centro linguistico dell'Università di Atene con un campione di 100 soggetti (iscritti a corsi facoltativi di italiano come LS) sul senso di efficacia personale nello svolgimento di attività glottodidattiche, mostra che ci sono delle differenze notevoli e statisticamente significative fra i soggetti con più difficoltà di apprendimento della LS e gli altri.

Maria P. Rafalson, «Per una lettura interculturale di alcuni proverbi italiani»

Questo studio intende identificare alcuni proverbi italiani ad elevato contenuto di stereotipi, proporli nella classe di lingua (LS), storicizzarli, confrontarli con proverbi simili nelle lingue degli studenti, decostruirne il significato per poi ricostruirlo in maniera più accettabile. Lo scopo di una lettura interculturale dei proverbi italiani nella classe di lingua è quello di condurre lo studente a riflettere sui significati che la nostra cultura di appartenenza attribuisce alla realtà e ai mondi. Il confronto con altre costruzioni della realtà ci aiuta a far luce e ad arricchire la nostra cultura di riferimento. Per ragioni di spazio, verrà presentata la traduzione di un solo proverbio misogino effettuata con un gruppo di studenti principianti nel semestre autunnale del 2008 in un'università nordamericana.

Roberto Vitale, «La lingua delle emozioni: la narrazione autobiografica e l'apprendimento dell'italiano»

Questo lavoro parla di una possibile alleanza tra la glottodidattica e l'autobiografia, da intendersi *latu sensu* come narrazione di sé che può declinarsi in forme diverse. Da almeno trent'anni la pedagogia ha preso atto del valore formativo delle scritture autobiografiche. Esse attivano in realtà un processo di autoformazione, non solo perché l'autobiografo agisce in piena autonomia, ma soprattutto perché il materiale su cui lavora è costituito dalla sua memoria. La tesi di questo lavoro è che l'autobiografia possa trovare un proficuo terreno di collaborazione con la glottodidattica,

laddove questa aderisca ad un approccio umanistico-affettivo e persegua, oltre ad obiettivi linguistici specifici, mete educative, quella dell'autopromozione in primo luogo. L'autobiografia soddisfa infatti le principali istanze di tale approccio: la centralità del discente e la significatività della materia trattata. L'autobiografo è il protagonista assoluto del proprio percorso formativo ed è invitato ad esprimersi sull'argomento a lui più vicino, su cui ha una indiscutibile competenza: il suo vissuto. Ciò alimenta la motivazione, il coinvolgimento emotivo, il piacere nei confronti del percorso stesso, favorendo una effettiva acquisizione linguistica. I generi testuali autobiografici che più si prestano ad un uso glottodidattico sono il diario intimo e la lettera personale. Essi potrebbero però mettere in difficoltà chi si avvicina per la prima volta ad una prospettiva autobiografica o chi dispone di competenze linguistiche limitate. La parte operativa del lavoro propone quindi una serie di attività più snelle e circoscritte, in qualche modo propedeutiche al testo diaristico ed epistolare.

Vol. 8, n. 22, 2010

Jihad Al-Shuaibi, «La dialettalità italiana e l'italianistica in Giordania»

Questo contributo tratta dell'impatto dello status dei dialetti in Italia oggi sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in Giordania. A tal fine viene proposto un confronto tra il ruolo sociale che giocano i dialetti in Italia e in Giordania con cenni agli studi tradizionali di dialettologia e linguistica del mondo arabo.

Manuela Calvieri, «La propedeutica nell'apprendimento della scrittura: alcune proposte pratiche»

Questo lavoro analizza alcune teorie relative al pregrafismo, in particolare il pensiero di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e il metodo descritto nel manuale dell'Istituto David Chiossone, per arrivare a proporre alcune pratiche nella didattica in classe. I prerequisiti necessari alla scrittura affondano le proprie radici nella motricità e nel lavoro di simbolizzazione che il bambino compie nella prima infanzia: si tenta di recuperare questa esperienza fondante attraverso esercizi di comprensione che uniscano la pratica della scrittura al lavoro concettuale sui segni significanti, ancora prima che questi vengano intesi come lettere dell'alfabeto o discorsi comprensibili in lettura.

Sara Daniel, «“Io mi chiamo Neeru”: Diario di un percorso di inserimento linguistico e culturale nella scuola primaria»

Quando un alunno straniero viene inserito in classe, lo scopo principale degli insegnanti è promuovere l'integrazione con i compagni e sviluppare competenze linguistiche nella seconda lingua. Con questa ricerca sono stati analizzati gli aspetti che influenzano positivamente tale inserimento, focalizzando l'attenzione in primis sulla cultura e sulle potenzialità dell'alunno straniero.

Francesca Lo Re, «Giocare con i suoni: Una sperimentazione di didattica della fonetica a bambini francofoni»

L'articolo parte dalla constatazione che la fonetica non beneficia di uno spazio adeguato nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Si sono quindi volute sperimentare, con una classe di alunni francofoni del terzo anno di scuola primaria, quattro unità di apprendimento focalizzate su alcune caratteristiche fonetiche della lingua italiana, privilegiando lo sviluppo delle abilità di ascolto e di discriminazione dei suoni. È stata sottolineata l'importanza dell'ausilio della linguistica contrastiva e si è illustrata la scelta di impostare la sperimentazione secondo i principi della glottodidattica ludica. È inoltre stata descritta nel dettaglio una delle unità di apprendimento elaborate.

Laura Micol, Silvia M. Valle, «La revisione interculturale dei curricoli di storia per la scuola secondaria»

L'attuale contesto multiculturale e la riflessione sul ruolo della storia come materia scolastica richiedono di costruire modelli didattici maggiormente capaci di raggiungere gli studenti e i loro bisogni. Rinnovando i contenuti e le metodologie della didattica storica l'approccio interculturale permette di abbandonare i curricoli nazionalistici e monolitici in favore dell'insieme più complesso e ricco delle storie dei popoli del mondo. L'articolo analizza la normativa italiana in merito, la situazione dei manuali per la scuola superiore, i criteri e le modalità per riorganizzare i curricoli scolastici alla luce di un impianto teorico interculturale.

Pubblicazioni sulla didattica dell'italiano a stranieri edito nel 2009

Vol. 8, n. 23, 2010

Alessandra Bencini, Maria Pia Mottini, Rossella Natale, «Il metodo fonetico nell'insegnamento della pronuncia dell'italiano a studenti di canto portoghesi e giapponesi»

Questo lavoro è il risultato dell'applicazione pratica del metodo fonetico di Canepari in due contesti didattici differenti: il Conservatorio di Musica di Oporto e l'Università Provinciale delle Arti di Okinawa, nei quali si è insegnato fonetica della lingua italiana per cantanti lirici e operistici. Questo articolo si propone di dimostrare l'efficacia del metodo fonetico anche in contesti didattici molto diversi con sillabi altrettanto differenti. In quello portoghese l'insegnamento della fonetica italiana ha avuto luogo all'interno di un curriculum di lingua italiana della durata di tre anni. In quello giapponese, invece, l'insegnamento della fonetica italiana è stato programmato come corso a se stante, di un solo semestre, e non prevedeva alcuna obbligatorietà di frequenza dei corsi di lingua italiana, pur esistenti. Come conseguenza di ciò la lingua veicolare nei due contesti di riferimento è stata la LS nel caso di quello portoghese e la L1 nel caso di quello giapponese. Il nostro intervento didattico nei due contesti ha avuto come obiettivo principale quello di mettere gli studenti nella condizione di acquisire consapevolezza dell'ortofonia e dell'ortoepia italiane. A questo fine, fondamentale è stato il confronto tra i sistemi fonologici della L1 e della LS, facendo uso di orogrammi, labiogrammi e simboli fonemici, indispensabili per superare le interferenze foniche dei discenti. Muovendo dall'approccio umanistico-affettivo, ci si è servite dei suggerimenti della didattica ludica come elemento essenziale per creare acquisizione. Per strutturare incontri che tenessero conto delle effettive caratteristiche degli studenti e per monitorare i processi di acquisizione e l'efficacia di quanto proposto, si sono somministrati questionari di tipo diagnostico, valutativo e autovalutativo.

Sandra Mardeši , «L'apprendimento dell'italiano nelle scuole dell'obbligo croate: La motivazione e gli atteggiamenti degli studenti riguardo allo studio dell'italiano a Zagabria e in Istria, in due diversi contesti geolinguistici e culturali»

Sebbene la tendenza nei nuovi programmi educativi in Croazia sia quella di promuovere l'apprendimento di più lingue straniere sin dai primi anni delle scuole primarie, sembra che la domanda di lingua italiana stia attraversando un momento di crisi se messa a confronto con le altre LS curriculari. Nel presente articolo verranno presentati i risultati di una ricerca con una duplice prospettiva di lettura: in relazione a determinati aspetti

del contesto sociale e didattico, da una parte, e dall'altra relazione ai fattori inerenti la motivazione e gli atteggiamenti nell'apprendimento della lingua italiana degli alunni delle scuole superiori e delle elementari di due ambiti territoriali diversi, quello istriano e quello zagabrese.

Stefania Melas, «Corso propedeutico di lingua on-line: Una proposta per gli studenti Erasmus»

Erasmus significa vivere un'esperienza di studio in un paese straniero. Per farlo bisogna essere pronti ad accettare le differenze linguistiche e culturali di quel paese: accettare vuol dire comprendere e la comprensione passa in primo luogo attraverso la lingua. Nella realtà sempre più globale nella quale viviamo la comunicazione passa per Internet, e allo stesso modo viaggia attraverso la rete la proposta di un corso di lingua italiana che sia propedeutico all'arrivo degli studenti Erasmus negli atenei italiani e che ne migliori le competenze linguistiche, laddove la lingua non permetterà loro solamente di vivere ma anche e soprattutto di studiare. Progettare un corso propedeutico di lingua italiana online è un lavoro piuttosto complesso che non si ha la pretesa di presentare come prodotto finito e di cui, anzi, il presente lavoro non è che la fase iniziale. Lo scopo ultimo di un corso di lingua online è quello di migliorare le competenze comunicative di questi studenti perché possano vivere al meglio la loro esperienza in Italia e perché entri a far parte nella formazione di questi cittadini europei un'interazione più consapevole con le diverse culture.

Alessandra Pettinelli, Nicol Martini, «Il teatro come strumento glottodidattico nell'insegnamento del lessico dei manuali di storia»

Una delle più grandi difficoltà per gli studenti non italofoni della scuola mistilingue è quella di non riuscire a comprendere ed elaborare i testi delle materie disciplinari. La presente ricerca è volta ad individuare e sperimentare tecniche didattiche derivate dal teatro d'improvvisazione come possibile strumento glottodidattico nell'insegnamento-apprendimento del lessico delle materie disciplinari, in modo particolare dei manuali di storia.

Vol. 8, n. 24, 2010

Michele Daloiso, «La cultura nei corsi di lingua in immersione: Dalla lezione all'azione»

Essere competenti in una lingua significa anche conoscerne e saperne osservare la relativa cultura. Questa affermazione, apparentemente piuttosto banale, ad un'analisi più attenta apre invece ad una serie di interrogativi didattici di estrema rilevanza: è possibile insegnare una cultura? Se sì, cosa significa in termini operativi? Quali sono i compiti del docente di lingua e cultura? Quali le mete e gli obiettivi culturali? Rispetto al contesto di lingua straniera, che affida quasi esclusivamente al docente l'onere di 'insegnare la cultura', nei corsi di lingua in immersione lo studente ha l'opportunità di scoprire i modelli culturali attraverso l'esperienza sul campo. In questi contesti il docente assume il compito di promuovere il contatto culturale e fornire agli allievi gli strumenti per la sua corretta interpretazione. In questo contributo si discuteranno le potenzialità del contesto d'immersione per la didattica della cultura, fornendo un quadro di riferimento teorico-metodologico relativo in particolare ai corsi di lingua per studenti in mobilità internazionale. Dopo un primo paragrafo di natura teorica, che discute alcune nozioni chiave di didattica della cultura, si procederà ad una disamina delle specificità dell'apprendimento di una cultura in contesto di mobilità internazionale. Nella terza parte, infine, si propone un repertorio ragionato di tecniche esperienziali finalizzate al raggiungimento delle mete generali della didattica della cultura.

Lidia Gořata, «L'italiano in Polonia: Un profilo socioglottodidattico in ottica diacronica e sincronica»

Il presente contributo ha come obiettivo quello di sondare e di creare la mappa di 'una fetta' dell'universo socioglottodidattico dell'italiano in Polonia. Abbiamo cercato di tracciare una panoramica di alcuni tratti della didassi quotidiana dell'insegnante d'italiano in Polonia, di capirne la filosofia e le scelte metodologiche. Infine, lo scopo della nostra ricerca era anche quello di indurre i docenti a riflettere sul proprio operato didattico, autoosservarsi e autovalutarsi professionalmente. Attraverso la lettura dei risultati di questa ricerca abbiamo potuto comprendere, in particolare, quanta distanza ci sia tra ciò che si dichiara di fare in classe e ciò che effettivamente viene praticato. Nella prima parte del presente contributo vengono delineati brevemente i rapporti tra l'Italia e la Polonia in ottica diacronica e sincronica. La seconda parte, invece, si concentra sugli aspetti prettamente glottodidattici proponendo una panoramica di vari

contesti formativi in cui viene insegnato/appreso l'italiano in Polonia. Si passa poi, nella terza parte, alla presentazione e all'analisi dei risultati della nostra ricerca.

Yazeed Mohammad Hammoury, «L'Italiano L2 e l'immaginario collettivo»

L'obiettivo del presente lavoro è lo studio del ruolo dell'immaginario collettivo nell'apprendimento delle lingue straniere da parte di apprendenti giordanofoni in un contesto guidato. L'apprendimento di una lingua straniera non è solo un apprendimento strumentale, cioè comunicare usando la lingua dell'altro, ma significa anche scoprire attraverso la lingua una cultura diversa, con i suoi valori ed i suoi modi di pensare. Grazie a questo incontro, può verificarsi da parte degli studenti una riflessione sulla cultura della lingua obiettivo o un cambiamento di attitudine dovuto a tale apertura culturale. La ricerca tratta i seguenti punti: la prima parte ha un carattere introduttivo. Per descrivere il campione sotto il profilo sociolinguistico, è stato costruito un questionario che permette di tracciare un quadro abbastanza preciso degli studenti. Oltre al questionario sociolinguistico, il campione è stato sottoposto a un test linguistico vero e proprio, finalizzato a misurare il grado di competenza comunicativa da loro raggiunto nel processo di apprendimento guidato. In seguito la ricerca verte sull'analisi dei risultati della prova e si incentra sul ruolo dell'immaginario collettivo e il processo di apprendimento. Infine, in linea con i risultati del lavoro, è stato confermato che gli esiti del test linguistico e di quello sociolinguistico mostrano che gli apprendenti hanno raggiunto una competenza comunicativa nella lingua italiana come lingua straniera direttamente proporzionale alla positività dell'immaginario collettivo che posseggono nei riguardi dell'Italia, degli italiani, della lingua e cultura italiana. Si dimostra anche che la maggioranza degli studenti che ha un immaginario collettivo positivo (xenofilo) sviluppa maggiormente le abilità comunicative rispetto a quelle grammaticali.

Anna Rita Petti, «Certificazioni per adolescenti a confronto: CELI, CILS, PLIDA»

Il presente lavoro prende in esame le certificazioni per adolescenti CELI (Università per Stranieri di Perugia), CILS (Università per Stranieri di Siena) e PLIDA (Società Dante Alighieri): struttura, tecniche e particolarità del livello A2. Vengono osservate in dettaglio le abilità testate con l'ausilio di quadri comparativi.

Rosario Vitale, «Dall'errore fossilizzato al micro-testo personalizzato in italiano L2/LS: Una tecnica didattica per discenti universitari di madrelingua francese e non solo»

Nell'ambito della didattica dell'italiano L2/LS, come bisogna comportarsi di fronte ai cosiddetti 'errori fossilizzati'? Se la correzione non ha avuto l'esito sperato, l'errore commesso reiteratamente dal discente si è fissato e cristallizzato in modo definitivo? Come trasformare un errore fossilizzato in un elemento testuale corretto nell'interlingua del discente? Il presente contributo, dopo un sintetico richiamo ad alcuni concetti fondamentali sull'errore, propone una tecnica didattica ad hoc per discenti universitari di madrelingua francese e non solo.

Vol. 9, n. 25, 2011

Jihad Al-Shuaibi, «Le consonanti in arabo e in italiano: Analisi contrastiva per fini didattici»

L'analisi contrastiva dei sistemi fonologici delle consonanti dell'italiano e dell'arabo rivela delle somiglianze e delle differenze negli inventari dei fonemi. L'adozione della fonologia funzionale come base teorica è giustificata dall'obiettivo didattico del lavoro; l'analisi è esposta dal punto di vista di un apprendente arabofono (giordano) della lingua italiana. Il lavoro è disposto secondo il modo di articolazione delle consonanti: occlusive, affricate, fricative, nasali, trilli, approssimanti laterali ed approssimanti. In relazione a quanto analizzato, si può osservare che il repertorio fonologico di un arabofono comprende la maggioranza delle consonanti italiane, il che diminuisce le difficoltà dell'apprendente. Le difficoltà maggiori che un arabofono giordano affronta sono evidenti nell'apprendimento della nasale palatale /ɲ/, dell'approssimante laterale /ʎ/ e dell'occlusiva labiale sorda /p/.

Alessandro Cavalieri, «Il 'caso Gomorra' nell'insegnamento della lingua e della cultura italiana»

Per i corsi di lingua italiana dell'anno accademico 2009/2010, organizzati dall'Università degli Studi di Genova e destinati agli studenti stranieri coinvolti nei progetti di mobilità accademica europea (Programma Erasmus/Socrates), essendomi stato assegnato il livello avanzato (C1 del Common European Framework), ho progettato un percorso d'apprendimento della lingua italiana L2 sul cosiddetto 'caso Gomorra' e sull'omonimo libro di Roberto Saviano. In questo studio cercherò di esporre le

motivazioni di una simile scelta didattica e di ripercorrere alcune modalità operative che sono state svolte effettivamente in classe, sotto forma di attività ed esercitazioni, dagli studenti dei miei corsi.

Giulia Covezzi, «Abilità del parlato e Web 2.0»

In questo articolo si analizzano le possibilità che il cosiddetto Web 2.0 offre nell'ambito dello sviluppo delle competenze del parlato. In particolare viene presentato e considerato lo strumento e le possibilità offerte da VoiceThread. Si illustra un'attività svolta con l'utilizzo di VoiceThread in una classe di livello C1 presso il Centro linguistico universitario dell'Università di Gottinga. Alla luce del feedback raccolto in classe tra studenti e docente vengono infine analizzati i vantaggi e gli svantaggi di questo software e le possibili future applicazioni.

Alessandra Giglio, «Didattica dell'italiano per stranieri e TIC: Un'indagine sullo stato dell'arte nelle Università italiane»

Il presente intervento nasce dalla necessità di analizzare il livello di diffusione delle tecnologie per la didattica nell'ambito dei corsi universitari di lingua italiana per stranieri. Nel testo si presenterà, quindi, un questionario somministrato tramite Internet e i relativi risultati derivanti dalla compilazione dello stesso da parte di nove atenei italiani; scopo del questionario è appunto quello di indagare sull'uso effettivo delle TIC nei corsi di italiano per stranieri.

Giuseppe Maugeri, Nicola Frascini, «La lingua italiana in Corea del Sud: Situazione della didattica e alcune osservazioni per un suo miglioramento»

Il presente studio intende fornire al lettore una presentazione sullo stato e sulle caratteristiche della didattica della lingua italiana in Corea del Sud, mettendo al centro dell'investigazione soprattutto l'educazione universitaria. Per fare questo viene prima fornito un quadro generale della didattica della lingua straniera e dell'influenza che il pensiero confuciano ha sulla società e sull'istruzione. Successivamente viene esposta una presentazione della didattica della lingua italiana incentrando l'analisi sulle metodologie didattiche, sui contenuti e strutture dei sillabi e sul rapporto tra docente e discente. Grazie a questa analisi individuiamo i maggiori problemi relativi all'ambiente in esame e sulla base delle nostre riflessioni proponiamo delle osservazioni per la loro risoluzione.

Maria Chiara Naldini, «Dal senso d'efficacia personale all'autonomia dell'apprendimento: Suggerimenti glottodidattici»

L'articolo esamina l'importanza sociale e psicologica del senso di efficacia personale e in particolare la sua rilevanza per la formazione dell'individuo. Il concetto di autoefficacia è strettamente legato a quella di autonomia dell'apprendimento. Sia l'uno che l'altro sono di primaria importanza per l'acquisizione della lingua straniera soprattutto nell'ottica di un percorso di studi facoltativo, personale e duraturo. La didattica dell'italiano come ls dovrebbe incorporare questi concetti nella pratica didattica scolastica. A questo scopo si danno degli utili suggerimenti glottodidattici.

Vol. 9, n. 26, 2011

Paolo E. Balboni, «BaBELI Balboni: Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia»

Dopo quasi un decennio, questo numero della *Rivista ITALS* esula da tutti i precedenti finora pubblicati in quanto, per la prima volta, è di carattere monografico. A partire dal numero 4, 10 del 2006 abbiamo pubblicato nella prima uscita di ogni anno l'elenco delle pubblicazioni dei membri del settore scientifico disciplinare L-LIN/02 «Didattica delle lingue moderne» relative all'anno precedente e all'ambito, in senso lato, dell'italiano per stranieri. Ciò perché ritenevamo che tale elenco potesse costituire non solo uno strumento per la diffusione e la conoscenza di quanto viene prodotto nel nostro paese ed è talvolta, per varie ragioni, poco conosciuto, ma anche con l'auspicio di dare a chi si interessa della materia un valido supporto professionale e un punto di riferimento. Ora, grazie all'enorme, costante e preciso lavoro del nostro Direttore Scientifico, Paolo E. Balboni, siamo in grado di offrire un elenco ben più vasto e completo che copre un arco di tempo di ben cinquant'anni, compresi tra il 1960 e il 2010. Siamo certi che i lettori sapranno apprezzare questa iniziativa, senza precedenti nella glottodidattica italiana.

Vol. 9, n. 27, 2011

Carmine Cartolano, «L'italiano in Egitto: Organizzazione di un corso di turismo per guide turistiche per discenti egiziani»

Il presente lavoro, partendo da una descrizione del contesto egiziano in cui la presenza economica e culturale dell'Italia ha un peso rilevante, fa

un'analisi della situazione dell'italiano LS e dell'offerta dei corsi nelle più importanti città egiziane, traccia il profilo dell'utenza egiziana e progetta un corso per il turismo analizzando in breve il manuale di riferimento. Considerata, infatti, l'importanza del turismo nell'economia egiziana e la grande richiesta da parte di studenti specialisti del settore, l'insegnamento dell'italiano potrebbe sfruttare il mercato egiziano aumentando non solo l'offerta di italiano standard ma focalizzando la promozione e la diffusione verso il turismo sfruttando, così, le potenzialità del settore turistico che al momento è completamente vergine.

Roberta Ferroni, «Codeswitching e identità nella classe di lingua»

Scopo del seguente articolo sarà quello di far luce sulle relazioni tra *codeswitching* ed identità. I dati che analizzeremo sono frutto di una ricerca, condotta in due distinti gruppi, composti da apprendenti di italiano LS, impegnati a svolgere attività di natura diversa. Per illustrare gli atti di identità espressi attraverso il *codeswitching*, ci serviremo delle due categorie suggerite da Ellwood (2008) che distingue gli atti di allineamento (*acts of classroom alignment*) dagli atti di resistenza (*acts of classroom resistance*). Comparando i risultati dei due gruppi, emerge che gli atti di allineamento sono molto più frequenti nel primo che nel secondo.

Giulia Filippi, «La facilitazione linguistica nelle scuole del Comune di Venezia»

Questo saggio descrive le buone prassi riguardanti la didattica dell'italiano L2 e l'intercultura attuate dall'Assessorato Politiche Educative del Comune di Venezia in collaborazione con il Laboratorio ITALS dell'università Ca' Foscari. La prima parte riassume i quindici anni di attività del Progetto Intercultura e descrive i presupposti teorici dell'attività di facilitazione, mentre la seconda parte illustra i risultati della ricerca sul campo, «Repertori linguistici della migrazione: Un'indagine sociolinguistica sugli alunni non italofoeni in Provincia di Venezia», svolta dalla sottoscritta come tesi di laurea magistrale.

Carola Erika Lorea, «Il Bangladesh in Italia: Rilevazioni sul 'lemmario dell'uso' della lingua bengali»

Questo lavoro presenta le varie tappe ed i risultati di una ricerca sul campo effettuata fra i parlanti bengalesi di Roma al fine di creare un lemmario per un dizionario bengali-italiano funzionale ai bisogni comunicativi degli immigrati provenienti dal Bangladesh. Nella prima sezione verrà

descritto il metodo di indagine lessicografica, applicabile a tutte le altre lingue dell'immigrazione, che ha portato alla selezione di un lemmario finale di 3.500 parole divise per campi semantici. Nella seconda sezione, la selezione lessicale effettuata dagli intervistati bengalesi viene interpretata in chiave sociolinguistica e culturale. Il vocabolario che i parlanti bengali hanno suggerito in quanto più utile e funzionale alla comunicazione nel paese d'immigrazione differisce in maniera sostanziale da quello presente nei dizionari bengali-italiano o bengali-inglese sinora esistenti e riflette alcune peculiarità della vita culturale ed emotiva dei migranti provenienti dal Bangladesh, descritte nell'ultima sezione di questo elaborato.

Anna Lia Proietti Ergün, «Il fenomeno dell'attrito linguistico negli insegnanti di italiano LS»

L'attrito della lingua madre in contesto migratorio è un fenomeno ben noto, che può essere descritto come un continuum tra quei casi estremi di perdita quasi totale della lingua e i casi lievi in cui la presenza di attrito è valutabile solo attraverso test specifici (Köpke et al. 2004). In questo lavoro si indaga sugli effetti dell'attrito su una popolazione che generalmente si ritiene esente: gli insegnanti di italiano LS. Già da alcuni anni gli studiosi (Isurin 2004; Porte 1999, 2003) indagano sugli effetti della migrazione sugli insegnanti. Questo lavoro si concentra su quattro insegnanti che da lungo tempo vivono e lavorano in Turchia. Si indaga sugli effetti del turco sul loro italiano confrontandoli con i risultati ottenuti da un gruppo di attrito più ampio ed eterogeneo sia per il tipo di occupazione che per il livello di scolarizzazione.

Vol. 10, n. 28, 2012

Simona Bartoli Kucher, «Linguistica educativa e letteratura in giallo: Proposte di didattica della letteratura di lingua straniera»

Il seguente saggio si propone di dimostrare che l'uso del testo letterario nell'insegnamento di una lingua straniera – se saldamente ancorato alla competenza narrativa e alla competenza interculturale – può fornire importanti stimoli metodologici e culturali oltre che nuove prospettive per l'apprendimento linguistico. Un uso competente del testo letterario mette a disposizione della didattica dell'italiano come lingua straniera strumenti privilegiati che, oltre a garantire il barthesiano *plaisir du texte*, riescono ad ampliare le conoscenze e competenze culturali già esistenti.

Paola Celentin, «Parlare a livello C1: Dalle indicazioni del quadro comune alla classe»

Il seguente articolo riflette sulle caratteristiche che dovrebbe possedere un corso di conversazione rivolto a studenti che mirano a perseguire un livello di competenza comunicativa pari al C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Nella prima parte vengono analizzate le caratteristiche del livello e le difficoltà insite nell'organizzazione di attività per lo sviluppo dell'abilità orale a tale livello. Nelle parti successive si concentra l'attenzione sulle parole chiave dell'intervento (autonomia, valutazione, *task based*) e si profilano delle soluzioni, offrendo delle indicazioni sia in termini contenutistici che metodologici. Nella parte finale si effettua una disamina delle criticità e delle possibili linee di sviluppo.

Anna De Marco, Eugenia Mascherpa, «Apprendimento spontaneo e guidato: una proposta didattica per studenti cinesi»

Questo contributo ha come obiettivo l'insegnamento di alcuni aspetti della sintassi italiana ad apprendenti cinesi. In particolare, l'intervento didattico è volto ad illustrare i benefici di un insegnamento esplicito centrato sulla segmentazione del testo in costituenti al fine di evidenziare le dipendenze e le modalità di espressione a partire dalla frase. Il confronto fra apprendenti guidati e apprendenti spontanei ci ha permesso di supportare gli effetti positivi dell'azione didattica. I dati rilevano che l'apprendimento guidato, basato sulla focalizzazione della proposizione piuttosto che sulla parola, contribuisce ad accelerare l'acquisizione delle funzioni sintattiche.

Paola Leone, «È questo che volevi dire? Parlante nativo e non nativo nei dialoghi Teletandem»

La ricerca analizza il ruolo del locutore nativo nel corso di scambi comunicativi via software *open source* (es. Skype, ooVoo, MSN) durante i quali parlanti nativi e non nativi di lingue diverse discutono in modo alterno nella loro L1 e L2 per apprendere la lingua madre dell'interlocutore. I dati sono due ore di conversazione tenute dagli stessi parlanti in lingue differenti. Il ruolo dei parlanti nella strutturazione del discorso viene analizzato considerando: a) quantità di parole dette e scritte in chat dai singoli interlocutori; b) quantità e tipologia di mosse di avvio di negoziazione del significato avviate dai singoli parlanti. I dati dimostrano che il nativo non è il perno della conversazione; infatti lo stesso interlocutore tende ad avere un ruolo più attivo nella conversazione anche quando parla in

L2. Inoltre, un'alta percentuale di processi di negoziazione del significato prende l'avvio da richieste esplicite di chiarimento (es. non ho capito/ripeti per favore) una forma di partecipazione al discorso che in altri contesti risulterebbe poco cortese.

Dino Selvaggi, «Code-switching e fenomeni simili in una lezione di italiano C2»

Il fine di questo lavoro è evidenziare che il grado di istruzione influenza fortemente i meccanismi cerebrali che controllano la produzione, limitando al massimo i *code-switching*, prestiti e interferenze. In una lezione di italiano livello C2 tenuta all'Università della Calabria si è infatti notato come sia per lingue vicine genealogicamente e tipologicamente sia per una lingua relativamente distante dall'italiano tali fenomeni sono fortemente ridotti, rispetto a quanto si riscontra invece in situazioni di bilinguismo territoriale oppure in quelle di bilinguismo familiare (cosiddetti matrimoni 'misti').

Vol. 10, n. 29, 2012

Chiara Del Rio, «Interazione orale ed intercultura al Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Aristotele di Salonicco»

«L'Italiano Intorno a Noi» è il titolo del progetto che, nel corso dell'a.a. 2009/2010, è stato sperimentato nelle due classi di lingua italiana del primo ciclo di studi presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Aristotele di Salonicco. Nell'esposizione seguente si procederà ad esplicitare i principi glottodidattici che lo hanno ispirato e, di seguito, a descrivere progetto e metodologia seguiti, fornendo infine un esempio di intervento in classe. Questa sperimentazione rappresenta una proposta possibile per l'ottimizzazione delle risorse umane reperibili nel circuito universitario finalizzata al potenziamento di un approccio interculturale all'apprendimento linguistico.

Sarah Delucia, «Invito alla lettura estetica nelle classi di italiano LS»

Come e perché usare materiali letterari nelle classi di italiano LS stimolando un approccio estetico (e non efferente) ad essi è l'oggetto del mio contributo. Il focus sta nel proporre la letteratura come 'medium tra altri media', riprendendo forme e suggestioni di altri mezzi di comunicazione e accompagnandola non tanto da questionari di analisi e comprensione al testo, quanto da attività di discussione, gioco, reinterpretazione. Così

l'approccio estetico alla letteratura si rivela un valido alleato nell'insegnamento dell'italiano LS in un'ottica umanistico-affettiva, facendo leva sulla totalità del discente, utilizzando glottotecnologie, promuovendo la riflessione e il confronto interpersonale e interculturale. E questo già a livelli iniziali.

Simona Matteini, «Competenze 'pragmatico-discorsive' e struttura informazionale in italiano L2: Alcune proposte didattiche sulla sintassi del soggetto nella frase semplice»

Recenti studi sull'acquisizione della sintassi del soggetto in italiano L2 (si vedano tra gli altri Belletti, Leonini 2004; Belletti, Bennati, Sorace 2007) hanno messo in evidenza specifiche difficoltà da parte degli apprendenti nell'individuare alcune proprietà pragmatico-discorsive che regolano l'uso dei soggetti postverbali e pronominali nella frase come, ad esempio, i tratti informativi di focus e topic. Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue sottolinea che la conoscenza di dette nozioni implica l'acquisizione di competenze pragmatico-discorsive che sono cruciali per la realizzazione delle intenzioni comunicative dell'apprendente. Prendendo come punto di partenza i risultati ottenuti in ambito sperimentale, il percorso di ricerca ha riguardato la progettazione di materiale didattico sulla sintassi del soggetto.

Caterina Menichelli, «Media Education e Formazione Interculturale: Una prospettiva comune?»

L'educazione attraverso i media e l'integrazione fra culture diverse sono questioni che si pongono in maniera determinante e improcrastinabile alla nostra contemporaneità, soprattutto in ambito educativo. Dopo averne delineato separatamente i concetti, le cause, gli obiettivi e i protagonisti, in questo intervento si discute la possibilità di un loro connubio, sia dal punto di vista teorico che da quello pratico, attraverso la descrizione di un progetto multimediale e interculturale sviluppato da una classe della Scuola Media «Goffredo Mameli» di San Giovanni in Persiceto, in provincia di Bologna.

Graziano Serragiotto, Giuseppe Maugeri, «Nuove coordinate per lo sviluppo degli istituti italiani di cultura in ambito organizzativo e didattico»

Questo articolo vuole fare il punto sulla situazione degli Istituti Italiani di Cultura (IIC) alla luce del programma di rinnovamento dei piani organiz-

zativi del MAE e del disegno organico di potenziamento che investe tali soggetti come imprese culturali. Pertanto, oggetto della nostra riflessione saranno gli interventi dibattuti nel corso degli ultimi incontri annuali fra i direttori e il vertice ministeriale che hanno messo in evidenza gli elementi qualificanti per un'azione coordinata e l'attuazione di una strategia non tradizionale che ridefinisca la presenza degli IIC nel mondo mediante politiche di valore che assicurino la coerenza con la *mission* e gli obiettivi. Sulla base di questi presupposti, avvieremo un'analisi dei modelli strategici emersi allo scopo di riconoscere la complessità del sistema e individuare le operazioni di promozione della lingua e della cultura italiana più sostenibili con la rete di valori che rappresenta ogni realtà istituzionale.

LACS

Language associations and collaborative support

Terry Lamb

Abstract The «Language associations and collaborative support» (LACS) is a project of the European Centre for Modern Languages (ECML, a Council of Europe institution) that aims at supporting the work of language teacher associations in Europe and across the globe. It produced a handbook for language teacher associations and is now promoting actions and organising regional events for the period 2012-2015 in order to encourage the activities of language organisations.

Contents 1. LACS. — 2. Aims. — 3. Who. — 4. The handbook. — 5. The next steps

1 LACS

LACS is a project of the European Centre for Modern Languages (ECML), a Council of Europe institution based in Graz promoting excellence in language education in its 34 member states (<http://www.ecml.at/>).

It originated in the ECML 2008-2011 programme *Empowering language professionals*, which in this project means not only those who work in schools and training institutions, but those who work to support the profession in language teacher associations.

Dissemination is the key word when it comes to bridging the gap between ECML projects/publications and the implementation of the material in practice. Experience shows that experts from member states need sustained support from the ECML in order to fully develop their multiplying function. This project targets regional ECML multipliers in order to build up, support and sustain regional networks engaging in, adapting and implementing the results of ECML work, paving the way from innovation to sustainability.

The LACS Project aims at supporting the work of language teacher associations in Europe and beyond. The project is now in its second term: LACS/1 ended in 2011, LACS/2 will go on at least until 2015.

2 Aims

The central idea is that through collaboration, whether with other teachers, other associations, other organisations and institutions, or policy makers, there is increased access to support, whether the focus is on teaching, teacher training, curriculum development, research, administration, or political impact.

Support comes from shared ideas and strategies, from access to additional sources of funding, and from enhanced contact with a broad spectrum of other teachers, learners, language teacher associations and other organisations (such as the ECML) around the world. It also comes from more effective dissemination of new language pedagogies, including teaching and learning methodologies as well as language policies and curricular models appropriate to the 21st century.

The specific project objectives of LACS/1 were defined as follows:

- a. to disseminate to a wide European audience (and beyond) innovative and effective developments and projects, initially focused around the work carried out under the auspices of ECML;
- b. to map the ways in which a wide range of language teacher associations are organised (nationally, regionally and locally) in order to support their own networks of members through practical interventions (workshops, publications, newsletters, websites and web fora etc.) as well as through opportunities to influence policy towards the development of a vibrant, high quality and inclusive environment in which multilingualism can flourish;
- c. to create spaces in which associations can interact, both face to face and virtually, in order to optimise the impact of their efforts;
- d. to produce materials to support language teacher associations in the review and development of their own working structures and processes.

The LACS/1 Project identified the need to consider two issues when engaging in dissemination of ECML work, whether it focuses on innovative pedagogical approaches in foreign languages classrooms or support for migrant/regional/minority language education: firstly, the need for mediation of projects in order to engage teachers from member countries in actively exploring their potential contribution to classroom practice within local and national contexts, relating the theoretical dimensions to practice and adapting the generic elements in order to increase their relevance within a different education system; secondly, the need for speedy and interactive communication, which would afford rapid communication of news from other associations and from the ECML, and which would allow discussion and therefore deeper understanding of the issues under consideration.

In addition, in line with Council of Europe language policy development, the need was identified to encourage collaboration between organisations, including teacher associations, engaged in different aspects of language education, in order to address **all** elements of the Council's vision of plurilingual and multilingual education, encompassing not only foreign modern languages but also the languages of schooling. The aim was to encourage collaboration amongst all teachers engaged in specialist language teaching (including those supporting teachers of other subjects in developing their linguistic awareness) was also a recommendation of the MARILLE Project.

LACS/2 was therefore developed as part of the 2012-2015 programme, *Learning through languages*, with the aims of using LACS/FIPLV tools (beginning with blogs and Twitter) and regional seminars, firstly to develop regional networks of diverse language associations and in-service training providers, secondly to explore regional applications of all aspects of ECML work, and thirdly to encourage collaboration amongst all teachers engaged in developing different aspects of learners' language needs.

3 Who

LACS/1 was coordinated by three major international federations of language teacher associations:

1. FIPLV (the International Federation of Language Teacher Associations), the hub of a wide range of member and associated organisations and institutions; FIPLV is still involved in LACS/2;
2. FIPF (the International Federation of French Teachers), that brings together over 80,000 teachers of French;
3. IDV (the International Association of German Teachers), similarly represents the interests of some 250,000 teachers of German through approximately 100 teacher associations in 85 countries.

LACS/2 has a simpler structure:

- a. it is based on a team of four people, Terry Lamb (coordinator, University of Sheffield), Daniel Xerri (University of Malta), Sigurborg Jónsdóttir (FIPLV Nordic-Baltic Region, from Iceland), Nadezhda Doychinova («A.S. Popov» secondary school, Bulgaria);
- b. there are three associate partners, Sarah Breslin, Director of SCILT, Scotland's National Centre for Languages, Wendy Carr, EdD, University of British Columbia, Vancouver, Canada, and FIPLV, Italy, represented by Paolo Balboni (Vice President) and by its Communications Officers, Tatjana Atanasoska and Goran Vodicka.

4 The handbook

A major outcome of LACS is the publication *Learning from each other: A handbook for language teacher associations*, which can be downloaded at <http://lacs.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=XpeoCoGK0VU%3d&abid=3111&language=en-GB>.

The publication is aimed at those involved in the running of language teacher associations at international, national, regional and local levels. This may include paid employees or, more frequently, volunteers. It provides guidance on the effective running and networking of associations and encourages language teacher associations to collaborate in order to support teachers more effectively, and to contribute to improvements in the quality of language teaching. It also enables language teachers across the world to share their own ideas, to be involved in research, and to learn about the cutting-edge work of the ECML and its European projects.

The draft of the publication is open for discussion in the LACS website. The publication is currently available in English and German. The French version will be available shortly.

The structure of the *Handbook* is:

1. Definition of a language teacher association
2. Rationale for membership of a language teacher association
3. Member recruitment and retention activities and resource
4. Dissemination through events Association websites
5. Publications
6. Involvement in policy
7. Involvement in research
8. Fundraising activities
9. Useful collaboration
10. Evaluation

5 The next steps

LACS/2 is working on six work packages for the period 2012-2015:

1. production of a Directory of associations and other language organisations; these will be searchable and on the project website, and serve as a communications tool for the project and the public; the research is currently being carried out through regional audit;
2. development of a multimedia communications strategy, with some of these media facilitating statistical monitoring too; these will be used to promote ECML as a whole, past and present programmes, and specific projects on a rolling basis;

3. at least four regional events, each specifically designed to be of relevance to the region;
4. case studies of activities in different countries/regions, to illustrate ways in which ECML projects are being used and having an impact; these will include information on how projects have been adapted;
5. guidance on how to adapt projects to different contexts;
6. continued encouragement of language associations and organisations to collaborate and share (following the first LACS project).

Motivazione e apprendimento dell'italiano LS

Una ricerca-azione condotta all'Università di Banja Luka

Salvatore Cavaliere

Abstract In the second semester of the academic year 2011/2012, an action research was initiated at the University of Banja Luka (Bosnia-Herzegovina), within the Master in «Didactics of Italian as a foreign language (ITALS) - advanced level» of Ca' Foscari University of Venice. The aim of the action research was to enhance students' motivation to learn Italian by stimulating their interest and encouraging their participation. Questionnaires administered to students, journals kept by both teachers and students, observation records filled up by observers were the survey instruments. As the research showed, a greater involvement can be achieved by introducing youth topics in the classes, by letting students interact, by using playful language learning..

Sommario 1. Introduzione. — 2. Studiare italiano all'università: una scelta non sempre convinta. — 3. Le classi della ricerca-azione. — 4. L'oggetto dell'indagine: la motivazione. — 5. Gli attori coinvolti. — 6. Gli strumenti e le modalità di raccolta dei dati. — 7. I questionari di valutazione dei corsi del primo semestre: analisi dei dati. — 8. Temi e input presentati nei corsi del secondo semestre. — 9. L'interazione in classe. — 10. Il ruolo della didattica ludica. — 11. I questionari di valutazione dei corsi del secondo semestre: analisi dei dati. — 12. Conclusioni.

1 Introduzione

Il presente lavoro sintetizza un percorso di ricerca-azione svoltosi presso l'Università di Banja Luka, in Bosnia-Erzegovina,¹ nell'ambito del Master ITALS in «Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri» dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

1 Con la firma degli accordi di Dayton, che nel dicembre del 1995 sancirono la fine della guerra civile, la Bosnia-Erzegovina venne divisa in due diverse entità politiche: la Federazione di Bosnia-Erzegovina (*Federacija Bosne i Hercegovine, FBiH*) con capitale Sarajevo, a maggioranza croato-musulmana, che comprende la zona sud-occidentale e quasi per intero la regione centrale del paese, e la Repubblica Serba di Bosnia (*Republika Srpska, RS*) con capitale Banja Luka, quasi interamente abitata da serbi, che amministra i territori confinanti ad est con il Montenegro e la Serbia e a nord con la Croazia. Alla Federazione di Bosnia-Erzegovina e alla Repubblica serba di Bosnia si aggiunge il Distretto di Brčko, un'entità amministrativa autonoma posta all'interno del corridoio che congiunge le due aree (quella orientale e quella occidentale) della *Republika Srpska* e al confine con la *Federacija Bosne i Hercegovine*.

L'indagine è stata condotta in due classi di lettorato di lingua italiana del secondo e del terzo anno del corso di laurea quadriennale in Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba,² costituite, ciascuna, da 40 studenti (equamente suddivisi in due gruppi) di madrelingua serba e di età compresa tra i 19 e i 25 anni.

L'indagine ha preso avvio dalla rilevazione, da parte del docente, di un problema iniziale, rappresentato dalla sensazione di non riuscire a coinvolgere adeguatamente la classe nella didattica quotidiana. La ricerca si è dunque posta l'obiettivo di innalzare la motivazione degli studenti attraverso azioni didattiche che fossero in grado di stimolarne l'interesse e favorirne il coinvolgimento.

A tal fine è stata condotta un'accurata riflessione di tipo:

- a. **tematico**, relativa, cioè, agli argomenti proposti durante il corso e, nello specifico, alla loro capacità di suscitare l'interesse della classe;
- b. **teorico-pratico**, legata agli approcci, ai metodi e alle tecniche di riferimento nella progettazione e nella realizzazione degli interventi didattici.

Il percorso di ricerca-azione si è svolto nel corso del secondo semestre dell'anno accademico 2011/2012 e ha avuto una durata complessiva di 16 settimane, in ognuna delle quali sono state svolte 9 ore di lezione al secondo anno e 7 al terzo.

2 Studiare italiano all'università: una scelta non sempre convinta

Uno studente universitario ha già compiuto almeno due scelte significative nella propria vita: proseguire gli studi invece di cercare un immediato inserimento nel mercato del lavoro subito dopo la fine della scuola e individuare il percorso di studi che maggiormente risponde ai suoi interessi. Tra gli interessi personali che spingono i giovani stranieri a cimentarsi negli studi accademici, l'italiano riveste spesso un ruolo di primo piano. «Benché al diciannovesimo posto nel mondo per numero di parlanti, la lingua italiana divide il quarto o il quinto posto nella capacità di attrazione tra le lingue che si studiano nel mondo» (Vučo 2007, p. 110). Quali sono, quindi, le principali motivazioni che spingono ogni anno decine di studenti a intraprendere lo studio della lingua e della letteratura italiana all'Università di Banja Luka? Dalle numerose conversazioni, formali e in-

2 Attualmente, all'Università di Banja Luka, gli studi di italianistica sono inseriti all'interno di un corso di laurea che prevede anche lo studio della lingua e della letteratura serba. L'attivazione del Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana, staccato, dunque, dagli studi di serbistica, è prevista per l'anno accademico 2013/2014.

formali, avute con gli apprendenti, si evince che le principali ragioni che portano a compiere tale scelta sono:

- a. una forte attrazione suscitata dalla lingua italiana, considerata armonica, melodiosa e, soprattutto, associata a un patrimonio ricco e prestigioso a livello artistico-culturale (l'arte, la letteratura, la musica, l'opera lirica, il cinema italiano sono icone dell'Italia conosciute e ammirate in tutto il mondo) e turistico ed enogastronomico (la fama di cui gode la cucina italiana a livello internazionale è notevole, parimenti le sue bellezze artistiche e paesaggistiche). L'Italia è, inoltre, uno dei paesi più industrializzati del mondo e una delle principali potenze economiche a livello planetario. Se si considera anche il fatto che il popolo italiano si è spesso trovato a essere protagonista di una «grande mobilità, sia delle forme tradizionali migratorie, sia di quelle moderne, di origine turistica, causate dal miglioramento del reddito medio degli individui [...] [esistono] tassi alti di probabilità dell'interazione con gli italiani in lingua italiana: anche se la lingua della comunicazione internazionale è l'inglese, sono possibili forme di comunicazione settoriale in italiano» (Vučo 2007, p. 110), soprattutto in quegli ambiti in cui la tradizione e il prestigio dell'Italia sono riconosciuti;
- b. il sempre più forte legame commerciale tra la Bosnia-Erzegovina e l'Italia, che ha reso quest'ultima uno dei principali partner commerciali dell'ex repubblica jugoslava. Il numero delle aziende italiane che investono in Bosnia-Erzegovina è in continuo aumento e ciò favorisce l'apertura di scenari lavorativi interessanti per i laureati in italiano, sempre più ricercati come interpreti e traduttori nelle ditte italiane o in quelle locali che intrattengono rapporti commerciali con l'Italia;
- c. la prospettiva di lavorare in un istituto scolastico come insegnante di italiano. La lingua italiana, infatti, a fronte di un numero ancora abbastanza esiguo di laureati, si sta affermando in Bosnia-Erzegovina come una delle lingue verso le quali i locali mostrano maggiore interesse. L'insegnamento della lingua italiana è già stato introdotto in alcune scuole superiori e secondarie ed è auspicabile, in futuro, il suo inserimento anche nelle scuole elementari e in altri istituti superiori dell'intero territorio bosniaco;
- d. la possibilità di trovare un lavoro qualificato in Italia. La presenza della comunità serba all'interno dei territori italiani è molto forte soprattutto nel Nord-Est, dove si contano circa quarantamila cittadini residenti di origine serba. Molti di essi sono profughi fuggiti dall'ex Jugoslavia allo scoppio della guerra. Non sono pochi i casi di studenti di lingua e letteratura italiana, e non solo all'Università di Banja Luka, che, dopo aver vissuto per anni in Italia con le famiglie, sono tornati nei loro territori d'origine. Alcuni di essi, una volta terminato il loro percorso formativo, si pongono l'obiettivo di ritornare in Italia spendendo il loro titolo di studio

per trovare un lavoro qualificato e per ricongiungersi con i familiari e gli amici rimasti in Italia.

Queste motivazioni, almeno in parte condivise con la maggior parte degli studenti di italianistica del mondo, sono espressione, nella maggioranza dei casi, di una precisa progettualità, di una chiara consapevolezza individuale e di un reale interesse nei confronti della lingua e della cultura italiana.

Alle ragioni indicate, tuttavia, se ne affiancano altre che tradiscono una certa superficialità e una riflessione non sufficientemente attenta alla base della decisione di intraprendere un percorso di studi complesso come quello previsto dal Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba. La lingua italiana, oltre a essere giudicata armoniosa e melodica, è spesso considerata facile da apprendere da almeno una parte degli studenti di italianistica dell'Università di Banja Luka. Si tratta di un giudizio spesso sommario, affrettato, che si basa principalmente:

- a. sulla familiarità dell'italiano che, grazie ai mezzi di comunicazione di massa e, in particolare, alla televisione che trasmette in lingua originale con sottotitoli in serbo film, serie e programmi televisivi, è spesso ascoltato dagli studenti;
- b. su una notevole predisposizione dei giovani, non solo serbo-bosniaci,³ ma in generale balcanici, all'apprendimento delle lingue straniere (cfr. Guglielmi 2008).

Questi due punti sono fortemente interconnessi. I giovani balcanici sono dotati di un particolare talento per l'apprendimento delle lingue straniere. Quest'attitudine naturale, innata e quindi difficilmente insegnabile, può essere però corroborata e favorita da certi fattori. Tra questi rientra sicuramente la politica di mandare in onda i programmi televisivi (i film, le serie tv, i documentari) nella lingua originale con i sottotitoli in serbo. I giovani sono così abituati fin da bambini a familiarizzare con lingue diverse dalla loro L1, sviluppando una conoscenza passiva di alcune LS, in particolar modo dell'inglese, preponderante in televisione, che viene sistematizzata poi a scuola. Di fatto, i giovani serbo-bosniaci raggiungono già buoni livelli di conoscenza, quantomeno passiva, della lingua inglese, quasi esclusivamente con l'esposizione ai programmi televisivi in lingua originale. La facilità di un simile apprendimento, che si sviluppa quasi naturalmente, comportando uno sforzo applicativo ridotto, li porta a immaginare che lo stesso tipo di esperienza possa estendersi anche ad altre

³ Il termine viene utilizzato per distinguere i cittadini bosniaci di etnia serba dai serbi residenti in Serbia.

lingue straniere, quali, ad esempio, l'italiano. Se è vero, infatti, come asserito in alcuni studi (cfr. Odlin 1989), che un apprendente che conosce già una lingua straniera (LS1) si trova avvantaggiato nell'apprendimento di una nuova lingua obiettivo (LS2), è innegabile che egli cercherà di riproporre, almeno in parte, le strategie che l'hanno portato con successo a padroneggiare la lingua straniera precedentemente appresa. Spesso, tuttavia, questi apprendenti non hanno piena consapevolezza del fatto che le competenze richieste per l'apprendimento della lingua per lo studio (CALP), soprattutto a livello universitario, sono decisamente superiori rispetto a quelle necessarie per acquisire la lingua per la comunicazione di base (BICS). Tale visione semplificata dell'apprendimento delle lingue straniere, propria di certi studenti, ha trovato terreno fertile in una regione caratterizzata dalla mancanza di una solida tradizione di tipo universitario e legata all'insegnamento delle lingue straniere. L'università di Banja Luka è stata fondata solamente nel 1975 e molti dipartimenti hanno una storia ancora più breve, essendo stati creati solamente dopo questa data. Banja Luka è il centro principale di una regione tradizionalmente rurale ed è divenuta una capitale di Stato grazie a un'impressionante crescita demografica avvenuta nel giro di pochissimi anni per via della fuga dalla guerra di migliaia di persone. Solamente l'ultima generazione, quella degli odierni giovani, sta cercando di discostarsi in massa dalle tradizionali occupazioni dei genitori, generalmente dediti a lavori umili o poco qualificati e raramente in possesso di una laurea. Non sono pochi, tuttavia, coloro che scelgono di studiare senza una reale consapevolezza della scelta intrapresa, animati dall'idea di poter ambire con una laurea a un lavoro stabile, qualificato e ben pagato.

3 Le classi della ricerca-azione

La ricerca-azione, come già detto (cfr. 1), è stata condotta nelle classi di lettorato del secondo e del terzo anno del corso di laurea quadriennale in Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba. Il docente-ricercatore conosceva già le due classi nelle quali avrebbe svolto la propria indagine avendoci già insegnato l'anno precedente. Il livello medio di conoscenza dell'italiano degli studenti del secondo anno è stato valutato come A2/B1 del QCER, mentre gli apprendenti del terzo anno si attestavano mediamente su un livello B2.

All'inizio dell'anno, è stata tenuta una riunione didattica tra docenti, lettori e assistenti di lingua per delineare le linee guida della didattica dell'anno e decidere quali aspetti e abilità linguistiche ogni lettore e/o assistente si sarebbe preoccupato di trattare e sviluppare con maggiore cura. Obiettivo dei corsi di lettorato del secondo e del terzo anno affidati al docente-ricercatore è stato quello di sviluppare le varie componenti della

competenza comunicativa con particolare attenzione allo sviluppo delle abilità di produzione orale.

Le lezioni si sono svolte in aule rettangolari che presentavano una disposizione tradizionale dei banchi, organizzati in file. Ciò non ha comunque impedito agli studenti di disporsi in aula creando uno schema a U o a ferro di cavallo, pur senza spostare i banchi. Tale disposizione, che consente agli studenti di mantenere il contatto oculare non solo con il docente ma anche con i colleghi, si è rivelata, come si vedrà meglio in seguito (cfr. 9), di notevole importanza nel favorire lo sviluppo di un'interazione più partecipata e armoniosa all'interno della classe. Una delle due aule disponeva di un videoproiettore grazie al quale è stato possibile predisporre delle lezioni che prevedevano, tra i materiali didattici utilizzati, anche il ricorso a immagini e audiovisivi.

4 L'oggetto dell'indagine: la motivazione

Il progetto di ricerca-azione presentato in questo lavoro è stato animato dalla volontà di innalzare e mantenere viva la motivazione degli apprendenti. Secondo Balboni (2008a), la motivazione può essere attivata da tre diversi fattori: il dovere, il bisogno e il piacere.

a. Il dovere può essere:

- eterodiretto, dipendente cioè da fattori esterni alla persona quali i programmi di studio e le scelte didattiche del docente;
- autodiretto: in questo caso lo studente si rende conto della necessità di studiare non tanto per convinzione personale, ma per evitare, in ambiente scolastico, di prendere un brutto voto, di fare una brutta figura o di essere punito dai genitori, e, in ambito universitario, di ritrovarsi in situazioni imbarazzanti agli esami e di non andare avanti nel proprio percorso di studi accademici. Si tratta di una forma di motivazione che, proprio perché legata a fattori contingenti, evidentemente non è duratura. Oltretutto, lo studio basato sul dovere può generare solamente apprendimento (instabile), non acquisizione (stabile), e rischia di innalzare facilmente il filtro affettivo.

b. Il bisogno è più stabile del piacere ma funziona solamente:

- quando viene percepito dallo studente: uno studente immigrato sentirà immediatamente la necessità di imparare l'italiano per integrarsi nella comunità d'accoglienza, mentre è molto meno probabile che un allievo italiano comprenda le finalità, e dunque il bisogno di studiare una lingua straniera che non gli serve per la comunicazione quotidiana, o di apprendere la grammatica della propria lingua che già ritiene di conoscere. Oltretutto, anche la motivazione basata sul bisogno è spesso legata a

- necessità momentanee, come un viaggio all'estero o la comunicazione con degli stranieri;
- fino a quando viene percepito dallo studente, vale a dire fino a quando l'allievo decide di avere soddisfatto il proprio bisogno. Il problema è che il bisogno percepito dello studente non coincide quasi mai con quello individuato dal docente o dalla società. È per questo che la motivazione basata sul bisogno deve essere continuamente rinforzata e rinegoziata tra insegnante e apprendente.
- c. La motivazione basata sul piacere si rivela in assoluto quella più stabile e potente perché mette lo studente di fronte alla piacevole sensazione di appagare la propria sete di conoscenza, di affrontare tematiche che lo interessano e lo coinvolgono, di apprendere e di essere consapevole del proprio apprendimento, di sistematizzare il proprio sapere, di trasformare conoscenze e abilità in competenze e padronanze, di stabilire delle connessioni tra le nuove nozioni incontrate e le conoscenze già acquisite. Schumann (2004) ritiene che sia il piacere ad attivare quei processi cognitivi che permettono l'acquisizione ed è sulla base di questa convinzione che egli ha elaborato il modello dello *stimulus appraisal*: la selezione e la memorizzazione delle informazioni sono due processi influenzati da una valutazione (*appraisal*) dell'input che il cervello riceve. I criteri presi in considerazione nella valutazione dello stimolo sono:
- la varietà del corso, dei materiali didattici, degli esercizi, della maniera di condurre la comprensione, di chiedere la produzione, di verificare le conoscenze. È inevitabile che svolgere sempre le stesse attività alla lunga tolga piacere e generi noia;
 - l'attrattiva dei materiali didattici utilizzati: l'impaginazione, la veste grafica dei libri di testo, la presenza di immagini sono fattori che contribuiscono a rendere piacevole lo stimolo;
 - la funzionalità (o *need significance*), legata alla percezione dei bisogni da parte dello studente (cfr. supra);
 - la fattibilità del compito. Le attività proposte, per essere percepite come motivanti e stimolanti, si devono collocare, prendendo in prestito le parole di Vygotskij 1965, nella zona di sviluppo prossimale dell'alunno, o, come direbbe Krashen (1985), ad un livello di difficoltà $i + 1$, appena superiore, cioè, al livello di competenza raggiunto dallo studente. Di fronte a dei compiti troppo difficili, gli studenti innalzeranno il filtro affettivo e subiranno un calo di motivazione;
 - la sicurezza psicologica e sociale, che richiama il concetto di autoefficacia, ossia la convinzione di poter riuscire a portare a termine il compito assegnato anche grazie alla cooperazione tra i colleghi, alla valorizzazione delle differenze (per esempio, chi è in difficoltà in italiano ma è bravo al computer potrà utilizzare le proprie competenze informatiche per aiutare il proprio gruppo alla realizzazione di un ipertesto) e alla

considerazione dell'errore non come un peccato mortale ma come un passaggio obbligato nel processo di apprendimento linguistico. In questa maniera lo studente non perderà la propria autostima e non vedrà messa in pericolo la propria immagine sociale.

La motivazione basata sul piacere, quindi, si rivela senza dubbio la più duratura, ed è stato dunque questo il tipo di motivazione che si è principalmente tentato di suscitare negli studenti di italiano dell'Università di Banja Luka. Tuttavia, sono molte, in generale, le difficoltà insite nel raggiungimento di questo obiettivo: la motivazione di uno studente universitario, che non vede una chiara utilità nello studio che porta avanti, se non nel lungo periodo (cfr. Balboni 2008a), deve essere continuamente rinnovata attraverso temi, attività e modalità di lavoro che ne stimolino la curiosità, l'interesse e la partecipazione. Per favorire un maggiore coinvolgimento degli studenti nella didattica quotidiana, si è ritenuto opportuno, inoltre, promuovere azioni didattiche ispirate:

- a. a un percorso d'apprendimento induttivo. A differenza di quanto avviene con approcci di tipo deduttivo, infatti, lo studente diventa il vero protagonista dell'apprendimento, viene spinto dall'insegnante a scoprire le regole linguistiche in maniera autonoma e i suoi bisogni vengono posti al centro dell'azione didattica. I percorsi d'insegnamento-apprendimento di tipo induttivo consentono di stimolare e mantenere alto l'interesse dello studente e di spingere quest'ultimo a sviluppare anche riflessioni di tipo linguistico e metalinguistico;
- b. alla didattica ludica. Per non far decadere l'interesse e la motivazione dello studente bisogna puntare a variare le attività, e una delle possibili soluzioni in tal senso è rappresentata dal ricorso alla didattica ludica: battaglie navali, tris, giochi dell'oca, in cui, ad esempio, per affondare la nave nemica o conquistare una casella bisogna rispondere correttamente ad una domanda di grammatica, rappresentano degli strumenti che, esaltando la giocosità e la sfida (e dunque distraendo il focus dalla grammatica), fanno sì che gli studenti imparino 'dimenticandosi' che proprio in quel momento stanno imparando (realizzando così il *rule of forgetting* di Krashen 1985).

5 Gli attori coinvolti

I dati raccolti, le riflessioni avanzate e le proposte didattiche elaborate dal docente (di cui si renderà conto nei paragrafi successivi) nel corso del progetto di ricerca sono stati al centro di un continuo confronto dialettico tra l'insegnante e altri attori coinvolti nell'indagine. Ciò ha permesso al docente un'analisi più distaccata e meno soggettiva della sua azione

didattica, un'apertura a interpretazioni e punti di vista nuovi e diversi, e una maggiore oggettività nell'analisi dei dati raccolti. Gli attori che hanno preso parte alla ricerca (oltre al docente-ricercatore e alla tutor del laboratorio ITALS dell'università Ca' Foscari incaricata di seguire il progetto) sono stati i seguenti:

- a. gli studenti, che, per il fatto di rappresentare il target della ricerca e per via delle preziose informazioni che hanno fornito, sia con la compilazione dei questionari e del diario di bordo (cfr. 5) sia con gli atteggiamenti manifestati a lezione che venivano di volta in volta annotati dal docente e dagli osservatori, si sono rivelati i principali protagonisti della ricerca;
- b. due colleghi osservatori (una docente e una lettrice), che hanno collaborato con l'insegnante-ricercatore osservando le lezioni e fornendo spunti e riflessioni per la triangolazione dei dati raccolti;
- c. un'ex studentessa laureata presso il dipartimento di Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba che, godendo di un punto di osservazione privilegiato, derivante dal fatto di essere una locale che ha intrapreso lo stesso percorso di studi degli apprendenti osservati, conosceva la tipologia dei discenti, i loro interessi e le loro difficoltà, e ha potuto così fornire un aiuto considerevole nell'interpretazione dei loro atteggiamenti e comportamenti e nell'indirizzare la didattica in una direzione più consona agli interessi degli studenti;
- d. il capo del dipartimento di Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba, che, forte di un'esperienza ultradecennale nell'insegnamento dell'italiano a studenti dell'Università di Banja Luka, è stato coinvolto nell'indagine come docente esperto nella didattica dell'italiano alla tipologia di studenti oggetto della ricerca. Il suo apporto si è rivelato indubbiamente prezioso soprattutto nella veste di amico critico con il quale confrontarsi su determinate scelte didattiche compiute.

6 Gli strumenti e le modalità di raccolta dei dati

Per la raccolta dei dati si è fatto ricorso ai seguenti strumenti d'indagine:

- a. un questionario, somministrato agli studenti all'inizio del secondo semestre, che includeva domande relative a vari aspetti dei corsi svolti nel primo semestre (l'apprezzamento individuale di temi e attività, le difficoltà incontrate, gli aspetti positivi e negativi evidenziati ecc.) e alle preferenze individuali degli apprendenti (le grammatiche e le abilità sulle quali lo studente preferisce lavorare, i temi che predilige trattare ecc.). Il questionario presentava una formula mista e il suo obiettivo era quello di far emergere nella maniera più autentica possibile le opinioni degli apprendenti;

- b. un secondo questionario, realizzato sempre in modalità mista, che è stato sottoposto agli studenti al termine del progetto di ricerca allo scopo di raccogliere le loro valutazioni sui corsi di dottorato svolti nel secondo semestre relativamente all'interesse suscitato negli studenti dalle azioni didattiche intraprese e dalle tematiche affrontate;
- c. il diario dell'insegnante, nel quale sono state annotate a caldo, in forma di appunti, informazioni di vario genere emerse nel corso delle lezioni (osservazioni, riflessioni, sentimenti, reazioni, spiegazioni, ipotesi, idee, problemi nuovi, eventi inattesi ecc.);
- d. il diario del discente, tipologicamente simile al diario del docente, che ha consentito al docente di ricevere dei frequenti feedback sulle unità d'apprendimento svolte;
- e. una scheda di osservazione denominata «cronaca diretta di una lezione», riservata agli osservatori coinvolti nell'indagine. Lo strumento è stato elaborato con l'intenzione di guidare gli attori menzionati nell'osservazione delle azioni didattiche grazie a una serie di voci relative, in particolare, alle modalità di interazione tra il docente e i discenti, alle modalità di coinvolgimento degli apprendenti e alle reazioni di questi ultimi alle proposte didattiche dell'insegnante.

7 I questionari di valutazione dei corsi del primo semestre: analisi dei dati

Dai questionari di valutazione dei corsi del primo semestre sono emerse indicazioni estremamente rilevanti ai fini della ricerca.

- a. Su 50 studenti, 11 hanno giudicato il corso svolto «molto interessante» e 35 «abbastanza interessante». Tra le motivazioni addotte, grande rilievo ha assunto l'accento posto dal docente sullo sviluppo delle abilità di produzione orale, che sono state continuamente sollecitate ed esercitate sia attraverso l'introduzione di nuovi vocaboli ed espressioni, sia stimolando gli apprendenti con attività finalizzate alla realizzazione di produzioni orali. L'analisi lessicale e la comunicazione orale, inoltre, sono state indicate dagli apprendenti tra le attività maggiormente apprezzate, al punto che avrebbero voluto che fossero curate maggiormente. Gli studenti hanno espresso, infine, un diffuso gradimento anche per la visione di testi audiovisivi e per l'ascolto di canzoni.
- b. Tra gli argomenti trattati considerati più stimolanti, gli studenti hanno menzionato soprattutto temi legati alla vita quotidiana, quali, ad esempio, l'infanzia, la superstizione, il matrimonio, lo sport e la musica. A ulteriore conferma di ciò, la quasi totalità degli allievi ha affermato di volere affrontare in classe argomenti riconducibili all'esperienza di vita di ogni

- essere umano, come l'amore (6),⁴ l'amicizia (5), la salute (6), lo sport (8), la musica (14), i film (12), cioè tematiche di cui tutti sono in grado di parlare e su cui, quindi, come ha scritto un apprendente, «ognuno avrebbe qualcosa da dire». Inoltre, tra le unità d'apprendimento sono risultate più interessanti quelle che hanno presentato input e testi legati alla realtà del popolo serbo: una foto di un tipico matrimonio serbo-ortodosso, per esempio, ha stimolato una discussione ricca e partecipata, nella quale gli allievi hanno fatto a gara a illustrare le tradizioni del loro popolo. Parimenti, un articolo sulla vittoria dei campionati del mondo di pallavolo delle rappresentative maschili e femminili della Serbia ha consentito agli studenti di esprimere la loro fierezza per i loro miti sportivi e di riflettere sull'importanza assunta dallo sport per un popolo che deve ancora fare i conti con i traumi post-bellici e con tensioni interetniche latenti e sempre pronte a riemergere.
- c. Dai questionari è emersa in maniera significativa l'importanza dell'elemento ludico (sottolineato da 15 apprendenti) per lo svolgimento di lezioni piacevoli e divertenti: l'uso di una palla, che gli studenti si passavano per coinvolgersi reciprocamente nell'interazione orale, e il ricorso ai dadi nelle attività didattiche da svolgere in coppia o a gruppetti rappresentano due delle situazioni evidenziate dagli apprendenti nelle quali, giocando, «si impara molto», o, per citare un altro discente, «giochiamo per imparare».
- d. Il lavoro con i colleghi è stato valutato in maniera estremamente positiva dagli studenti. Gli aggettivi più frequentemente utilizzati per definirlo sono stati «utile» (22 volte), «interessante» (19 volte) e «divertente» (11 volte). In particolare, gli apprendenti hanno sottolineato come le attività di coppia o di gruppo abbiano consentito loro di imparare «in modo più facile e veloce cose nuove», di «scambiarsi le idee» e di aiutarsi reciprocamente.
- e. L'approccio allo studio delle lingue straniere che domina ancora nel sistema scolastico bosniaco (e in molte università) è quello formalistico. Non sorprende, dunque, che più della metà degli studenti a cui è stato somministrato il questionario (29/50) abbia indicato come percorso preferito per l'apprendimento delle strutture morfosintattiche dell'italiano quello deduttivo. Tuttavia, una consistente minoranza di apprendenti (21/50) ha dichiarato di preferire seguire il percorso induttivo, orientato alla riflessione linguistica e alla scoperta della regola, nello studio delle strutture morfosintattiche dell'italiano perché è più stimolante, proficuo ed efficace in termini di acquisizione stabile e profonda.

4 Tra parentesi viene indicato il numero degli studenti che hanno fornito una determinata risposta.

8 Temi e input presentati nei corsi del secondo semestre

La scelta degli argomenti trattati durante il secondo semestre ha tenuto conto delle sollecitazioni emerse dai questionari di valutazione dei corsi del primo semestre e, in particolare, della richiesta di affrontare tematiche legate alla vita di tutti i giorni. Sono quindi stati proposti temi come la moda, la musica, il cinema, la famiglia, la campagna e l'amore, argomenti, cioè, di cui tutti gli apprendenti erano in grado di parlare in quanto parte dell'esperienza quotidiana di ognuno di essi. Tuttavia, il comportamento abbastanza timido assunto nelle prime lezioni da buona parte degli studenti nello svolgimento delle attività di produzione orale ha imposto una riflessione su nuove possibili modalità di coinvolgimento della classe. Un importante suggerimento in tal senso è giunto dalla docente-osservatrice che ha proposto di presentare stimoli visivi che ritraessero personaggi famosi, nazionali o internazionali, o prodotti culturali di successo (come i film) conosciuti dagli studenti e di cui, quindi, essi sapessero parlare. Sono state presentate, in due delle tre unità d'apprendimento sul cinema, immagini che immortalavano divi del grande schermo di fama mondiale e locandine di film serbi, italiani e internazionali di successo. Gli stimoli proposti hanno determinato, come si legge nel diario del docente-ricercatore, «un grande entusiasmo e una partecipazione molto attiva da parte degli apprendenti, che hanno esposto a turno le trame dei film, esprimendo anche giudizi personali molto profondi e ben articolati».

Un altro suggerimento giunto dalla docente-osservatrice è stato quello di proporre input provocatori per stimolare una più convinta reazione degli studenti e generare così una discussione più partecipata rispetto a quanto successo in alcune delle prime lezioni svolte. L'unità d'apprendimento sulla campagna, per esempio, è stata costruita principalmente intorno a due brevi sequenze tratte dal film comico *Il ragazzo di campagna* (di Castellano e Pipolo), nelle quali vengono presentati, in maniera esagerata e in parte anche provocatoria, alcuni luoghi comuni riguardanti la vita di campagna e il comportamento delle persone che la popolano. Si è pensato che tali input potessero stimolare gli studenti a esprimere i loro pensieri con maggiore convinzione e coraggio in quanto la Repubblica Srpska è una regione prevalentemente rurale e sono molti gli studenti nati e cresciuti in campagna o in piccoli villaggi. Il tema, oltre a rappresentare un argomento di cui la maggior parte dei discenti era in grado di parlare, è stato presentato, per l'appunto, in maniera provocatoria così da spingerli a reagire in modo convinto e deciso e a manifestare le loro idee evidenziando i luoghi comuni mostrati nei filmati.

Infine, si è tentato di sfruttare il piacere manifestato dagli studenti nel discutere in italiano di aspetti della loro cultura. In una delle tre unità d'apprendimento in cui è stato trattato l'argomento del cinema, sono state incluse, tra le locandine selezionate, anche quelle di due film 'cult' della

produzione cinematografica serba. Come si legge nel diario del docente, gli apprendenti si sono mostrati «vogliosi di farmi conoscere la trama dei film serbi e le ragioni che stanno alla base della loro popolarità» prendendo la parola, alternandosi negli interventi, aggiungendo sempre qualcosa di nuovo a quanto era stato già detto, evidenziando, quindi, un certo sforzo comunicativo generale teso a superare le loro difficoltà linguistiche ed espressive per comunicare al docente le loro idee.

9 L'interazione in classe

Per lo sviluppo delle abilità di produzione orale sono state predisposte, nel corso dell'intero semestre, varie attività che consentissero agli studenti di esprimere le proprie idee e che stimolassero, quindi, un confronto all'interno della classe. L'interazione si è sviluppata in maniera più fluente e articolata quando gli apprendenti, disposti a ferro di cavallo, si passavano una palla per stabilire i turni d'intervento. Nelle situazioni in cui non è stato possibile fare ricorso alla palla, infatti, la partecipazione degli apprendenti più timidi e meno sicuri del loro italiano si è dimostrata più difficile, e, al contempo, si è rischiato che l'interazione venisse monopolizzata dagli studenti più estroversi. Quando la disposizione degli studenti, invece, non ha seguito lo schema a U, la comunicazione, per quanto coinvolgesse tutti, ha mostrato un andamento caratterizzato da una notevole prevedibilità e da una scarsa naturalezza: gli studenti, disposti su file tradizionali, erano infatti generalmente portati a passare la palla a chi sedeva accanto a loro. L'interazione che gli apprendenti hanno sviluppato con il docente si è dimostrata generalmente buona, in alcuni casi anche ricca. La partecipazione degli studenti è stata favorita dai diversi tipi di stimoli ai quali il docente ha fatto ricorso:

- a. domande a risposta aperta, attraverso le quali indagare i gusti e le opinioni personali degli apprendenti sui temi affrontati;
- b. frasi generali da completare (per esempio, «Il cinema per me è...»), in cui si evince chiaramente la volontà del docente di lasciare agli studenti la possibilità di esprimersi nella maniera più libera e spontanea possibile, senza limitarne o condizionarne in alcun modo le risposte;
- c. attività di produzione orale a partire da stimoli visivi e testi audiovisivi (come la descrizione di immagini o di brevi sequenze filmiche sotto la guida dell'insegnante);
- d. analisi dei vantaggi e degli svantaggi di una certa situazione (per esempio, i pro e i contro della vita in campagna).

Nonostante la partecipazione degli studenti alle attività d'interazione orale si sia rivelata complessivamente buona (in alcuni casi anche ottima),

non si è sviluppato un vero e proprio dibattito tra di loro. Per provare a generarlo, sono state proposte delle attività di role play, il cui svolgimento si è dimostrato estremamente positivo, sia perché ha permesso di raggiungere gli scopi per i quali le attività erano state predisposte (stimolare l'interazione tra gli apprendenti), sia per il piacere generato negli studenti. Gli apprendenti, fin dalla fase di preparazione della simulazione, hanno creato un'atmosfera molto rilassata e stimolante allo stesso tempo, nella quale le risate e i momenti di scherzo si sono alternati a una riflessione seria e attenta sulla costruzione collettiva della situazione da rappresentare. Gli alti livelli di concentrazione registrati dal docente vanno probabilmente attribuiti, oltre che al piacere generato dalla nuova attività proposta, anche alla decisa volontà degli studenti di svolgere il compito al meglio per evitare di 'perdere la faccia' (cfr. Goffman 1988) davanti alla classe nel momento della simulazione vera e propria. La varietà delle tracce fornite, inoltre, ha permesso ai discenti di scegliere liberamente le tematiche per loro più coinvolgenti: il tema affrontato si è rivelato, in alcuni casi, di così grande interesse per gli allievi che il confronto che ne è scaturito è stato interrotto solamente dal docente per dare la parola agli altri studenti e, al termine della lezione, in certe situazioni, è proseguito in serbo fuori dalla classe. La frizzante vivacità dell'interazione è in genere attribuibile al fatto che gli apprendenti hanno generalmente espresso delle opinioni personali autentiche e convincenti sull'argomento, difendendo dalle confutazioni degli altri e portando diverse argomentazioni a supporto delle stesse.

10 Il ruolo della didattica ludica

Seguendo le indicazioni fornite dagli studenti nei questionari di valutazione (cfr. 7), durante il secondo semestre sono state proposte diverse attività di carattere ludico che, come detto (cfr. 7), consentono di attirare l'attenzione dello studente non sulla lingua ma sul gioco, in modo da creare le condizioni per realizzare il *rule of forgetting* di Krashen (1985), secondo cui si acquisisce una lingua proprio nel momento in cui ci si dimentica che la si sta imparando.

In due delle tre unità d'apprendimento sulla musica, ad esempio, sono stati presentati agli studenti dei cruciverba lessicali. Il cruciverba rappresenta un'attività che risponde perfettamente ai requisiti tipici della didattica ludica e che in passato è risultata sempre molto coinvolgente per gli studenti d'italiano dell'Università di Banja Luka. La giocosità e il senso di sfida insiti nell'attività ne facilitano lo svolgimento anche quando gli studenti sono stanchi, (ri)catturandone l'attenzione e portandoli, attraverso il gioco e la distrazione dal focus dell'unità, a riutilizzare quanto incontrato durante la lezione. Nello svolgimento di quest'attività, inoltre,

si sviluppano frequentemente e naturalmente delle forme di cooperazione tra compagni di banco volte a trovare una soluzione a certi item ritenuti complessi; ciò favorisce, così, anche dei momenti di riflessione linguistica a coppie o in piccoli gruppi. A testimonianza del piacere e del coinvolgimento sperimentati dagli apprendenti nello svolgimento dei cruciverba, si è rivelata esemplificativa una situazione verificatasi al termine di un'unità d'apprendimento svoltasi nel tardo pomeriggio di un venerdì, l'ultimo giorno di lezione settimanale. Nonostante l'unità si fosse ormai protratta oltre l'orario stabilito, gli studenti, come ha registrato il docente-ricercatore nel suo diario, «si sono fermati volentieri per altri quindici minuti, senza protestare o lamentarsi, per completare il cruciverba che avevano iniziato». Si tratta di un comportamento profondamente diverso da quello verificatosi in altre occasioni, quando gli apprendenti, all'approssimarsi della fine delle lezioni, manifestavano evidenti segni di intolleranza per il protrarsi delle unità d'apprendimento.

Le attività ludiche si sono rivelate particolarmente utili anche per la scoperta induttiva e la fissazione di alcune strutture morfosintattiche: in due delle unità d'apprendimento svolte sul tema della moda, per esempio, sono state proposte due attività ludiche risultate piacevoli, utili ed efficaci per fissare gli elementi morfosintattici focalizzati in maniera divertente e non ansiogena, accentuando il gusto della sfida tra i colleghi, facendo prevalere la dimensione del gioco e stimolando l'interazione e la collaborazione. La prima delle due attività è stata svolta in plenum utilizzando una tavola da gioco (tratta da Tommasini 2006, cfr. infra) data a ogni apprendente e composta da venti caselle, ognuna delle quali contenente un verbo riflessivo. Al centro della tavola è posta la seguente domanda a imbeccata: «Quando/ in quale occasione...?». Gli studenti hanno svolto l'attività passandosi una palla: il discente in possesso della palla, dopo averla lanciata verso un collega, doveva formulare una domanda completando la formula presentata con un verbo riflessivo opportunamente coniugato. Il collega che aveva ricevuto la palla doveva rispondere usando il verbo riflessivo scelto in modo corretto e, dopo aver dato la risposta, passare la palla formulando a sua volta una domanda. La seconda attività, invece, è stata svolta a coppie. A partire dalla tavola usata nella prima attività sono state ritagliate delle strisce contenenti alcuni verbi riflessivi: ad ogni coppia è stata consegnata una di queste strisce e un dado. Ogni membro della coppia, dopo aver scelto un verbo, doveva tirare il dado. Il numero uscito corrispondeva a una persona verbale (1 = io; 2 = tu; 3 = lui/lei; 4 = noi; 5 = voi; 6 = loro) in base alla quale bisognava coniugare correttamente il verbo scelto. L'altro membro della coppia aveva il compito di verificare la correttezza della produzione del collega e di apportare eventuali correzioni. Il docente passava tra i banchi per verificare il corretto svolgimento dell'attività e per intervenire su eventuali errori laddove questi non fossero stati rilevati. Entrambe le attività sono state svolte dalla quasi totalità degli studenti in maniera cor-

retta (l'osservatrice ha notato solamente una coppia svolgere il compito in modo diverso da quanto stabilito) e molto partecipata, in un'atmosfera rilassata e positiva, contraddistinta da sorrisi e risate. In particolare, nella prima attività ci sono stati diversi momenti d'ilarità che, come ha sottolineato l'osservatrice, «non hanno comunque distratto gli studenti dal focus ma hanno contribuito a creare un'atmosfera allegra e piacevole». Entrambe le attività hanno riscosso un notevole successo tra gli studenti, che ne hanno apprezzato sia l'utilità⁵ («ho scoperto che i verbi riflessivi non sono così difficili», scrive uno studente, mentre altri due affermano di aver imparato qualcosa che prima non sapevano a riguardo) sia la novità: dai diari degli studenti relativi alle unità d'apprendimento sulla moda, infatti, si evince che quello che 8 apprendenti (su 16) hanno maggiormente apprezzato delle lezioni svolte sono state proprio le nuove attività didattiche ispirate all'approccio ludico, perché, come scrivono due studenti, «tutti possiamo parlare senza paura, anche partecipare in discorso, anche studiare tutto quello che non sappiamo prima» ed «è più facile studiare quando conosci i modi più facili per memorizzare qualcosa».

sentirsi veramente bene	annoarsi	vestirsi elegantemente	farsi la doccia	sentirsi male	divertirsi	informarsi sul tempo meteorologico
fidarsi di una persona	Quando / In quale occasione.....?					alzarsi presto
esprimersi in italiano						addormentarsi presto
truccarsi / farsi la barba con cura						prepararsi per il corso di italiano
sentirsi pieni di energia	rilassarsi	svegliarsi tardi	vestirsi sportivo	innamorarsi di una persona	arrabbiarsi	preoccuparsi

5 L'efficacia delle attività descritte è stata verificata anche dal docente, che ha potuto costatare come, al termine delle due unità d'apprendimento citate, gli studenti commettessero in generale meno errori nell'uso della forma riflessiva.

11 I questionari di valutazione dei corsi del secondo semestre: analisi dei dati

Nell'ultima settimana di lezione, il docente ha distribuito nelle classi della ricerca-azione dei questionari di valutazione finalizzati a raccogliere il giudizio e le osservazioni degli studenti sui corsi di dottorato svolti nel secondo semestre. Per quanto i risultati del questionario somministrato all'inizio del progetto di ricerca-azione (cfr. 7) avessero dimostrato un diffuso apprezzamento degli studenti per le azioni didattiche intraprese nel primo semestre, ben 30 apprendenti su 37 (16 del secondo anno e 14 del terzo) hanno ritenuto il corso del secondo semestre più interessante di quello tenutosi nel primo. Le motivazioni addotte dagli apprendenti risiedono soprattutto nelle interazioni sviluppatesi in classe (12) e nei temi trattati, ritenuti dalla maggior parte di essi (25 studenti, 12 del secondo anno e 13 del terzo) «più interessanti» di quelli affrontati nel primo semestre perché legati al «mondo reale» (9) e «adatti alla nostra età» (8). Alcuni studenti (8) hanno poi sottolineato entrambi gli aspetti ponendoli in un rapporto di causa-effetto: estremamente significativa, in tal senso, è la considerazione di un discente del secondo anno, il quale afferma che i temi «attragono l'attenzione durante la lezione e noi siamo più interessati a parlare e imparare nuove cose»; gli fa eco un apprendente del terzo anno, secondo il quale «i temi che abbiamo affrontato erano più generali e più vicini a noi e per questo erano più interessanti ed era più facile partecipare nelle discussioni di classe». La correlazione tra il tema trattato e la partecipazione degli studenti è stata, infine, esemplarmente sintetizzata da un discente nella seguente frase: «i temi erano più discutibili». ⁶ Per completare il quadro delle risposte fornite, sette apprendenti hanno ritenuto il corso ugualmente interessante rispetto a quello svolto nel primo semestre, mentre nessuno ha optato per l'ultima opzione di risposta, destinata a coloro che considerassero il corso meno interessante di quello tenuto nel semestre precedente.

Dal questionario è emerso, inoltre, l'apprezzamento di un numero significativo di studenti (13) per le modalità di lavoro adottate, che hanno favorito un coinvolgimento attivo degli apprendenti generando in loro un piacere e un interesse che, come lasciano intuire le parole di alcuni di loro, hanno rappresentato delle piacevoli novità rispetto ad altre lezioni: «siamo abituati a sedere in aula e soltanto ascoltare qualcuno, senza dialogo quasi, che parla e parla quasi due ore o più» afferma un apprendente. «Nel corso» continua il discente «tutto era più divertente grazie all'organizzazione che

⁶ Nell'interpretazione che il docente ha dato del pensiero dello studente, il termine «discutibile» non va inteso nel senso di 'poco convincente o obiettabile'. La frase andrebbe piuttosto interpretata nella seguente maniera: «i temi si prestavano maggiormente al confronto e al dibattito».

era completamente diversa»; un altro studente aggiunge che «la modalità di lavoro non era quella solita, così non mi annoiavo durante la lezione». Da un'analisi più dettagliata delle risposte, si evince come diversi apprendenti (13) abbiano particolarmente apprezzato l'interazione sviluppatasi in classe, che, come si è visto, ha rappresentato una prassi che il docente ha costantemente cercato di stimolare nelle varie unità d'apprendimento. La maggior parte di tali studenti ritiene che questi momenti di interazione abbiano garantito a tutti la possibilità di esprimersi sulle tematiche affrontate (9) e abbiano agevolato il loro apprendimento (9): «parlando possiamo imparare la lingua in un modo facile», afferma un discente, il cui giudizio sembra essere condiviso da un altro apprendente, che sottolinea che «quando parliamo tutti e partecipiamo tutti, studiamo meglio». Un altro studente ritiene, invece, che la stimolazione delle produzioni orali e il coinvolgimento della classe garantiscano non solo una migliore qualità dell'apprendimento ma favoriscano anche l'acquisizione di un maggior numero di nozioni: «quando parliamo possiamo imparare di più».

Alcuni studenti hanno poi espresso il loro gradimento per alcune precise attività di produzione orale, come il confronto in classe dopo aver guardato un testo audiovisivo (6), la riflessione sui vantaggi e gli svantaggi di una determinata condizione, situazione o comportamento che ha generato «discussioni molto interessanti» (7) e lo svolgimento di attività simulate (12), che «ci dava l'opportunità di parlare ma anche di essere creativi». A testimonianza del gradimento per i role play, otto apprendenti hanno affermato che avrebbero desiderato svolgere più frequentemente questo tipo di attività.

Generale apprezzamento è stato espresso nei confronti dei temi proposti e, in particolare, di quegli argomenti, come la musica, il cinema e l'amore, che in molti avevano indicato nei questionari di valutazione dei corsi del primo semestre tra le tematiche che avrebbero gradito affrontare in classe. La quasi totalità degli studenti del secondo anno che hanno compilato il questionario (16 su 20) ha affermato di aver apprezzato le unità d'apprendimento sul tema dell'amore, con riferimento, in particolare, agli argomenti specifici della vita da single o di coppia (8) e del tradimento (7). Altre tematiche che hanno riscosso un consenso abbastanza ampio sono state quelle della musica (8) e della moda (8). Vanno poi registrate le risposte di quattro apprendenti che hanno trovato interessanti tutte le tematiche trattate durante il secondo semestre. Per quanto riguarda, invece, i temi non interessanti, più della metà degli studenti (11) non ha fornito alcuna risposta, lasciando intendere di non aver individuato, nell'intero corso, nessun argomento che non sia risultato motivante e attraente. Le risposte fornite dagli altri discenti, statisticamente comunque poco rilevanti, hanno riguardato diversi argomenti affrontati, e in particolare quelli della campagna (3), degli animali (2), delle festività (2). La maggior parte degli studenti del terzo anno ha condiviso con i colleghi del secondo l'apprezzamento

per alcuni dei temi affrontati in entrambe le classi, come la musica (9) e l'amore (7). In maniera particolarmente positiva sono stati valutati anche i cicli di unità d'apprendimento sulla famiglia (9) e sul cinema (12), anche se quattro apprendenti hanno inserito il tema del divismo tra gli argomenti che non hanno riscosso interesse. Quattro studenti hanno poi affermato di essere stati attratti da tutti i temi affrontati. Per quanto riguarda gli argomenti non interessanti, invece, è stata registrata una tendenza simile a quella rilevata al secondo anno: circa un terzo degli studenti (7) non ha indicato nessun argomento che non sia risultato stimolante e ciò fa ipotizzare al docente che tali studenti non ne abbiano incontrati. Gli altri dati raccolti hanno fatto registrare il disinteresse di alcuni studenti per certi temi affrontati: quelli maggiormente selezionati sono stati il divismo (4), l'arte (2) e la pubblicità (2).

12 Conclusioni

L'indagine di cui si è reso conto nel corso del presente lavoro ha consentito di far emergere, grazie ai diversi strumenti di rilevazione utilizzati e all'impegno degli attori coinvolti, dati rilevanti ai fini dell'obiettivo centrale della ricerca-azione: innalzare e sostenere la motivazione degli apprendenti attraverso azioni didattiche efficaci, in grado, cioè, di coinvolgere gli studenti e di stimolarne l'interesse.

Fondamentali per favorire il coinvolgimento degli apprendenti si sono certamente rivelati gli argomenti trattati in classe: gli studenti hanno espresso fin da subito (nei questionari di valutazione dei corsi del primo semestre) il desiderio di trattare temi legati alla vita quotidiana e all'universo giovanile. In particolare, si è rivelata efficace la scelta del docente di proporre stimoli e testi in grado di richiamare aspetti e caratteristiche sociali e culturali della nazione e del popolo serbo. Esemplari in tal senso si sono rivelati alcuni input sottoposti nei cicli di unità d'apprendimento relativi ai temi della campagna, del cinema e della famiglia, che hanno stimolato gli studenti al punto da spingerli a compiere notevoli sforzi comunicativi pur di riuscire a esprimere i loro pensieri.

Un altro elemento particolarmente significativo al fine di innalzare e sostenere la motivazione degli studenti è stato l'ampio spazio dedicato all'interazione in classe. Anche in questo caso, gli apprendenti avevano manifestato all'inizio dei corsi il desiderio di conversare e confrontarsi in italiano e il questionario somministrato alla fine del secondo semestre ha testimoniato il piacere da loro provato per aver avuto la possibilità di esprimersi e comunicare oralmente nella lingua obiettivo. Tale attività secondo diversi apprendenti si è inoltre dimostrata utile in quanto ne ha facilitato l'apprendimento linguistico. Per lo sviluppo di un'interazione realmente partecipata e coinvolgente, hanno sicuramente rivestito un ruolo

importante il ricorso allo strumento della palla, la disposizione a ferro di cavallo assunta dalla classe e la predisposizione di certe attività didattiche, quali l'analisi dei vantaggi e degli svantaggi di una determinata situazione, la descrizione e il confronto tra immagini e i role play. Significativo si è rivelato, in particolare, l'alto gradimento espresso per le attività simulate, che si sono dimostrate le più efficaci per stimolare un confronto in classe tra gli studenti.

Gli studenti hanno poi sottolineato in diversi frangenti l'importanza e l'utilità dello studio di nuovi vocaboli ed espressioni, introdotti dal docente con attività di vario genere, quali la descrizione di immagini, l'analisi dei vantaggi e degli svantaggi di una determinata situazione, la ricerca analitica di alcuni vocaboli nel testo e il loro reimpiego in successivi esercizi di fissazione, la compilazione di cruciverba lessicali, che hanno addirittura spinto gli studenti a fermarsi anche oltre l'orario di lezione. Tutte queste attività hanno creato varietà nel lavoro lessicale allontanando così l'emergere della noia e della demotivazione.

La possibilità, infine, di spingere gli studenti a una costante riflessione linguistica e metalinguistica è stata favorita e incoraggiata dal giudizio positivo espresso dagli apprendenti nel questionario di valutazione iniziale sul percorso d'apprendimento induttivo: nonostante la maggior parte degli studenti avesse manifestato una preferenza per un approccio deduttivo, più orientato ai canoni del metodo grammatico-traduttivo, tradizionalmente adottato nello studio delle lingue straniere nelle scuole in Bosnia-Erzegovina, un consistente numero di apprendenti ha comunque espresso dei giudizi positivi per l'apprendimento induttivo. La riflessione linguistica e metalinguistica è stata condotta principalmente facendo svolgere a coppie o in piccoli gruppi attività ludiche rivelatesi piacevoli, utili ed efficaci per fissare gli elementi morfosintattici focalizzati in maniera divertente e non ansiogena, accentuando il gusto della sfida tra i colleghi e facendo prevalere la dimensione del gioco.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2008a). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2008b). *Fare educazione linguistica: Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Briani, V. (2008). «Bosnia-Erzegovina: Progressi lenti e difficili sulla strada per l'integrazione». *Osservatorio Transatlantico*, 97. http://www.iai.it/pdf/0ss_Transatlantico/97.pdf.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.

- Caon, F.; Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco: Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Celentin, P. (2007). *Analisi delle interazioni comunicative e glottodidattica*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- Celentin, P.; Cognini, E. (2005). *Lo studente di origine slava*. Perugia: Guerra.
- Coonan, C.M. (2003). *La ricerca-azione*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- Daloisio, M. (2007). *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento linguistico*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- De Luchi, M. (2003). «La ricerca-azione». In: Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- De Luchi, M. (2007). *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- Goffman, E. (1988). *Il rituale dell'interazione*. Trad. it. Bologna: Il Mulino.
- Guglielmi, L. (2008). «Balcani, un presente remoto: Alcune coordinate culturali per insegnanti di lingua italiana». *Bollettino ITALS*, 6 (26), http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=438.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda: Elementi di didattica*. Torino: UTET Università.
- Merlicco, G. (2010). «Balcani tra orizzonte europeo e tensioni interetniche: I casi di Bosnia-Erzegovina e Macedonia». *Osservatorio di politica internazionale*, 9. http://www.iai.it/pdf/0ss_Polinternazionale/pi_a_0009.pdf.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Schumann, J. (2004). *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Tarantino, A. (2008). «Il ruolo della motivazione nell'apprendimento dell'italiano LS da parte di adulti: una ricerca azione in un contesto militare emiratino». *Bollettino ITALS*, 6 (27), http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=458.

- Tommasini, G. (2006). *Nuovo progetto italiano 1: Guida per l'insegnante*. Roma: Edilingua.
- Torresan, P. (2007). *Imparare a imparare: Metacognizione e strategie di apprendimento*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- Vučo, J. (2007). «Diffusione e insegnamento dell'italiano in Serbia e in Montenegro». In: Botta, F et al. (a cura di), *La questione adriatica e l'allargamento dell'Unione europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. (1965). *Pensiero e linguaggio*. Giunti Barbera: Firenze.

Corino, Elisa (2012). *Italiano di tedeschi: Una ricerca corpus based*. Perugia: Guerra

Barbara Gramegna

Il volume intende presentare un'interessante ricerca 'corpus based', appunto, sul tipo di italiano prodotto da apprendenti germanofoni di varia provenienza, non parlanti perciò solo un tedesco standard germanico, ma anche la variante svizzera, austriaca, altoatesina con competenze linguistiche diversificate, la cui biografia sociolinguistica è infatti identificabile solo per alcuni aspetti.

I corpora su cui si è basato lo studio sono: VALICO, Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online, e VINCA, Varietà di Italiano di Nativi Corpus Appaiato, creati dall'Università di Torino nel 2003.

Nell'indagine si sono messi a confronto testi scritti estratti da questi due corpora con il fine di capire cosa caratterizza uno scritto in italiano prodotto da un germanofono, per il quale magari l'italiano non è nemmeno L2, e cosa uno scritto in italiano prodotto da un madrelingua italiana.

L'aver scelto la produzione scritta quale oggetto di analisi ha reso necessario stabilire come poterla sollecitare in maniera tale che i testi risultanti fossero fra loro comparabili, che questa comparazione fosse affidabile e che l'operazione non ne alterasse l'autenticità.

La necessità di sollecitare uno stesso tipo di produzione nonostante i diversi profili sociolinguistici dei produttori e quella di fornire loro delle istruzioni chiare ed indirizzanti ha fatto cadere la scelta

su un input di tipo iconico, ovvero una serie di vignette appositamente create.

Le vignette raffigurano cinque situazioni facilmente e abbastanza inequivocabilmente interpretabili: Amore, Sogno, Equivoco, Scontro, Stazione.

I testi prodotti sono stati analizzati linguisticamente tenendo conto di:

- peculiarità morfosintattiche (l'uso dei pronomi personali)
- competenza lessicale
- scelta di tempi e modi verbali
- punto di vista narratologico

Sono stati poi forniti alcuni testi prodotti dagli apprendenti in appendice con indicati i criteri della selezione, cosa che può risultare particolarmente interessante anche per altri operatori delle discipline linguistiche, come i docenti di lingua ad esempio.

La linguistica acquisizionale di una L2, nella fattispecie dell'italiano come L2 per germanofoni di varia origine, si occupa di rilevare problemi riguardanti l'interferenza, l'uso di calchi e prestiti, le varie strategie di evitamento, la semplificazione, l'omissione, la sostituzione ecc.

Non è però appunto solo la linguistica, a nostro avviso, ad avvantaggiarsi della raccolta dei *learner corpora*.

Per tentare quindi di dare una risposta alla domanda che si pone l'autrice rispetto all'utilità dei corpora per la glottodidattica e per la pedagogia della gradualità d'apprendimento in genere, pensiamo che, nel caso specifico, potrebbero rivelarsi utili per studiare aspetti psicologici che influenzano il processo cognitivo, come ad esempio:

- la qualità del materiale visivo fornito possa influire sull'aspetto motivazionale;
- la scelta della situazione da descrivere rappresentata dalle vignette influenzi il tipo di lingua da usare (Amore per esempio rispetto a Stazione);
- gli atteggiamenti metacognitivi e di traduzione intersemiotica possano variare da studente a studente, così da influenzarne molto la produzione;
- le strategie messe in atto dallo studente per svolgere questo task siano diverse rispetto al suo livello di conoscenza della lingua obiettivo;
- la dimensione interculturale possa influenzare la produzione scritta, nella fattispecie lo studente di lingua tedesca proviene spesso da una tradizione culturale dove la vignetta priva di parole gli appartiene e potrebbe trovarsi più a suo agio nel 'descriverla' che uno studente italofono;
- la situazione emotiva influisca su scelte lessicali e struttura morfosintattica.

Crediamo ancora che l'interesse per un glottodidatta potrebbe essere quello di studiare:

- le implicazioni che le lingue di provenienza degli studenti VALICO, non per tutti lo stesso tipo di tedesco, possono avere sulla loro produzione in italiano (uno studente altoatesino o svizzero avrà necessariamente un tipo di produzione diversa da un abitante della Germania o dell'Austria);
- le implicazioni che i dialetti degli studenti italofofoni VINCA possono avere sulla produzione;
- le implicazioni che la conoscenza di altre lingue conosciute dallo stu-

dente VALICO, a volte il francese ma spesso l'inglese, possa avere sulla produzione;

- le implicazioni poi che le eventuali altre lingue conosciute da chi ha corretto possono avere rispetto all'interpretazione degli errori.

Pensiamo inoltre non sarebbe da trascurare l'idea di estendere questo tipo di produzione sollecitata in italiano L2 a gruppi di apprendenti di altre lingue di partenza e quindi replicare questo tipo di indagine in altre realtà.

L'analisi dei corpora ponendo l'accento magari solo su alcuni degli aspetti qui sopra accennati potrebbe rivelarsi di grande interesse per un insegnante di italiano, sia come L1 che come L2.

Spesso infatti l'insegnante cosiddetto di 'lettere' non pensa di utilizzare questo tipo di prova per la produzione di un testo scritto, sottovalutandone le potenzialità.

Un insegnante di L2, invece, lavora spesso già su 'learner corpora based' nel momento in cui corregge per esempio una verifica, benché magari il suo scopo sia più quello di valutare i progressi degli apprendenti che analizzare i tipi di errore per apportare correttivi alla sua didattica.

Il testo di Elisa Corino invita inoltre alla consultazione del sito online di VALICO, <http://www.valico.org/>, per la visione del corpus, che offre a molti insegnanti di italiano L2 nel mondo, ma anche di altre lingue, un archivio da cui attingere per predisporre esercizi, ma anche un punto di partenza per approfondire altri ambiti di indagine.

Giovanardi, Claudio; Trifone, Pietro (2012). *L'italiano nel mondo*. Roma: Carocci

Anna Bertelli

L'opera di Giovanardi e Trifone, *L'italiano nel mondo*, aggiorna, a detta degli stessi autori, il panorama dell'apprendimento dell'italiano all'estero già analizzato da De Mauro et al. nel 2000 (*Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*). A questa importante opera di inizio millennio gli autori fanno spesso specifico riferimento: viene chiarita sin dall'inizio la voluta continuità tra i due studi, per l'interesse dei risultati comparativi dei dati, e come questa abbia marcato l'impostazione dello studio che sta alla base della pubblicazione (*Progetto Italiano 2010: Lingua e cultura italiana all'estero*, finanziato dal MAE e coordinato dagli stessi Giovanardi e Trifone) senza però ostacolare lo snellimento di aspetti organizzativi per poter dare più attenzione al profilo didattico del Progetto. Si evince, di fatto, nell'intero testo la grande accuratezza nella contabilizzazione dei dati per garantire un continuo confronto dei risultati.

Destinatari del Progetto MAE sono gli Istituti Italiani di Cultura (IIC) presenti nei cinque continenti (a cui si erano rivolti anche De Mauro e collaboratori per il sondaggio del 2010) ai quali si aggiungono, tassello nuovo di considerevole importanza, le sedi universitarie in cui sono presenti lettori di italiano. I dati sono stati raccolti attraverso questionari (appositamente calibrati per i due diversi contesti di insegnamento-apprendimento e rivolti a chi si deve occupare dell'offerta didattica, i direttori e insegnanti degli IIC e i lettori universitari) e attraverso un test di lingua al quale sono stati sottoposti gli studenti universitari frequentanti i corsi di lingua italiana nelle sedi contattate.

Le due tipologie di destinatari sono state analizzate separatamente. I risultati sociolinguistici dell'analisi costituiscono le due prime sezioni dell'opera; in entrambe vengono analizzati i 'numeri' della lingua italiana all'estero, con un abbondante ausilio di grafici e tabelle: la distribuzione geografica e l'andamento dell'offerta, le caratteristiche dell'utenza (età, motivazioni che spingono allo studio della lingua italiana), la 'competitività' della nostra lingua rispetto alle altre grandi lingue di cultura dell'occidente ecc. Seguono una terza sezione dedicata ad alcune considerazioni prettamente linguistiche basate sull'analisi delle caratteristiche dei test di alcuni studenti universitari e una breve conclusione.

È premura degli autori sottolineare l'amplessima collaborazione sia degli IIC che dei lettori universitari, a garanzia dell'esaustività dell'indagine di cui ora presentiamo i risultati più salienti che, per entrambi i contesti di riferimento, sono stati accorpati in otto macroaree fisico-geografiche: Africa, Nord America, America Latina, Europa occidentale, Europa orientale, Medio Oriente, Asia orientale, Oceania (di ognuna di queste viene dettata la composizione che non riportiamo in questa sede).

Rispettando l'organizzazione del testo, ci occupiamo, per prima, dell'offerta-richiesta di italiano LS presso gli IIC. I risultati dell'indagine si possono riassumere nei seguenti punti: un generale costante aumento della domanda di corsi di italiano LS, dal 2000 a oggi, il posizionamento 'di tutto rispetto' della nostra lingua tra le prime cinque studiate nel mondo, la forte attrazione che esercita la ricchezza culturale del nostro paese.

Ci soffermeremo ora, seppur brevemente, su questi tre punti. L'italiano si conferma essere una lingua carica di valori simbolici e continua ad alimentare l'immaginario collettivo di «lingua del paese del sole, la più bella del mondo» (Thomas Mann). L'interesse per il nostro paese, attrazione turistica e culturale di spicco, è ancora la motivazione principale di chi sceglie di studiare l'italiano all'estero. All'enorme 'valore estetico' che viene attribuito alla nostra lingua, si somma un potenziale socio-economico in crescita, soprattutto in aree di emigrazione recente quali l'Europa orientale, l'Africa e l'Asia.

L'offerta didattica degli IIC risulta essere migliorata nell'ultimo decennio in modo diffuso e si rileva un'impennata consistente e globale del numero dei corsi aperti in questo periodo, con «esplosioni prodigiose», la definizione è degli autori, in special modo in America Latina ma anche in Europa (sia occidentale che orientale). Si rivolgono agli IIC persone di ogni età, con distribuzioni socio-geografiche non omogenee e con motivazioni diverse: le 'spinte all'apprendimento' sono diverse. Ai due estremi la speranza di prospettive di lavoro e di studio per gli studenti 'under 30' provenienti dalle zone di emigrazione verso il nostro paese, da un lato, e interessi turistici e culturali in senso lato per gli utenti ultraquarantenni residenti in paesi economicamente più stabili, dall'altro. Giovanardi e Trifone sottolineano il tendenziale forte riposizionamento dell'italiano «nelle salde roccaforti tradizionali», con un aumento di 20 punti percentuali di motivazioni inerenti il settore culturale (ora oltre il 50% su scala mondiale) e un «appiattimento» di motivazioni prima di maggiore rilevanza quali quelle affettive, personali e familiari.

Ma, quando si parla di 'cultura' e 'tempo libero', a cosa ci si riferisce? Arte e musica sono i coefficienti scalari maggiormente selezionati, ai quali seguono cinema e letteratura (quest'ultima, probabilmente, penalizzata dalla complessità della nostra lingua e dei riferimenti culturali). L'uso dell'italiano attraverso le nuove tecnologie, sia per motivazioni di tipo

interattivo (chat, social network) che per acquisti online, non rientra nelle principali ragioni per cui se ne intraprende lo studio. Ci sembra, inoltre, importante riportare una riflessione degli autori: scartando l'Europa occidentale dal conteggio, considerata in alcuni casi fattore distorsivo dei risultati per le sue caratteristiche socio-economiche e per l'altissima densità di IIC in questa area geografica, le motivazioni di studio e di lavoro raggiungono il 48%, superando cultura e tempo libero che scendono al 42%. In Europa il fattore 'studio' guadagna, comunque, il secondo posto in molte sedi.

Quale che sia la ragione per cui si studia italiano fuori dai confini nazionali, la nostra lingua non sembra soffrire di 'mancanza d'attenzione' da parte degli stranieri che si rivolgono agli IIC, confermando un primo posto come terza LS studiata nel mondo, e come quinta lingua straniera in assoluto, numeri che gli autori definiscono significativi e confortanti e per i quali sottolineano il contributo rilevante dato da un'offerta formativa in continua evoluzione.

'Zoomando' verso la dimensione più propriamente didattica, ecco alcuni dati. Ammontano a un migliaio gli insegnanti che lavorano negli IIC, di cui il 77% si dichiara madrelingua. Non hanno ancora compiuto 40 anni più della metà dei docenti, il 90% di essi ha una laurea (nei tre quarti dei casi con formazione umanistica) e il 50% vanta una specializzazione di tipo linguistico. I numeri subiscono variazioni, anche significative, a seconda dell'area di provenienza.

Interessanti, alcune curiose, sono le informazioni rilasciate sui metodi più diffusi: in testa, non sorprendentemente, l'approccio comunicativo (il cui uso 'esclusivo' riguarda otto sedi sparse sui cinque continenti); molto usate, però, anche le soluzioni didattiche ibride, eterogenee, che spaziano dall'approccio comunicativo, appunto, al metodo grammaticale traduttivo, passando dal diretto e dall'audio orale. Particolarmente eclettici risultano essere i corsi dell'IIC di Tokyo (i cui docenti dichiarano di usare suggestopedia e TPR) e alcune sedi europee (Ankara, Lubiana, Praga, Oslo, Stoccolma, Madrid), a conferma di 'voglia di sperimentazione'. Una curiosità riguarda il metodo grammaticale traduttivo, in realtà non spesso usato, che si impone per la sua frequenza (dichiaratamente 'molto' usato) nei corsi organizzati nelle sedi di Rabat, Tripoli ma anche Marsiglia, mentre viene nettamente 'rifiutato' negli IIC mediorientali, che si schierano a favore dell'approccio comunicativo.

La seconda sezione dell'opera, come già accennato nel paragrafo introduttivo, si riferisce invece all'apprendimento-insegnamento dell'italiano LS in contesto universitario, nel quale si conferma, fondamentalmente, la 'classifica' già evidenziata per l'italiano studiato negli IIC: anche nelle università sede di dottorati, la nostra lingua occupa il primo posto, a pari merito con il francese, come terza lingua scelta, mentre è quinta LS stu-

diata in assoluto, dopo le LS 'canoniche' (inglese, francese, spagnolo e tedesco).

La sezione è introdotta da una corposa riflessione che delinea la complessità del panorama della lingua italiana nel mondo e ci fa riflettere sul suo futuro.

Vengono, innanzitutto, riportati alcuni dati, estrapolati dal recentissimo *Rapporto italiani nel mondo 2011* a cura della Fondazione Migrantes, che ci informano sul numero e sulla tipologia degli italiani residenti all'estero, fornendoci un colpo d'occhio di grande eterogeneità, per età, provenienza, formazione socioculturale e motivi dell'espatrio. Vengono poi citate le zone geografiche del nostro continente in cui, per diverse ragioni storiche e sociali, la presenza della lingua italiana risulta particolarmente massiccia (es. Albania, Croazia, Istria) nonché il ruolo di 'volano linguistico', a volte non sufficientemente soppesato, che ricopre la Chiesa cattolica (comprensiva degli organismi e istituzioni che ad essa fanno riferimento) nella diffusione dell'italiano.

In un quadro di conferma del continuo e forte mutamento dei bisogni linguistici delle generazioni di italiani che, per diversissimi motivi, appunto, sono emigrati e continuano ad emigrare da ormai 150 anni, gli autori riflettono sulla (relativamente) recente 'inversione di tendenza' in direzione della riscoperta delle proprie radici, processo che spinge alla valorizzazione della lingua come elemento identitario. A ciò si aggiunge il ruolo dell'italiano nella nuova Europa 'allargata', area socio-geografica di grandi movimenti linguistici e di abitudini che vede le numerose lingue che la abitano alla ricerca, o alla conferma, di un'identità e di un ruolo. La carta vincente dell'italiano si confermerebbe essere quella del suo potere culturale, non sufficiente però, ci ricordano Giovanardi e Trifone, per il mantenimento dell'attuale status di LS in assenza di politiche linguistiche adeguate. È necessario, ribadiscono gli autori, virare con decisione dal vuoto di tradizione di difesa e diffusione dell'italiano all'estero, pena l'esclusione dell'italiano dalle lingue 'che contano' in Europa e il suo conseguente, e inarrestabile, declino nel mondo.

L'analisi degli autori, a questo punto, si sposta ai risultati veri e propri dell'indagine effettuata nei lettori i quali, viene specificato, hanno caratteristiche molto diversificate per macroaree geografiche, sia per numero di corsi attivati che per livelli di apprendimento. Pochi, ma significativi, numeri: 198 nel mondo, nei quali lavorano 3.962 lettori MAE di cui 1.500 solo in Europa occidentale. Tra le mansioni del lettore, oltre all'insegnamento formale della lingua e una familiarizzazione alle sue varietà e usi pragmatici, vi è anche la promozione della cultura italiana all'estero. Su quest'ultima vertono i dati elicitati nel questionario sottoposto ai lettori dal quale si evince, in generale, la preminenza del testo letterario come strumento di diffusione della cultura italiana al quale segue un diffuso, e diversificato, lavoro su linguaggi settoriali quali quel-

lo dell'arte, dell'economia e della musica; come 'terza scelta', lezioni di storia, di cinema, civiltà e attualità. Non mancano alcuni accenni a lavori specifici sulla fraseologia e sulla lingua dei media e della politica, nonché della cucina.

Anche i 51.640 studenti frequentanti corsi di italiano LS nei lettori MAE (il riferimento è all'a.a. 2009/2010) sono stati direttamente coinvolti nell'indagine, attraverso un questionario introduttivo e una prova di lingua, quest'ultima calibrata sul livello di competenza acquisito.

Dai dati elicitati dai questionari, spiccano gli obiettivi professionali (insegnamento, traduzione, interpretariato), che spingono quasi la metà degli studenti allo studio della nostra lingua, ai quali segue l'interesse personale e culturale per quasi il 30% delle risposte. La motivazione professionale viene prescelta dalla totalità degli studenti delle sedi africane, ammonta a quasi il 60% in Asia, 'scende' al 51% in Europa e al 20% in Oceania (quest'ultima è l'area che conferma la percentuale più alta di interesse culturale tra gli universitari, il 40%).

L'italiano, in buona parte dei casi, non è solo lingua 'fine' di studio ma anche lingua esclusiva di interazione e mezzo di studio, in America Latina per il 78% degli studenti, dato che non sorprende ma da non dare per scontato. Sicuramente più inaspettato il 76% che riguarda l'Europa orientale, vista la distanza tipologica tra le L1 coinvolte e la lingua target.

L'ultima sezione dell'opera si cala maggiormente in un'analisi di tipo linguistico che ha come oggetto i risultati dei test effettuati dagli apprendenti dei lettori spagnoli, area geolinguistica prescelta per la grande quantità di materiale fornito e per gli interessanti spunti di analisi e riflessione sulle devianze dalla norma causate da interferenze e sovrapposizioni, particolarmente diffuse per la stretta familiarità tipologica tra spagnolo e italiano. Pur non entrando nel merito dell'analisi, ci sembra importante sottolineare che le caratteristiche linguistiche rilevate confermano la (risaputa) lenta progressione iniziale della curva dell'interlingua italiana degli ispanofoni e la forte tendenza alla fossilizzazione di errori. L'accentuata discrepanza tra una quasi immediata competenza comunicativa e una faticosissima appropriazione strutturale e formale della lingua studiata, evidenzia, secondo noi, la spesso sottovalutata complessità di questo particolare contesto di apprendimento e spinge nella direzione delle riflessioni che chiudono il testo.

Alla necessità di far fronte alla forte crescita di domanda di studio dell'italiano all'estero che ha caratterizzato l'ultimo decennio, è indispensabile rispondere con una sempre più oculata politica linguistica, un maggiore impegno organizzativo e di formazione, un costante 'occhio di riguardo' per la nostra cultura e per le implicazioni didattiche del suo indissolubile legame con la lingua. Si conferma, inoltre, sempre più importante prestare grande attenzione alle nuove esigenze professionali degli utenti delle aree

‘emergenti’ (Africa, Medioriente, Europa occidentale). Tutto ciò, calato nel ‘fare lingua’ e nell’impegno quotidiano del docente, si traduce in una proposta didattica che non può permettersi di non essere all’avanguardia in qualità e diversificazione, in grado di soddisfare bisogni e caratteristiche, linguistiche e non, di coloro che sono interessati ad apprendere la nostra lingua.

Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università

Carlos Alberto Melero Rodríguez

Terza edizione del libro di Paolo Balboni, che rispetto alle due precedenti (2002 e 2008) è stata completamente reimpostata e ripensata. Il libro è organizzato in quattro parti e dodici capitoli (che non coincidono con quelli dell'edizione precedente). Queste quattro parti iniziano con «Il quadro di riferimento» dove l'autore ci offre una visione diacronica della glottodidattica del XX secolo e una riflessione etica su di essa (argomento trattato in profondità in *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, 2011). «Gli attori del processo di acquisizione e insegnamento» è il titolo della seconda parte del volume, dove si descrivono questi attori iniziando dallo studente. La terza parte sviluppa «I contenuti dell'insegnamento linguistico», e in particolare la lingua e i linguaggi non verbali seguiti dalla dimensione (inter)culturale. La quarta e ultima parte del libro affronta gli «Strumenti metodologici: dal materiale didattico alla valutazione», senza dimenticare dell'italiano come L2 o la metodologia CLIL.

Il quadro di riferimento Questa parte del libro è costituita da due capitoli (primo e secondo), si apre con uno sguardo allo sviluppo della glottodidattica nel XX secolo (e i primi anni del XXI) dove, in una cinquantina di pagine, Balboni riesce a condensare più di un secolo di teorie e approcci (secolo pieno di novità, fattore che rende ancora più lodabile il lavoro che ci viene offerto). Questo sguardo al passato lo fa raggruppando teorie e approcci, legandoli fra loro e marcando le differenze e i collegamenti esistenti, ma non per questo perdendo serietà e puntualità. Un capitolo che, a nostro avviso, si configura come un must per qualsiasi insegnante o studente di LS (o per coloro che vorranno avere una eccellente sintesi dello sviluppo della glottodidattica).

Nel secondo capitolo l'autore ci offre la chiave di lettura del volume (oseremmo dire che è anche la chiave di lettura di una intera scuola, quella veneziana). Seppure abbia dieci pagine scarse, queste sono di profondo interesse e, in un esercizio di concisione (nella migliore delle accezio-

ni), Balboni espone al lettore tre concetti chiave della glottodidattica: la transdisciplinarietà, i modelli e l'etica.

Gli attori del processo di acquisizione e insegnamento Seconda parte del libro e anche questa, come quella precedente, è composta da due capitoli (terzo e quarto). Nel primo si delineano le caratteristiche del primo degli attori del processo: lo studente. La struttura del capitolo è tanto semplice quanto efficace: comincia Balboni con un quadro neurologico, continua con un quadro psicologico, passando attraverso la memoria e arrivando alla motivazione. Una volta sviscerato lo studente, l'autore entra a descrivere le particolarità di ogni tipo di studente in base all'età (studente bambino, adolescente, adulto), finendo con il gruppo di studenti.

Sarà il quarto capitolo quello dedicato all'altro attore del processo: l'insegnante. Si farà una breve riflessione sulla figura dell'insegnante e del suo ruolo di regista e facilitatore. L'ultimo paragrafo è dedicato alla figura del progettista, che negli ultimi anni ha acquisito sempre più importanza.

I contenuti dell'insegnamento linguistico Dopo gli attori, è il turno dei contenuti, divisi qui in due capitoli (quinto e sesto). Alla lingua e i linguaggi non verbali è dedicato il primo di essi, che si apre con una riflessione sulla comunicazione (seguendo il modello di Hymes) e segue con le competenze del modello comunicativo proposto dall'autore nel primo capitolo, cioè competenza linguistica, extralinguistica e socio-pragmatica. Chiudono il capitolo due sezioni dedicate alle microlingue disciplinari (il secondo dedicato al testo letterario).

Alla competenza (inter)culturale, che, nel modello sopra citato, appare assieme a quella socio-pragmatica, è dedicato tutto il sesto capitolo. Viene affrontata la faticosa domanda: si può insegnare una competenza interculturale? La risposta che ci offre Balboni è che si può insegnare ad osservarla, ma correda questa risposta con strumenti e riflessioni per imparare ad osservare.

Strumenti metodologici È, senza dubbio, la parte più corposa del volume (con sei capitoli). Si apre (capitolo sette) con «L'organizzazione del materiale didattico», dove alla base ci sono le Unità d'acquisizione, che conformano (come una rete) le Unità didattiche. Il capitolo finisce con un capoverso dedicato al modulo (bisogno nato negli ultimi anni).

Nell'ottavo capitolo l'autore torna sul suo modello comunicativo e affronta le Abilità linguistiche, cominciando da quelle ricettive, seguendo con quelle produttive e d'interazione e finendo con quelle di trasformazione. Le tre prime seguono lo stesso schema: descrizione dell'abilità, tecniche per il suo sviluppo e contributo delle glottotecnologie.

Il capitolo nove è dedicato all'acquisizione della grammatica e del lessico. Due sono gli assi portanti della parte dedicata alla grammatica: cosa

imparare/insegnare? (riflessione sulla lingua o insegnamento della grammatica?) e come farlo (l'autore ci offre una serie di risorse e tecniche). Simile struttura segue la parte dedicata al lessico, e chiude il capitolo un paragrafo dedicato al contributo delle glottotecnologie.

Il CLIL viene affrontato nel decimo capitolo, come uso veicolare della lingua straniera (conseguenza logica di un insegnamento mirato alla comunicazione); dopo aver indicato i vantaggi del CLIL, l'autore si sofferma sull'organizzazione e sulla metodologia.

La valutazione e il recupero sono gli argomenti dell'undicesimo capitolo, trattati in modo breve e sintetico (come lo stesso autore scrive «non è possibile trattare qui diffusamente i complessi problemi del *language testing*») ma, avendo come obiettivo quello di delineare i principi di questa fase dell'apprendimento/insegnamento, riteniamo che questa brevità sia un pregio e non un difetto. Struttura il capitolo distinguendo la verifica e la valutazione; conseguenza logica di queste sono il recupero e l'eccellenza. Dedicata anche una parte del capitolo alle certificazioni (sempre più presenti nel panorama scolastico italiano)

L'ultimo capitolo del libro (capitolo dodici) è incentrato sulla Lingua seconda (italiano L2) dove, dopo aver indicato le differenze tra lingua straniera e lingua seconda, si percorrono gli strumenti concettuali (socio-antropologici, pedagogici e glottodidattici) per sbocciare nelle procedure operative e il laboratorio di Italiano L2.

Il libro, diretto a docenti di LS e, grazie all'ultimo capitolo, anche a docenti di L2 (in particolare, italiano L2), è concepito come uno strumento didattico: con box dove vengono indicate nozioni e concetti provenienti da altri campi al di fuori della glottodidattica, riassunto delle nozioni principali alla fine di ogni capitolo (con esercizi di scelta multipla e soluzioni) e una serie di risorse web disponibili sul sito della UTET. Ma questa concezione didattica che emerge a occhio nudo nasconde dietro di sé un'opera di riflessione teorica e scientifica che conforma l'impalcatura sulla quale si erge l'intera opera.

Questa terza edizione, come le precedenti, ha tutti i presupposti per continuare ad essere un libro di riferimento per tutti i docenti di LS e, al contempo, per gli studenti che vorranno diventare tali.

Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università

Carlos Alberto Melero Rodríguez

Dopo la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del 18 ottobre 2010 della Legge n. 170 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico» e le successive «Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento» nel luglio 2011, si rendeva necessaria più che mai una monografia diretta ai docenti di LS che servisse da punto di riferimento per la didattica a tutti i livelli del sistema d'istruzione delle lingue straniere a studenti con dislessia.

Daloiso presenta in poco più di 200 pagine un esaustivo lavoro diviso in due parti e un'appendice, ai quali viene aggiunto uno spazio web nel sito della UTET (<http://www.utetuniversita.it>) dove sono pubblicate una serie di schede di approfondimento (destinate a crescere nel tempo e di inestimabile valore operativo). La prima parte del lavoro, «Dislessia, educazione e apprendimento delle lingue straniere», è divisa in tre capitoli che offrono al lettore una cornice di nozioni e teorie essenziali per la comprensione dello sviluppo psicoevolutivo delle abilità di lettura e comprensione scritta (cap. 1), per poter poi accedere ad un quadro neuropsicologico del disturbo (cap. 2); a chiusura di questa prima parte (cap. 3) e con il modello dell'atto didattico come base, Daloiso analizza le barriere imposte dalla dislessia su ognuno dei tre componenti dell'atto linguistico, vale a dire, le barriere dello studente, quelle della lingua e quelle della metodologia usata dal docente.

In questa prima parte, la più teorica del libro, l'autore si appoggia su una esaustiva bibliografia per tracciare un percorso sulle fasi evolutive dell'apprendimento della lettura nei bambini da un punto di vista neuropsicologico (campo sul quale ha già lavorato, ad esempio, nella monografia *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, 2009) e per descrivere le strategie che vengono attivate per la decodifica (*bottom-up*) e per la comprensione (*top-down*). Ma l'autore non si limita solo alla descrizioni dei processi, ma prova anche ad individuare alcuni prerequisiti imprescindibili per lo sviluppo di questa abilità e allarga la loro applicazione

sotto uno sguardo cross-linguistico (utilissimo per il docente di LS). Come indicato prima, nel secondo capitolo troviamo un quadro neurolinguistico della dislessia evolutiva, introdotto da una descrizione dei disturbi della letto-scrittura, e una definizione della dislessia, anche sotto una prospettiva cross-linguistica. La parte finale del capitolo ci offre un interessantissimo stato della questione sui modelli interpretativi della dislessia, per chiudere definitivamente il capitolo con un veloce ma preciso quadro psicologico dello studente DSA (imprescindibile per poter capire l'attore-studente del processo glottodidattico).

Chiude questa prima parte il terzo capito dove vengono studiate le barriere imposte dalla dislessia allo studente (motivazione, ansia, carico cognitivo), alla lingua (sia la competenza comunicativa in LS sia il tipo di LS - dislessia differenziale) e alla metodologia (dove vengono indicati pro e contro degli approcci strutturalistico, comunicativo e formativo-comunicativo e delle diverse scelte operative realizzate dal docente di LS).

Nella seconda parte, «Lineamenti metodologici per l'accessibilità glottodidattica», Dalloso affronta la parte sulla metodologia glottodidattica partendo da quello che diventerà il punto cardine del libro, cioè la didattica accessibile (cap. 4) creando un quadro teorico e una definizione del concetto di accessibilità; nel capitolo successivo (cap. 5) si affronta «L'analisi dei bisogni» partendo da una fase di osservazione dello studente, per poi poter creare un Piano Glottodidattico Personalizzato (PGP) e, in un secondo momento, arrivare al patto formativo con lo studente. Successivamente, l'autore affronta la fase dell'azione didattica (cap. 6) analizzando i «paradigmi metodologici per una glottodidattica accessibile» e alcune «Tecniche e strategie operative» per rendere reale quest'accessibilità. Chiude questa parte un capitolo (cap. 7) dedicato alla «Valutazione linguistica dell'allievo dislessico».

Questa seconda parte, decisamente più operativa della prima ma partendo dalle riflessioni proposte in essa, si apre con una definizione e descrizione dell'accessibilità glottodidattica, che è concepita come un processo, e quindi vengono di seguito enucleate le variabili di cui è composta e le macrofasi di lavoro necessarie per portarla a termine, e cioè l'analisi dei bisogni, l'azione didattica e il processo valutativo. Alla prima macrofase, analisi dei bisogni, viene dedicato il quinto capitolo del libro, dove l'autore offre al lettore un quadro metodologico per l'osservazione delle prestazioni atipiche in aula di LS e lo stile d'apprendimento dell'allievo e una serie di strumenti per realizzare questa osservazione che culminerà nell'elaborazione del PGP, al quale è dedicata gran parte del capitolo e dove, partendo dalle indicazioni ministeriali, vengono offerti gli strumenti necessari per l'individuazione ed esplicitazione degli obiettivi (sia in area formativa sia in area linguistica) e dei mezzi compensativi e dispensativi da inserire nel PGP. Conclude il capitolo con la condivisione di questo PGP con lo studente e la famiglia (e in parte con la classe), trasformando

in questo modo il PGP in un patto formativo che fa diventare questo strumento veramente utile.

Nel sesto capitolo si analizza la messa in operatività del PGP e, quindi, la seconda macrofase, cioè l'azione didattica, vista in questo caso come le scelte metodologiche da operare per rendere accessibile la didattica. Dalosio inizia dunque analizzando e descrivendo i paradigmi metodologici necessari (sistematicità, multisensorialità, multimedialità, adattamento linguistico e differenziazione - intesa qui come risultato dell'apprendimento cooperativo e non semplice differenziazione) per, nella seconda parte del capitolo, proporre strumenti operativi per individuare il grado di accessibilità delle tecniche utilizzate dai docenti e, di conseguenza, proporre una serie di tecniche accessibili per il raggiungimento degli obiettivi prefissati nel PGP (iniziando dai prerequisiti linguistici, la comprensione, interazione e produzione, competenza metalinguistica).

Il settimo e ultimo capitolo è dedicato alla terza macrofase, cioè, il processo valutativo, ed è diviso in due parti. La prima si occupa delle verifiche, cioè, delle prove specifiche per l'accertamento del raggiungimento degli obiettivi prefissati, e quindi delle prove scritte e orali. La seconda parte del capitolo si incentra sull'altro versante del processo, cioè la valutazione intesa come «l'interpretazione dei risultati» della verifica, e vengono individualizzati i parametri della valutazione (sia quelli orientati alla lingua, sia quelli orientati allo studente).

Per quanto riguarda l'appendice, in modo estremamente intelligente Dalosio ha collocato qui un lavoro sulla normativa italiana prima e dopo la Legge n. 170 del 2010, commentata dal punto di vista del glottodidatta, e in chiusura dell'appendice si trovano una serie di riflessioni sui documenti europei che, assieme ai commenti sulla normativa, riteniamo siano di estremo interesse per il lettore.

Da non dimenticare le schede disponibili online, dove l'autore offre una serie di strumenti validissimi per il docente di LS e, grazie al fatto di essere digitali e online, aggiornabili e destinati a crescere nel tempo, facendo sì che quest'opera, che a nostro modesto parere si colloca tra le monografie che rappresentano una lettura obbligatoria per i docenti di LS che operano in Italia (e altrove), possa mantenersi aggiornata e valida per più tempo.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca' Foscari
Venezia

