

EL.LE

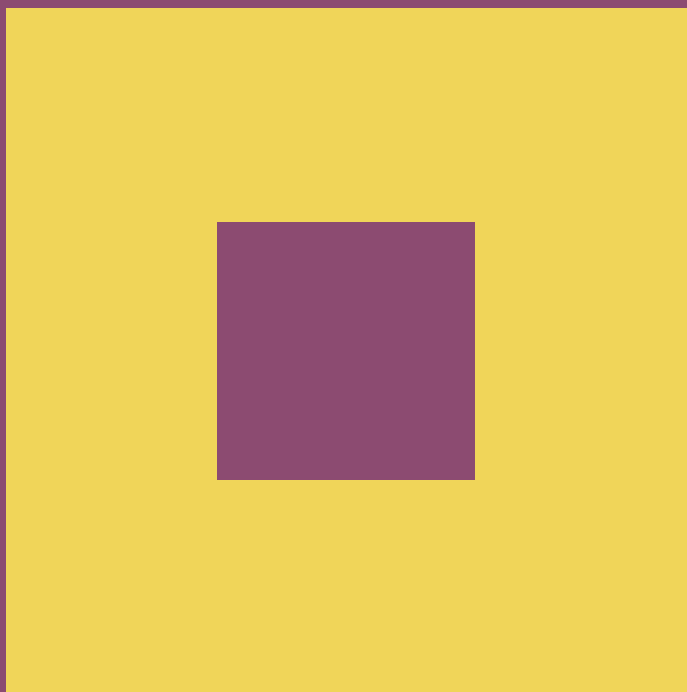
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 2 – Num. 2
Luglio 2013



Edizioni
Ca' Foscari



Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari

Fabio Caon

Abstract In a process that took about fifteen years, the way of teaching literature underwent a real revolution. The previous method conceived the teaching of literature as history of literature; the new one aims at developing the ability of reading literary texts through a textual analysis. The model of communicative competence – which has been applied in language education but not as much in the teaching of literature – can help broaden the area of intervention. Literary communication is the discipline the student should come to master.

Sommario 1. Gli anni del cambiamento. — 2. Una nuova prospettiva: la competenza nella comunicazione letteraria. — 3. Jakobson ed educazione letteraria.

1 Gli anni del cambiamento

La grande rivoluzione nell'insegnamento della letteratura in Italia avviene soprattutto nell'insegnamento delle lingue straniere negli anni ottanta e segue alcuni percorsi abbastanza definiti:

- a. una grande quantità di interventi che proviene dagli IRRSAE, dalle associazioni di insegnanti quali il GISCEL, il LEND e l'ANILS e dagli insegnanti-formatori nei primi anni del Progetto Speciale Lingue Straniere, che in quel decennio rivoluzionò la prassi glottodidattica nelle scuole italiane. Sono studi in cui la teoria della letteratura è ridotta al minimo mentre prevale l'istanza che muove da don Milani attraverso Bernstein e dalle *Dieci tesi* del 1975 e orienta verso una educazione letteraria, e non solo linguistica, 'democratica': per echeggiare Bernstein, un'educazione che impedisca la deprivazione letteraria delle classi socioeconomiche più svantaggiate, che annulli la percezione di letteratura come appannaggio delle classi alte, di chi può coltivare l'*otium*.

I prodotti di tali studi sono saggi e volumi in cui si cercano delle metodologie, dei percorsi (soprattutto tematici) per avvicinare gli studenti alla letteratura, con un focus contenutistico più che critico, anche se non manca, e diviene via via più marcato, l'interesse per la forma letteraria. Rilevante è anche la riflessione di questi insegnanti-

ricercatori sul ruolo della letteratura nella scuola che, dopo l'inizio delle sperimentazioni, sembrava avviata ad una imminente riforma.

Per citare solo alcuni di questi studi (ma nelle riviste di quegli anni ce ne sono molti di più) ricordiamo Caponera, Siani 1978; Colombo 1979, 1990, 1996; Colombo, Sommadossi 1985; Mariani, 1983; Bertoni Del Guercio 1984; Bertoni Del Guercio, Caponera 1981; Lugarini 1985; Armellini 1987; Siani 1990; vent'anni dopo troveremo una serie di volumi della stessa natura operativa presso l'editore Carocci: Stagi Scarpa 2005; Stagi Scarpa, Pozzi Lolli 2006; Uribe 2008;

- b. gli accademici sono abbastanza poco presenti in questo periodo, con l'eccezione di Cristina Lavinio (il suo primo saggio sul tema è del 1979, cui ne seguiranno molti fino al volume da lei curato nel 2005); Asor Rosa (1985) e Coveri (1996) tentano un raccordo scuola-università presentando impianti teorici e insieme percorsi didattici non dissimili da quelli del gruppo precedente, spesso con gli stessi autori; in queste opere (ma anche in quelle di Luperini di alcuni anni più tardi: 1998, 2000) l'interesse è meno applicativo di quello che emerge nel primo e più sostanzioso gruppo, e riguarda la testualità, in particolare la specificità dei testi letterari;
- c. un terzo gruppo di studi proviene dalla scuola veneziana ed ha un taglio duplice: da un lato afferma la centralità dell'analisi testuale, in sintonia con il gruppo 'b' visto sopra, ma soprattutto con la tradizione propria della scuola francese: sono infatti francesisti Bonini (1980a, 1980b, 1984, 1987) e Jamet (1987, 1989a, 1989b); dall'altro affronta il problema in termini di sviluppo dell'abilità di lettura applicata a una tipologia particolare di testi: quelli letterari, caratterizzati da scarti rispetto ai testi della vita quotidiana (Balboni 1984, 1988, 1989, fino al volume del 2004).

A metà degli anni novanta, la rivoluzione copernicana (ripetiamolo, dalla focalizzazione sulla storia letteraria e sull'autore a quella sul testo) è oramai realizzata nell'insegnamento delle lingue straniere, visto che sono disponibili ottimi materiali didattici, ed ha attecchito nell'insegnamento dell'italiano nella scuola media e al biennio, mentre al triennio in italiano e nelle lingue classiche la tradizione prosegue presso che intatta. Nella seconda parte di quel decennio quindi si esplorano altri aspetti, quali ad esempio l'impatto delle emozioni nello studio letterario (De Col 1999; Abbaticchio 2002), il ruolo delle tecnologie (Saccardo 1994; Ricciardi 1996; Balboni 1999, 2004; Luperini 2010).

La chiave di volta di questi vent'anni di riflessione sulla didattica della letteratura è su due piani: la focalizzazione sulla natura del testo letterario e lo sviluppo dell'abilità di lettura di testi letterari, che significa

saper cogliere quelle caratteristiche testuali che rendono 'letterario' un testo.¹

2 Una nuova prospettiva: la competenza nella comunicazione letteraria

Il senso complessivo di questo contributo sta nel tentativo di analizzare le possibili vie della didattica della letteratura nell'ottica della competenza comunicativa.

Prendiamo le mosse dal modello più ampio, quello di Balboni (discusso in varie opere e presentato nella sua forma definitiva nel 2011), che qui riprendiamo con un diagramma (fig. 1):

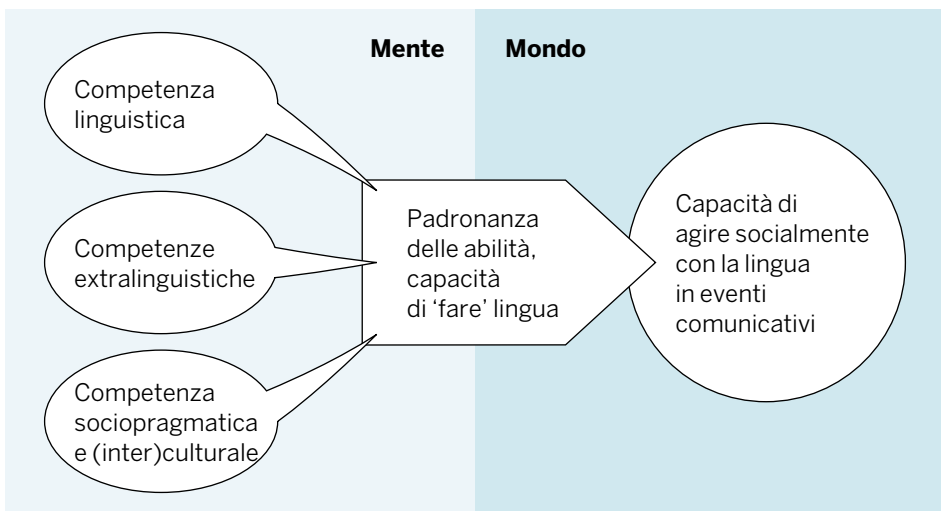


Figura 1. Il diagramma sulla competenza comunicativa

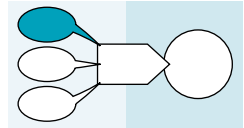
Il modello (che come tutti i modelli tende a descrivere un oggetto o un fenomeno in maniera indipendente da luogo e tempo: la competenza comunicativa di un antico egizio e quella di un vulcaniano di Star Trek dovrebbero avere questa stessa conformazione) scinde tra le competenze, cioè sistemi di regole e di conoscenze, situate nella mente e le competenze che consentono la performance in eventi comunicativi situati nel mondo, in specifici *hic et nunc*. Tra questi due ambiti, la realtà mentale e quella

¹ Sul tema dello sviluppo delle competenze nello studio letteratura si può approfondire con *Enseignement de la littérature* s.d.

sociale, c'è un fascio di abilità (di comprensione, produzione, interazione, manipolazione di testi) che traducono in atto, in testi compresi, prodotti, dialogati o manipolati, le potenzialità delle competenze mentali.

Nella prima rivoluzione copernicana, come l'abbiamo definita sopra, le proposte di didattica della letteratura focalizzano due aspetti:

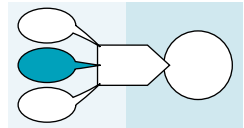
- a. la **competenza linguistica**: l'analisi testuale mira a porre in risalto le deviazioni, gli scarti che si trovano in un testo letterario in termini fonologici (ritmo, rima, allitterazione ecc.), morfosintattici (distribuzioni degli elementi all'interno della frase, scelte morfologiche particolari), lessicali (ruolo della connotazione e tutto il bagaglio di figure retoriche), testuali (generi letterari, elementi narratologici ecc.);
- b. la padronanza dell'**abilità di lettura** di testi letterari, che consiste nell'identificarne le marche specifiche di letterarietà.



È possibile coinvolgere anche le altre componenti della competenza comunicativa nella didattica della letteratura? Questa è la domanda che ci poniamo in questo paragrafo, domanda che risulterà centrale per tutto il nostro contributo.

Tentiamo una proposta seguendo il modello di competenza comunicativo schematizzato sopra:

- c. la **competenza extralinguistica**: i linguaggi non verbali legati alla comunicazione quotidiana, e quindi alla sua riproduzione 'mimetica' anche in teatro e al cinema, sono la **cinesica**, la **prossemica**, l'**oggettemica** e la **vestemica**; ma nella letteratura teatrale, sia nel dramma sia nel melodramma, intervengono tutti i linguaggi non verbali resi possibili dalla semiosi umana:
- linguaggi visivi: scene e costumi che sono parte integrante del messaggio complessivo e che, come vedremo parlando degli eventi comunicativi in cui si realizza la comunicazione letteraria, rispondono a grammatiche che cambiano nel tempo e nello spazio: l'idea di un fondale dipinto realisticamente, comune nel teatro di cinquant'anni fa, è difficilmente proponibile secondo le regole odierne dello spettacolo;
 - linguaggi musicali, che nel melodramma hanno una relazione strettissima con il testo linguistico, sono paralleli e compenetrati, mentre nel teatro di parola e nel cinema fungono da colonna sonora, cioè sot-

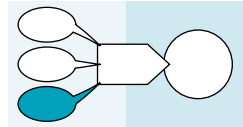


tolineano il significato delle parole offrendone un sinonimo, oppure servono a creare uno stato d'animo (paura, ansia, dolcezza, tristezza ecc.) su cui planano le parole del testo;

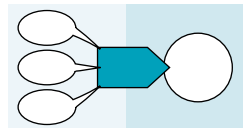
- i linguaggi corporei della recitazione e della danza; come sa chiunque abbia frequentato il mondo teatrale, l'uso del corpo nella recitazione è tutto tranne che realistico: i movimenti rispondono a una *expectancy grammar* ben precisa, che cambia da cultura a cultura, e hanno significati retorici precisi – dolcezza, disprezzo, attenzione, ansia, paura, e tutta la gamma delle emozioni che il movimento deve comunicare allo spettatore; quanto alla danza, sia quella classica dei balletti di Čajkovskij sia quella astratta alla maniera di Pina Bausch, movimenti, passi, gesti, sono regolati da grammatiche precise che devono essere conosciute dallo spettatore, pena il rimanere assolutamente sconcertati dal vedere ragazzi e ragazze che saltano sulle punte e fanno movimenti inconsulti.

Le regole che governano l'uso di tutti questi linguaggi costituiscono la competenza extralinguistica in letteratura – competenza che non viene acquisita spontaneamente dal *Language Acquisition Device* come la competenza linguistica, ma che devono essere costruite per poter essere comprese e, se lo meritano, apprezzate;

- d. la **competenza interculturale** riguarda non solo le differenze di stili di vita, di valori, di uso dei vestiti, degli oggetti, dei linguaggi verbali e non verbali, ma anche le differenze nelle tradizioni letterarie: un haiku è il risultato della combinazione tra l'amore per la sintesi estrema e la valorizzazione del non-detto che sono tipici della cultura giapponese, così come un musical americano non ha nulla a che fare, diversamente da quanto possa apparire a prima vista, con l'operetta europea di un secolo fa o con le moderne opere rock come quelle di Lloyd Webber, Cocchiante, Dalla: musical, operetta e opera (per quanto rock) sono tre prodotti differenti di tre culture differenti;



- e. il **complesso delle abilità linguistiche**, nella tradizione, era fortemente legato alla letteratura: si traducevano testi letterari, se ne facevano riassunti e parafrasi (la celebre attività del 'mettere in prosa' i testi poetici), utilizzando il testo letterario come modello linguistico;² con la rivoluzione degli



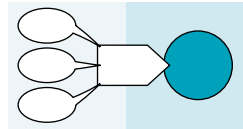
² Rispetto a quest'idea di utilizzare il testo letterario come modello linguistico, vi sono diverse posizioni (riprese in Beraldo, Celentin 2007, cap. 2): molto diretto è, ad esempio, Hişmanoğlu (2005, p. 53) il quale definisce l'uso della letteratura «a popular technique for teaching both

anni ottanta, l'attività che viene privilegiata è la comprensione. Vediamo se e come sia possibile ampliare il novero delle abilità coinvolte nel lavoro sui testi letterari, limitandoci – per ragioni di economia – comunque a un cenno:

- **comprensione:** negli ultimi trent'anni è stata prevalentemente intesa come comprensione dei contenuti e come analisi delle caratteristiche formali che rendono letterario il testo; crediamo sia possibile un'accentuazione in direzione **ermeneutica**, di comprensione profonda, 'oltre il testo', per coglierne valori simbolici, culturali ecc.; torneremo più avanti su questo tema;
- **produzione:** anni fa sono comparsi saggi che propongono la creazione di testi letterari a scuola come uno dei percorsi per l'educazione letteraria (Armellini 1998; Calzetti, Corda Costa 1989; Marin 2000). Abbiamo anche condotto un progetto, fatto proprio dai ministeri degli Esteri e dell'Istruzione, Università e Ricerca, in cui gli studenti delle scuole superiori dovevano creare testi in italiano a partire da canzoni (Caon, 2010); esistono poi delle tecniche, come quella del romanzo collettivo, che possono portare gli studenti a riflettere in termini narratologici non per analizzare ma per produrre, rendendo così possibile l'assunto della psicologia attivistiche di John Dewey *learning by doing*;
- **interazione:** la letteratura non ammette, tranne nel teatro di grandissimi guitti, l'improvvisazione, ma per sua natura si basa su testi cesellati dall'autore; i testi drammaturgici si prestano comunque alla drammatizzazione, tecnica importante in quanto richiede un'analisi preventiva precisa: dove respirare; quali parole accentuare in una frase; quale tono di voce, quale enfasi, quale rapidità di eloquio utilizzare; quali e quante pause inserire, e dove; quale supporto chiedere alla cinesica, alle espressioni del viso; e così via. La conduzione in gruppo di tali attività propedeutiche porta ad un confronto delle rispettive interpretazioni (legate alle diverse ermeneusi del testo) e si colloca nell'alveo delle metodologie a mediazione sociale (cfr. Caon 2008);

basic language skills (i.e. reading, writing, listening and speaking) and language areas (i.e. vocabulary, grammar and pronunciation) in our times» e, ancora più esplicito (e secondo noi inaccettabile) è Sanz Pastor (2006, p. 349), quando pensa a coloro che «con mucho gusto, perfeccionarian su inglés disfrutando de un soneto de Shakespeare; aprenderían los tiempos verbales del pasado en francés con uno de los *Ejercicios de estilo* de Raymond Queanau; o se iniciarían en el léxico de la desesperación amorosa en alemán con la, en el fondo dieciochesca y contenida, experiencia de *Werther*». Quanto a noi, esprimiamo le nostre riserve sia per un fatto 'tecnico', ovvero la complessità della gran parte dei testi letterari (che suggerisce di proporli a livelli intermedi avanzati quindi partendo almeno da un B1 avanzato o da un B2), sia per un aspetto 'di pertinenza': se cioè sia lecito spostare il fine estetico – il piacere del testo – per mettere un fine didattico.

- **traduzione:** la traduzione dalla propria lingua a una lingua straniera o classica viene ritenuta unanimemente impossibile non solo nella professione di traduttore, ma anche dal punto di vista glottodidattico (De Giovanni, Di Sabato 2010); la traduzione dalla lingua straniera o classica è invece un ottimo strumento con cui gli studenti avanzati possono analizzare e arricchire il lessico, soprattutto in ordine alla connotazione, nonché le differenze culturali tra i due mondi;
 - **dettato, riassunto, parafrasi:** ci sono milioni di testi da dettare, riassumere, parafrasare, senza operare su testi letterari snaturandoli e usandoli per scopi che non riguardano l'educazione letteraria come, ad esempio, il perfezionamento dell'ortografia, l'individuazione di nuclei informativi, la trasposizione da discorso diretto a indiretto ecc.;
- f. la **realizzazione (cioè la comprensione o produzione) dei testi in eventi comunicativi:** nella competenza comunicativa tout court si parla o si ascolta per raggiungere i propri scopi, altrimenti si parla a vanvera; la comunicazione letteraria, che è monodirezionale autore → fruitore (tranne in alcuni eventi sperimentali e quindi al di fuori del nostro discorso) ha come scopo generale la creazione e condivisione di pensieri ed emozioni; sulla relazione monodirezionale autore → fruitore si inseriscono spesso terzi attori che possono modificare l'effetto agendo secondo regole proprie di alcuni eventi comunicativi:
- nel **teatro**, sia di parola sia operistico, il lavoro del regista, dello scenografo, del costumista (e, in musica, del direttore d'orchestra) è ormai essenziale: Shakespeare scriveva testi densi di immagini tese a ricreare il luogo in cui si svolgeva la scena, perché agiva in teatri privi di scenografia; per secoli poi è stato situato tra fondali dipinti e castelli di cartapesta; oggi la grammatica del teatro esclude la verosimiglianza, gli ambienti sono accennati, le atmosfere create con luci, la discronia è ormai la prassi, per cui Riccardo III e gli dei del Walhalla vestono con stile nazista, Violetta canta in jeans e maglietta mentre i suoi ospiti sniffano coca e bevono birra, Parsifal è un apprendista meccanico e durante il *Va pensiero* gli ebrei a Babilonia alzano le foto dei deportati ad Auschwitz: se gli studenti non conoscono queste grammatiche è inutile indurli ad andare qualche volta a teatro, ne sarebbero delusi, si convincerebbero di essere incapaci di comprendere o che il teatro non vale la pena di essere compreso;
 - nella **narrativa e poesia** raramente il contatto autore → lettore avviene per caso, si procede invece per 'tam tam' ovvero il passaggio di informazione informale (e in questo caso c'è la valutazione dell'amico che consiglia un libro a orientare la fruizione) o attraverso un altro



evento comunicativo particolare: la recensione e la presentazione dei libri, con la presenza dell'autore e il rito della firma della prima pagina. Comprendere una recensione non è facile: la recensione negativa infatti è presso che scomparsa (tant'è vero che nel 2012 Carofiglio, di fronte a una valutazione negativa, ha denunciato il direttore editoriale di Ponte alle Grazie) ma nelle recensioni comunque ci sono degli indicatori indiretti della valutazione del critico; le presentazioni, invece, sia in libreria sia in programmi televisivi, sono immancabilmente positive e, in quanto tali, inutili per farsi un'idea del valore di un libro, anche se possono informare sui suoi contenuti.

Gli studenti sono spesso ignari del modo in cui avvengono questi eventi, che per altro sono facili da reperire ed analizzare su YouTube per quanto riguarda le messinscena, e sui giornali, per quanto concerne le recensioni.

È dunque ipotesi fondante di questo studio il fatto che, oltre ad interessare la comprensione della natura letteraria del testo sulla base di caratteristiche formali - fonologiche, morfosintattiche, lessicali, testuali - anche le altre componenti della competenza comunicativa siano interessate al lavoro per l'educazione letteraria (pur reiterando la precisazione che qui non ci interessiamo delle componenti storiche, culturali, filosofiche dell'educazione letteraria, ma solo della sua componente linguistica e comunicativa).

Alla luce di quanto detto il diagramma che abbiamo mutuato da Balboni si trasforma nel modo illustrato nella fig. 2 (le sezioni scure sono quelle che riguardano la componente linguistica e comunicativa dell'educazione letteraria):

Vediamo come si legge il diagramma sull'educazione letteraria:

- a. la prima delle caselle evidenziate indica il **complesso delle competenze che riguardano la comunicazione linguistica** e che, nel diagramma di Balboni, sono differenziate: le abbiamo fuse, pur nella consapevolezza della loro diversità, per una ragione di semplice economia formale nel diagramma;
- b. compare una **competenza sociolinguistica** particolare relativa alla varietà letteraria della lingua: sebbene essa sia già implicita tra le competenze sociolinguistiche generali nella casella sovraordinata, abbiamo voluto enuclearla e porla in evidenza perché essa costituisce il nucleo della riflessione linguistica relativa alla letteratura: ci limitiamo, in questa sede, a notare come questa varietà possa essere analizzata, come tutte le varietà, lavorando su tutti gli assi di strutturazione del linguaggio:
 - **fonologia**: la varietà letteraria si caratterizza in poesia per la pre-

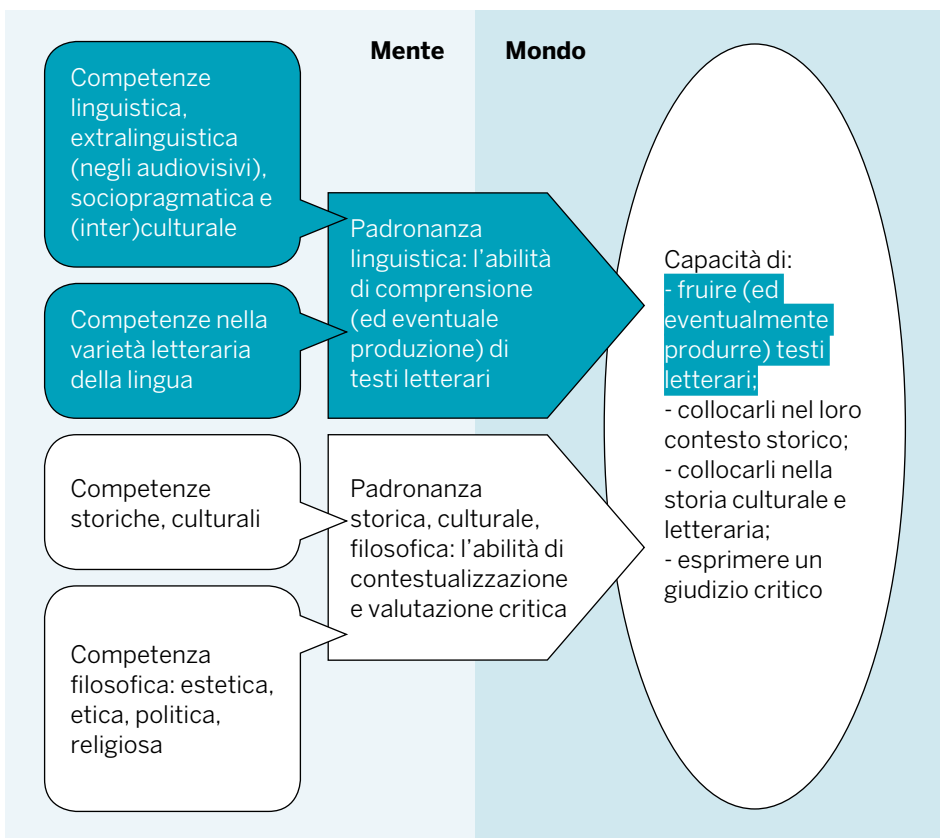


Figura 2. Il diagramma sull'educazione letteraria.

senza marcata di fenomeni retorici quali ad esempio la rima e il ritmo; anche per quanto concerne la scrittura per il teatro e la prosa l'attenzione al suono e al ritmo della lingua è molto più accentuata che nelle altre varietà di lingua (anche quando questo non viene messo in evidenza: «Addio monti sorgenti dall'acque» è un endecasillabo e anche in un testo in prosa richiama la maestosità del verso più tipico della poesia italiana);

- **morfosintassi:** il testo poetico stravolge spesso la sintassi tanto da farne una delle principali difficoltà per la lettura da parte di studenti inesperti, soprattutto nelle opere dei secoli scorsi dove sono spesso presenti elementi morfologici oggi desueti;
- **testualità:** la dissimmetria tra la 'fabula' (ovvero la successione in cui si sono effettivamente svolti gli eventi narrati nel testo) e l' 'intreccio' (cioè il modo in cui l'autore li dispone nel testo) differenzia

una narrazione 'letteraria' dal semplice racconto di un episodio nella lingua quotidiana; se poi si pensa che molti dei testi letterari sono codificati sotto forma di generi, alcuni dei quali – come quelli poetici – non esistono nel linguaggio comune, si comprende qual è lo 'scarto' tra un testo letterario ed un testo appartenente ad altre varietà;

- **lessico:** qualunque manuale per l'educazione letteraria contiene un'appendice sulle cosiddette figure retoriche; alcune di queste hanno un corrispondente nell'uso quotidiano, altre verrebbero considerate segni di 'follia' in un discorso quotidiano: il celeberrimo verso di Dante «Vergine madre, figlia del tuo figlio» ha bisogno di un contesto letterario per essere accettabile;
 - **semiosi complessa:** alcuni testi letterari intrecciano la parte linguistica anche con altri linguaggi: il teatro e il cinema hanno una forte componente visiva, sia di elementi di contorno – sfondi, costumi, scene – sia di espressività cinesica dell'attore che pronuncia il testo linguistico; la musica, che nel cinema e nel teatro può svolgere solo una funzione ancillare, di sottofondo per quanto espressivo, si intreccia indissolubilmente col testo linguistico non solo nelle canzoni ma anche nel testo semioticamente più complesso che esista, il melodramma, dove compare spesso anche il linguaggio del corpo inteso non solo come movimento pragmatico (prendere un oggetto, alzare una bandiera) ma come movimento esteticamente fine a se stesso eseguito dal corpo di danza;
- c. la freccia riguardante la **padronanza**, che nel modello di competenza comunicativa concerne una dozzina di abilità linguistiche, è stata qui focalizzata sull'abilità più usata nella fruizione di testi letterari: la comprensione. A questo aspetto ne viene aggiunto un altro che, sebbene in maniera parentetica, è assai poco diffuso della competenza letteraria: la produzione di testi (abilità che pure non dovrebbe essere aliena a un progetto di educazione letteraria nel quale punti a sviluppare anche la capacità creativa, espressiva degli studenti);
- d. nel diagramma della competenza comunicativa, un cerchio che richiama il target di un tiro a segno indica **l'obiettivo pragmatico della comunicazione**, cioè la capacità di agire nel mondo usando la lingua e i linguaggi non verbali che la integrano; nel diagramma allargato il cerchio si estende fino a diventare un ampio ovale che riprende, dal modello iniziale, solo la capacità di fruire ed eventualmente di produrre testi letterari.

Questi elementi, evidenziati graficamente con un fondino, rappresentano la componente che pertiene all'educazione linguistica all'interno del più ampio processo dell'educazione letteraria.

2.1 Gli elementi specifici del diagramma 'letterario'

Nello schema compaiono, con fondo bianco, alcuni elementi che sono specifici della competenza letteraria e la caratterizzano rispetto alla più 'semplice' competenza comunicativa:

- a. **competenze storiche e culturali:** si tratta di due competenze autonome che, come abbiamo fatto per quelle comunicative, vengono fuse per semplificare un diagramma complesso: leggere un testo italiano o inglese del 1600 senza saperlo contestualizzare nell'Italia frammentata e decadente o nell'Inghilterra potente e ricca significa non poter comprendere fino in fondo quel testo letterario. Nella scuola italiana degli anni ottanta e novanta, soprattutto per ciò che riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, si registrò un fortissimo impatto della critica strutturalista e formalista per cui molti testi venivano presentati agli studenti solo per farne analisi testuali, strutturali, senza alcuna contestualizzazione. Se il diagramma su cui stiamo lavorando è vero, allora quelle esperienze non riguardavano l'educazione letteraria ma solo l'educazione linguistica focalizzata sulla varietà di lingua letteraria;
- b. **competenza filosofica:** abbiamo racchiuso dentro questo iperonimo, per semplicità, alcuni elementi che sono fondamentali per la lettura etimologicamente 'intelligente' (da *intus legere*, leggere dentro) di un testo letterario e per poter esprimere un giudizio: la dimensione **estetica** riguarda la riflessione su quali siano le caratteristiche che rendono 'bello' un artefatto, cioè un oggetto, un testo, un gesto 'fatto ad arte'; Halliday dice che il risultato dell'educazione letteraria è quello di formare una persona che sa dire «(non) mi piace **perché...**», cioè che ha una competenza estetica e critica (cfr. anche Silva De Faria 2009). L'educazione letteraria trasforma tale competenza spontanea in una competenza esplicita, consapevole, ragionata, che può essere discussa e confrontata con altre impostazioni estetiche;
 - le dimensioni **politica** e **religiosa** hanno un forte ruolo sia dal punto di vista dell'autore (la *Commedia* di Dante e gli *Inni sacri* di Manzoni hanno senso, significato, solo all'interno della filosofia cristiana), sia da quello della critica che ha esaltato o sanzionato quei testi facendoli giungere a noi o cercando di 'nasconderli' (Simenon fu degradato ad autore di Maigret e non ottenne il Nobel come 'punizione' per la sua mancata partecipazione alla Resistenza): insegnare all'adolescente, tendenzialmente irruente e fondamentalista, a non giudicare sulla base delle proprie convinzioni politiche e religiose senza prima aver contestualizzato un'opera nella temperie politica e nel contesto religioso che l'hanno vista nascere è un obiettivo dell'educazione letteraria;

- nel 2012 Kiril Maritchkov, diplomatico bulgaro in Italia, viene nominato ambasciatore presso la Santa Sede, ma questa rifiuta la nomina perché Maritchkov è anche scrittore e in un romanzo sull'immigrazione in Italia, *Clandestination*, narra anche di un immigrato che per sopravvivere si prostituisce per altri maschi: la componente etica può ancora prevalere, in Europa nel 2012, sulla valutazione di un'opera letteraria rispetto alle valutazioni estetiche e alla contestualizzazione culturale. *Lolita* di Nabokov è eticamente condannabile per chi crede che l'amore riguardi persone adulte, ma questa considerazione non ci impedisce di comprendere che è un capolavoro letterario.
- c. I fasci di competenze 'e' ed 'f', in realtà molto più complessi di quanto possa apparire in un diagramma, fluiscono nella freccia della **padronanza** che traduce le competenze presenti nella mente in 'saper fare' nel mondo, l'ovale del diagramma, per cui il fruitore ben educato sa distinguere tra giudizio critico, che colloca l'opera nel contesto che la produsse, e giudizio personale, che tiene conto delle sue opinioni estetiche e filosofiche, nonché della sua dimensione emozionale.

2.2 Un (ri)quadro unitario

Così come il diagramma sulla competenza comunicativa è contenuto in un unico riquadro (al cui interno operano per l'educazione linguistica docenti di italiano, di lingua straniera, di lingua classica nei licei), allo stesso modo anche il diagramma della competenza letteraria è racchiuso in un unico rettangolo e allo stesso modo vi operano docenti di italiano, lingue straniere, lingue classiche, ai quali si aggiungono gli insegnanti di storia, filosofia, storia dell'arte e della musica (nei pochi licei in cui è presente).

Tali insegnanti che quindi ricoprono un triplice ruolo, di

- a. **tecnici** della lingua, della storia, della filosofia, dell'arte, della musica;
- b. **mediatori** in quanto esperti di didattica;
- c. **fruitori** di opere in questi ambiti, con giudizi critici e giudizi personali su di esse;
- d. **storici** della letteratura, delle vicende politiche e culturali, della filosofia, dell'arte, della musica.

Nei licei musicali questi insegnanti sono tutti presenti, negli istituti professionali l'insegnante di lettere si occupa di tutta l'area umanistica: la situazione è quindi estremamente variegata lungo tutto il continuum tra questi due estremi, per cui quanto diremo in questo nostro contributo dovrà essere fortemente adattato al contesto scolastico. Ciò precisato, che

a curare l'educazione letteraria sia un unico docente o sia un gruppo di insegnanti, i tre ruoli visti sopra, insieme all'unitarietà del (ri)quadro di riferimento, vanno tenuti presenti.

Per una più profonda comprensione della nostra proposta di modello, riteniamo utile vedere in che cosa la comunicazione letteraria si differenzia rispetto alla comunicazione quotidiana.

3 Jakobson ed educazione letteraria

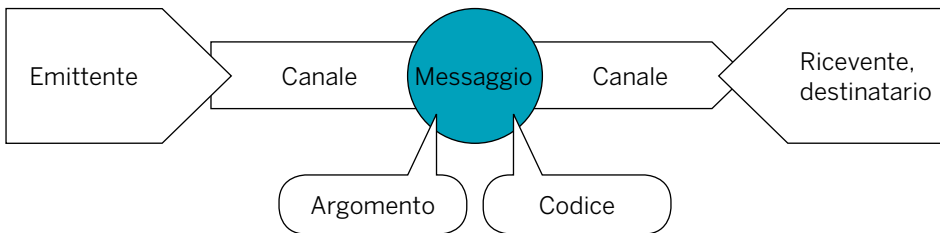


Figura 3. La comunicazione nel modello di Roman Jakobson.

Lo schema riportato nella fig. 3 è indubbiamente noto ai lettori, quindi non ci dilungheremo nello spiegare né lo schema in sé né la teoria delle funzioni che, su questa base, ha elaborato Roman Jakobson. Preferiamo passare immediatamente ad un'analisi della comunicazione letteraria sia come fenomeno situato nel mondo (un autore che produce un testo per dei lettori in un dato contesto storico-sociale) sia come fenomeno situato all'interno dell'evento letterario (un testo al cui interno c'è un narratore che invia dei significati ad un destinatario che può essere incluso nel testo, come una poesia di Catullo indirizzata a Lesbia, oppure può identificarsi con il lettore, come una poesia di Catullo sul 'mal d'amore').

Vediamo anzitutto la comunicazione letteraria dal punto di vista esterno al testo, cioè come evento comunicativo collocato nel mondo.



Si tratta dell'autore, evidente è che non sempre l'autore è certo: può essere un autore fittizio, come nel caso di Omero, sotto il cui nome si raccolgono aedi di vari periodi e provenienze; può essere una persona di cui conosciamo il nome ma che per il resto è praticamente sconosciuto, come nel caso di Saffo; può essere un autore la cui funzione è messa in discussione, come nel caso di una pietra miliare della storia letteraria, Shakespeare, ancor oggi secondo molti studiosi considerato il mero prestanome del conte di

Essex, di Francis Bacon o, addirittura, di un Marlowe sfuggito ai sicari di Elisabetta; può essere un autore falso: solo nella sua autobiografia Gore Vidal ha svelato di aver scritto otto romanzi polizieschi con pseudonimi, e nel caso di Simenon egli stesso confessa candidamente di non ricordarsi tutti gli pseudonimi che ha usato a inizio carriera...

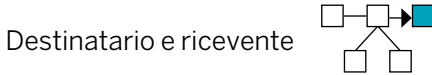
L'autore è al centro della didattica letteraria italiana fin da quando Francesco de Sanctis, quattro volte ministro della pubblica istruzione del neonato Regno d'Italia nonché 'inventore' del concetto di storia della letteratura e dei manuali liceali per insegnarla, descrisse ampiamente le vite degli autori per dimostrare come questi - fin da Dante, Petrarca e Boccaccio - fossero 'italiani', si muovessero in tutta la penisola e la pianura padana: creare questi autori italiani *ante litteram* serviva per dar corpo all'«adesso bisogna fare gli italiani» di Cavour.

La critica romantica ha sempre focalizzato la figura dell'autore come eroe, come titano che sopporta dolori, ingiustizie e incomprensioni: nell'Ottocento (ma spesso anche nella scuola del Novecento) l'interesse per Dante e Shakespeare come persone è stato superiore rispetto a quello per i loro testi e, stante questa tradizione, si capisce perché in qualunque esame di maturità alla domanda «mi parli di Leopardi», ogni studente cominci da Recanati e dai rapporti tra il giovane Giacomo e l'incombente padre Monaldo.

Questo esempio che focalizza il rapporto tra Leopardi e suo padre (ma tanto vale anche per il rapporto tra Pascoli, il padre e le sorelle) richiama un'altra corrente critica che ha dominato la parte centrale del Novecento focalizzando l'attenzione sull'autore, cioè la critica psicanalitica che instaura dei collegamenti tra il testo, le tematiche e alcuni aspetti legati alla poetica o allo stile per elaborare un profilo psicologico dello scrittore e quindi stabilire delle connessioni tra l'inconscio, la scrittura e la narrazione.

Riteniamo fuori dubbio importantissima la riflessione sull'autore ma riteniamo che **la riflessione sull'autore abbia significato pieno quando si presenta come coronamento della lettura e dell'analisi di alcuni suoi testi**, non come premessa che orienta la lettura.

Se lo scopo formativo dell'educazione letteraria, come dice Balboni (2004) nel suo più importante lavoro su questo tema è la celeberrima massima di Seneca *non scholae sed vitae*, non possiamo ignorare che lo studente, nella vita futura diventato lettore, sceglierà i libri, le canzoni, le *pièces* teatrali principalmente sulla base del loro interesse per lui e non in considerazione di chi le ha prodotte: il percorso auspicato, quindi, dovrebbe andare dal testo all'autore.



Si tratta di due figure che nel modello di Jakobson coincidono, per cui i due termini sono stati usati come sinonimi, ma nella comunicazione letteraria è proficuo considerare come diverse:

- a. il **destinatario implicito**, per usare l'aggettivo che è il cardine della riflessione di Iser (1978).

Per Dante il destinatario implicito è costituito dai suoi contemporanei, che sono in grado di riconoscere personaggi a noi oscuri, di apprezzare sferzanti allusioni che a noi sfuggono (o sarebbero sfuggite se Boccaccio non le avesse riprese nei suoi commenti alla *Commedia*);

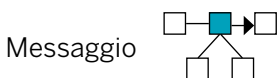
- b. sette secoli dopo, tutti gli adolescenti italiani scolarizzati ne leggono e commentano ampie sezioni: sono indubbiamente dei **riceventi** ma questa lettura non li colloca certo tra i **destinatari**.

Sul piano dell'educazione letteraria diventa fondamentale far cogliere agli studenti che per poter comprendere appieno un testo devono immaginare chi fosse e come pensasse e che valori avesse il destinatario implicito dell'autore; devono anche imparare a compiere un'operazione molto complessa consistente nel tradurre, nel trasportare significati, valori, idee espresse per quel destinatario in significati e valori rilevanti *hic et nunc*. Senza quest'operazione un adolescente del XXI secolo non può comprendere l'«ira funesta» di Achille e rischia di interpretarla come la reazione di un nevrotico permaloso anziché come la rivendicazione di un re cui la requisizione del bottino sottrae la prova evidente del suo valore sul campo.

In questa logica di ricostruzione delle reazioni del destinatario originario di fronte a un'opera letteraria si comprende un'operazione sempre più frequente nelle produzioni teatrali, cioè la loro trasposizione ai tempi attuali: la produzione della *Traviata* che ha inaugurato La Fenice dopo l'incendio del 1996 ha provocato uno shock visto che era in abiti moderni, con scene collocate nell'oggi, con Alfredo che getta una mazzetta di euro sul viso di «questa donna» e un televisore nella stanza di Violetta moderna che smette di funzionare nel momento in cui lei muore: eppure Verdi fece proprio questo: per la prima volta nel 1853 proprio alla Fenice portò in scena una storia d'attualità (la vera Violetta era morta nel 1848, cinque anni prima, cioè 'ieri' in tempi privi di internet), con vestiti che erano identici in palco e nei palchi, con sociotipi quali il borghese Germont, il superficiale Alfredo, la 'mantenuta' Violetta, che erano identici sul palco e nei palchi - e creò uno scandalo enorme che portò all'immediata sospensione della *Traviata*: lo scandalo provocato centocinquanta anni dopo ha dimostrato che era stata ricreata dal regista l'identità tra il **destinatario** di Verdi nel 1853 e

il **ricevente** della prima, nel 2002, riconsegnando la carica dirompente di denuncia dell'ipocrisia borghese ad un'opera che, dopo centocinquant'anni di successo mondiale, è vista come il prototipo dell'opera per i ricchi signori che frequentano i teatri lirici.

Un aspetto particolare legato al destinatario è quello che porta alla cosiddetta **intertestualità**, la serie di rimandi che certi autori fanno ad altre opere e che sono comprensibili - e godibili, anzi: fonte primaria del *plaisir du texte* di cui parla Roland Barthes - solo a lettori esperti, colti: l'autore crea in tal modo una sorta di complicità tra lui e il lettore sconosciuto, gioca a porre indovinelli la cui soluzione darà piacere al lettore. Sono esempi di questa complicità tra autore e alcuni destinatari ignoti la scena di *The untouchables* di Brian De Palma in cui, durante un conflitto a fuoco tra polizia e mafiosi alla Grand Station di Chicago, una madre impaurita lascia andare la carrozzina che lentamente scende lungo la scalinata, con una citazione della *Corazzata Potëmkin*; più classica e non limitata ad un dettaglio è la citazione globale, strutturale, su cui è costruito uno dei pochissimi romanzi lunghi di Simenon, *Long cours* (*Cargo*, nella traduzione italiana): la prima parte si svolge nella sala macchine di una nave a carbone, tra il fumo, la polvere di carbone, le fiamme delle caldaie; la seconda parte è situata nella foresta colombiana, dove i protagonisti vivono in una casetta sul cocuzzolo di una collina, cui si sale con una scala che gira intorno al colle, e dove piove continuamente lavando i personaggi delle loro colpe (un attentato) e della polvere di carbone; l'ultima parte è a Tahiti, dove regna la felicità e il protagonista trova la perfezione, il senso della vita, mentre si tuffa (e forse muore) in un lago di acqua cristallina: solo le ultime parole stabiliscono il legame tra la storia narrata e la Divina Commedia, con le sue tre cantiche e molti dettagli comuni - e il lettore colto, curioso, complice di Simenon non può far altro che riprendere dall'inizio a leggere velocemente per scoprire quali citazioni ci sono, come tutto fosse chiaro e presente ma sfuggisse all'attenzione fino all'ultima scena.



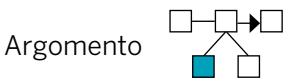
Il messaggio è testo. Esso può avere più forme, non solo rispetto ai linguaggi (abbiamo premesso che includiamo nel termine ombrello 'letterario', qui, tutto quel che concerne gli artefatti in cui la lingua gioca un ruolo essenziale, dalla letteratura tout court alla canzone, dal teatro al cinema), ma soprattutto alle forme codificate dei messaggi letterari - poesia, dramma, prosa anzitutto, e poi sonetto, poema epico, haiku, ode ecc. per la poesia e, similmente elencando, per gli altri generi.

Quello che è essenziale trattando di educazione linguistica è ricordare che tra i suoi obiettivi c'è quello di far cogliere ai giovani studenti - non-

ché futuri lettori – che ogni ‘messaggio’, ogni opera, può collocarsi – in ordine alle forme codificate – lungo un continuum racchiuso tra questi due estremi:

- a. piena aderenza ai canoni di un genere codificato: ciò è spesso semplice per le forme poetiche brevi, come ad esempio un sonetto (ma anche qui c'è chi conservando immutata la forma esterna ha rotto lo schema interno: Shakespeare dilata la prima terzina della tradizione petrarchesca e condensa l'ultima in un distico che è un vero e proprio *coup de théâtre*), oppure per forme plurimillinarie come il poema epico; ma è assai meno semplice nel teatro e nel romanzo: mentre il poeta è sempre un dilettante, non vive cioè dei proventi della sua produzione, drammaturghi e romanzieri devono rispondere al variare dei gusti e degli umori del pubblico destinatario, che solo in alcuni casi vuole l'aderenza perfetta ai canoni del genere (e ciò vale soprattutto per letteratura ‘di genere’: polizieschi, spionaggio, fantascienza, romanzi rosa, commedie brillanti, musical – di solito opere che non passano alla storia...);
- b. totale rottura rispetto al genere tradizionale: ci sono rotture plateali, ma sono rare, come ad esempio come quello di Henry Fielding quando, nel 1742, pubblica *Joseph Andrews* e lo definisce un *comic epic poem in prose*, prendendo un genere classico, il poema epico, ma mutandone i contenuti (storie ‘comiche’, intese come popolari e non aristocratiche) e la forma (in prosa); ma ci sono – e se l'educazione linguistica forma anche al *plaisir du texte* sono senz'altro più interessanti, rotture minime, spesso inavvertite sebbene essenziali, come ad esempio *The talented Mr Ripley* di Patricia Highsmith, un ‘giallo’ in cui l'autrice porta il lettore a ‘tifare’ per l'assassino gretto e spregevole e a sperare che la polizia non lo acciuffi, ribaltando la logica fondamentale del romanzo poliziesco di massa.

La forma del messaggio quindi è scelta dall'autore, soprattutto dal Settecento in poi quando nasce l'autore professionista, sulla base della possibilità di imporsi nel ‘mercato letterario’ e non solo sulla base di necessità intrinseche legate all'argomento.



Esistono due modi di vedere l'argomento di un testo letterario:

- a. analisi **intrinseca** al testo: si concretizza quando un recensore, un insegnante o uno studente raccontano la trama di un romanzo o descrivono i sentimenti trattati in una poesia;

- b. riflessione **estrinseca** che studia il significato di quell'argomento per i destinatari originari del testo e per i riceventi attuali, che lo leggono oggi.

L'analisi intrinseca ha minore rilevanza nell'educazione letteraria anche se, per parlare di un testo, è necessario sapere di che cosa narra o che cosa esprime. Assai più rilevante invece la riflessione estrinseca:

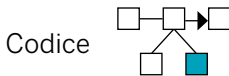
- a. da un lato, non si può leggere *Illiade* senza considerare che la guerra achea era fatta di duelli tra eroi, e che quindi l'indugiare di Omero sui vari duelli, per poi culminare in quello grottesco tra Ulisse e Tersite, quello abortito tra Paride e Menelao e in quello epico tra Ettore e Achille non è un vezzo ma attesta che questo era quel che gli ascoltatori degli aedi volevano sentirsi narrare, che l'argomento atteso e preteso dai **destinatari** era la descrizione di questi duelli;
- b. dall'altro è invece importante, per dare significato educativo, per garantire rilevanza psicologica e quindi motivazionale, per fare davvero **educazione letteraria**, che ci sia una riflessione su che cosa quell'argomento può dire al fruitore moderno, nel nostro caso allo studente. A nostro avviso, l'argomento rilevante di questo poema per ragazzi e ragazze del XXI secolo non è la serie di duelli tra eroi, ma può esserlo la presenza di quattro archetipi di maschio. Così, il mero racconto dei duelli e delle vicende connesse può essere finalizzato a cogliere che *Illiade* racconta di un campo di battaglia in cui si muovono Achille, uomo egocentrico, irresponsabile ed autoreferenziale, Ettore, uomo consapevole delle responsabilità sociali ma ancora governato dei codici di comportamento antichi, Ulisse, prototipo dell'uomo politico e 'amorale', ed Enea, che si fa carico della storia portando il padre sulle spalle e progetta il futuro fuggendo da Troia incendiata traendosi il figlio a mano. Sulla base di questa lettura 'archetipica', si può allora far studiare per poi avvicinare l'esperienza letteraria a quella personale ed esistenziale (così importante per gli adolescenti alla continua ricerca di modelli e di definizioni identitarie) chiedendo, ad esempio, agli studenti a quale personaggio vorrebbero somigliare e, alle ragazze, quale personaggio sceglierebbero come compagno, e perché.

In questo modo, senza rinunciare allo studio sul testo, si potrebbe però più facilmente innescare negli studenti motivazione intrinseca (cfr. Caon 2010) per facilitare la memorizzazione e l'apprendimento.

Un altro argomento fondamentale nell'*Illiade* e che la versione cinematografica *Troy* ha eliminato non sapendo come trattarla nel XXI secolo è costituito dalla totale arbitrarietà del fato, dal modo in cui gli Dei che decidono, al di là di ogni sforzo e di ogni merito degli eroi, di sottrarre Paride dalla spada di Menelao avvolgendolo in una nuvola,

di spargere la peste tra le navi degli Achei, di proteggere Ulisse dalle Sirene o di volerlo distruggere tempesta dopo tempesta: tutto per puro capriccio. Questo argomento, la precarietà della vita e l'insensatezza di ogni sforzo per guidarla dove vogliamo, probabilmente è condiviso tra gli ascoltatori originari e i lettori odierni di Omero, tutti impotenti di fronte ai capricci del destino.

Gli studenti di oggi sono abituati a cogliere e riassumere l'argomento intrinseco: ogni giorno si raccontano le trame di film che hanno visto la sera prima, di canzoni che hanno ascoltato, di fumetti che hanno letto e, forse, anche di romanzi e poesie; probabilmente vanno educati a cogliere l'argomento estrinseco, a porsi la domanda «Che cosa mi dice questo testo - film, canzone, libro, fumetto?», cui segue «E io come la penso, su questo argomento?». Il riassunto della trama serve *scholae*, la domanda sul significato di quell'argomento serve *vitae*.



Anche in questo caso basteranno pochissime righe per ricordare che nella teoria delle funzioni di Jakobson, quando l'emittente focalizza la sua attenzione sul codice realizza la 'funzione poetica' - che, secondo lo studioso, non si concretizza solo nel testo letterario ma anche nel testo pubblicitario, nello slogan politico, quando cioè l'attenzione posta sulla lingua diventa comunque un elemento rilevante o prevalente per veicolare il messaggio e raggiungere lo scopo di persuadere il destinatario a diventare acquirente di un prodotto o il votante di un partito.



L'immagine immediata che il lettore del XX secolo (inclusi quindi gli insegnanti, che in quel secolo sono cresciuti e si sono formati) evocava quando pensava a un 'testo letterario' è la pagina stampata; ma è bastato il primo decennio del XXI secolo, soprattutto presso i giovani *digital natives*, cioè gli studenti, per affiancare l'immagine dello schermo di un tablet a quella della pagina stampata; anche i testi drammatici sono scivolati, ormai da un secolo, dalla concretezza tridimensionale del palcoscenico, alla bidimensionalità del grande schermo di un cinema, poi di quello più piccolo di una televisione, oggi su quello ancora più piccolo di un computer o di un tablet. Chi oggi legge *Illiade* e *Odissea* dimentica che erano testi esclusivamente orali e anche chi legge la *Commedia* dovrebbe ricordare che molti, dal Trecento in poi, ne conoscevano e recitavano interi canti a memoria: erano orali come lo sono oggi quelle canzoni che costituiscono

la quasi totalità dell'esperienza poetica degli studenti cui si rivolge l'educazione letteraria.

Per gli appassionati della pagina che sa di inchiostro o della povere del palcoscenico ci può essere un po' di nostalgia, ma non va dimenticato che i nuovi canali presentano anche vantaggi: qualunque testo letterario o il testo di qualunque canzone, i libretti delle opere liriche come i copioni dei drammi, sono immediatamente reperibili su un qualsiasi motore di ricerca in internet; mentre a teatro non si poteva chiedere ad Amleto di ripetere il suo monologo o a Violetta di ricantare *Follie follie*, sul computer le performance di Gassman o della Callas possono essere viste e riviste ad libitum e confrontate con quelle di Olivier o Branagh, della Tebaldi o della Netrebko. In questo senso c'è quindi una discrasia tra la percezione sostanzialmente legata alla pagina stampata, leggibile, rileggibile, analizzabile dal docente cresciuto nell'ultima parte del XX secolo e la pluralità dei canali dello studente - pluralità che comporta procedure, strategie, tempi, modi diversi di fruizione e di produzione. A proposito di quest'ultimo punto, segnaliamo - ad esempio - una nuova forma di letteratura che da più di dieci anni sta diffondendosi in rete: la poesia online (Caburlotto 2004) in cui vengono usate creativamente le potenzialità del computer di trasformare le parole in foglie secche se si parla d'autunno, di farle fluttuare come fossero onde se si parla di onde, di disperderle in una nebbia se descrivono l'incertezza del vivere, e così via: più che formare lettori, in questo caso, l'educazione letteraria può cogliere l'occasione di far emergere creatori tra gli studenti, che sono *digital natives*.

A questo problema estrinseco rispetto al testo, che riguarda il modo in cui i fruitori utilizzano i diversi canali di comunicazione letteraria, si affianca un problema intrinseco che concerne la pluralità di canali in alcuni tipi di testo: per il nobile di Argos che ascoltava Omero il canale era solo la voce, per il lettore di Victor Hugo che leggeva *Les misérables* il canale era solo il libro ed in entrambi i casi la lingua non era 'disturbata' da altri linguaggi (se non, forse, dall'accompagnamento della cetra). Ma *La canzone di Marinella* di De André cambia radicalmente non solo per il fatto che ad interpretarla sia lui o Mina, ma per il fatto che De André si accompagna con semplici arpeggi di chitarra o si avvalga degli arrangiamenti musicalmente all'avanguardia della Premiata Forneria Marconi, come avvenne in alcuni storici concerti.

La complessità semiotica del canale ha conseguenze enormi sulla natura e sulla fruizione di una testo. Riprendendo l'esempio musicale visto sopra, possiamo notare come un canale che permette l'interazione tra testo e musica non si limita a giustapporre due linguaggi: la musica si presenta sotto la forma della voce del cantante ma anche dei suoni e dei timbri degli strumenti e dell'impasto orchestrale e può assumere un ruolo di supporto, di sottolineatura, di accompagnamento o di contrasto nei confronti delle parole.

L'analisi della comunicazione letteraria attraverso il classico modello della comunicazione di Roman Jakobson ha già fornito molti spunti per l'impostazione di modelli e procedure di educazione letteraria; altrettanti ne vengono dall'analisi, condotta sempre secondo il modello del linguista russo, della comunicazione che viene immaginata all'interno del testo, e che vedremo nei prossimi paragrafi.

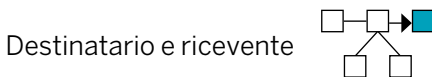


Nella poesia intima, da Saffo a Catullo, da Petrarca ai romantici, il protagonista del testo letterario è colui che lo produce, ma la poesia epica, il teatro e la narrativa hanno invece bisogno di un narratore interno. La narratologia ha molto analizzato la figura del narratore, ma nell'economia di questo scritto ci basterà comprendere come la sua natura modifichi il testo e definisca che cosa sa il lettore - aspetto che è fondamentale trattare in un percorso di educazione letteraria per rendere consapevoli gli studenti/lettori di queste differenze:

- a. il narratore può coincidere con l'autore, che quindi tende ad essere 'onnisciente' e racconta al lettore tutto quel che bisogna sapere, dalle azioni ai pensieri dei personaggi, alla loro storia futura anche rispetto ai tempi della narrazione, o al loro passato più remoto, giungendo a far sapere sui personaggi cose che essi stessi ignorano: autore e lettore sono alla pari;
- b. il narratore è interno alla storia, per cui fatalmente il lettore può sapere solo quello che sa questo personaggio: in *What Maisie knew*, capolavoro di Henry James, autore che teorizzò il 'punto di vista circoscritto', sappiamo fin dal titolo che conosceremo solo quel che la bambina sa; in *La pluit bergère*, Simenon attua un gioco complessissimo: la storia è vista con gli occhi di un bambino attraverso la finestra bagnata di pioggia, quindi dal testo si sa solo quel che vede il bambino, ma lentamente il lettore esperto del mondo adulto ricostruisce una storia totalmente diversa da quella ricostruita dal bambino, diviene interprete e, in un certo senso, coautore;
- c. ci sono più narratori, come nei romanzi epistolari: ognuno dice la sua verità e l'opera è 'aperta', per usare l'aggettivo di Umberto Eco, alla valutazione del lettore che deve decidere, lettera dopo lettera, quali dati sono veri e quali immaginati o quali vengono per generare invidia, per nascondere qualcosa e così via: allo stesso modo, in Simenon, il lettore deve ricostruire le parti mancanti, le cose non raccontate nelle lettere;
- d. ci sono narratori in prima persona, pienamente autorizzati a dire quel che pensano, perché agiscono in un dato modo, e così via, ma altrettanto pienamente poco credibili da parte di un lettore che non voglia

sentire solo ‘una campana’: l’Adriano di Marguerite Yourcenar narra la sua storia per educare Marco Aurelio, adolescente che ha adottato, e quindi gli racconta la sua visione del potere, del suo regno, della realtà dell’impero che sta per iniziare il declino ma che pare ancora solidissimo; dal punto di vista strutturale, il narratore in prima persona può raccontare solo gli eventi cui ha partecipato per cui la narrazione è di parte e suscettibile di lacune. In alcuni casi, come in *Bright lights, big city* del minimalista Jay McInerney, la narrazione in prima persona è tecnicamente scritta in seconda persona: «Ti alzi, ti guardi allo specchio e ti fai proprio schifo!».

La riflessione sull’emittente, al di là dell’aspetto tecnico riguardante l’uso della prima o seconda o terza persona, è cruciale perché da esso dipende quanto può sapere il lettore e con quale grado di credibilità, per potersi formare un giudizio sugli eventi narrati e sui personaggi descritti - e lo studente/lettore/spettatore deve abituarsi a porsi questo problema fin dalle prime pagine di un romanzo o dalle prime scene di un film o di un dramma.

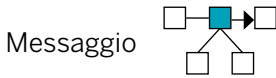


«Dormi sepolto in un campo di grano» canta Fabrizio de André rivolgendosi, come in tutta la canzone, a Piero: destinatario delle sue parole ma, in quanto morto e sepolto, non in grado di udirla; anche Vasco Rossi, in quell’opera aperta che è la canzone *Sally*, inizia narrando in terza persona e dichiarando non sapere nulla di lei - da dove viene, dove va, cosa le è successo - ma poi passa alla seconda persona, le parla, la consiglia... ma Sally cammina per la strada, lontana, sotto la pioggia, e non può sentirlo.

Sono due casi estremi, in cui c’è un destinatario interno esplicito che però ha solo una funzione letteraria, per nulla realistica, a differenza del destinatario delle *Mémoires d’Hadrien*, che abbiamo citato sopra, la cui natura di adolescente destinato ad essere imperatore dà forma a tutta la narrazione del vecchio imperatore malato: non è una riflessione sul potere, la storia, Roma, ma è una ‘lezione’ sul potere, sulla storia e su Roma fatta al figlio adottivo, amatissimo e scelto tra i tanti potenziali rampolli aristocratici, che dovrà gestire quel potere, tener conto di quella storia, conservare l’impero di Roma. Il destinatario influisce sul modo in cui il narratore in prima persona struttura e ‘dice’ il testo.

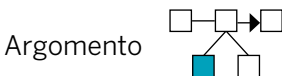
In alcuni casi il destinatario esterno è esplicito, o con la falsa modestia dei 25 lettori di Manzoni, o come pretesto per raffinatissime battute come quelle di Archie Goodwin, il narratore interno delle indagini di Nero Wolfe, che spesso si rivolge direttamente ai lettori spiegando perché non riporterà le parolacce che il personaggio ha usato, o si confida con il lettore chiedendone la solidarietà di fronte alle angherie cui lo sottopone

l'immenso detective di Rex Stout. Il destinatario in questo caso diventa oggetto lui stesso di sezioni dell'opera.



La forma del messaggio è 'esterna', legata ai generi presenti nel 'mercato letterario', come abbiamo visto precedentemente: ma all'interno di un genere le forme che l'autore può dare sono multiple: ad esempio, un autore può decidere di recuperare forme classiche e fonderle in un mix del tutto nuovo, come ha fatto Camilleri in *La concessione del telefono* dove riprende e fonde il romanzo epistolare, in grande voga tra fine Settecento e inizio Ottocento, e il *roman dialogué* di metà Novecento, oppure in *La scomparsa di Patò* dove fonde romanzo epistolare, *roman dialogué* e reportage giornalistico: è la logica della 'contaminazione', tipica di molta musica del secondo Novecento nonché di *Roger Rabbit* di Robert Zemeckis che mescola film e cartone animato, o di Michel Hazanavicius che nel 2011 gira *The Artist*, film muto e in bianco e nero in cui i sogni sono sonori e a colori.

Uno degli obiettivi dell'educazione linguistica è rendere consapevoli gli studenti che, sebbene i generi codificati siano delle gabbie (d'altra parte i negozi di dischi sono organizzati per generi, così come le librerie o gli scaffali dei noleggiatori di DVD), i grandi autori spesso sono grandi anche perché - all'interno della gabbia - trovano modo per sperimentare, per innovare, per 'contaminare' le forme del messaggio letterario.



Talvolta l'argomento è dichiarato all'inizio, come in Omero/Monti o in Ariosto:

Cantami, o Diva, del Pelide Achille
 l'ira funesta che infiniti addusse
 luttu agli Achei, molte anzi tempo all'Orco
 generose travolse alme d'eroi,
 e di cani e d'augelli orrido pasto
 lor salme abbandonò (così di Giove
 l'alto consiglio s'adempia), da quando
 primamente disgiunse aspra contesa
 il re de' prodi Atride e il divo Achille.

Le donne, i cavallier, l'arme, gli amori,
 le cortesie, l'audaci imprese io canto,
 che furo al tempo che passaro i Mori

d'Africa il mare, e in Francia nocquer tanto,
seguendo l'ire e i giovenil furori
d'Agramante lor re, che si diè vanto
di vendicar la morte di Troiano
sopra re Carlo imperator romano.

Nell'introduzione al suo *Tom Jones*, quindi agli albori del romanzo moderno, Henry Fielding spiega che un autore è come il proprietario di una locanda che invita un passante ad entrare e passare qualche ora rifocillandosi: come fuori della locanda l'oste onesto colloca un cartello con il menù e i prezzi, così un romanziere deve scrivere un'introduzione in cui spiega al lettore che cosa troverà se leggerà quel romanzo (o, come avveniva nell'Ottocento, se comprava il settimanale che aveva in appendice un capitolo la settimana).

Ma non sempre l'argomento dichiarato all'interno dell'opera coincide con l'argomento reale trattato dal testo: *Una giornata di Ivan Denisovič* di Aleksandr Solženicyn narra certamente una giornata del dissidente russo, ma il suo argomento è il gulag, la finta de-stalinizzazione di Chruščëv, il fallimento del comunismo nella realizzazione sovietica - e questo meccanismo è tipico di molti romanzi e film di impegno politico, soprattutto quando tale impegno non può essere dichiarato. Di converso, possiamo trovare nei regimi dittatoriali o nelle teocrazie opere che dichiarano un sostegno al regime ma di fatto poi parlano d'altro: il *Paradise lost* è scritto, secondo le parole di John Milton, per *justify the ways of God to man* - ma Dio figura come un capriccioso e permaloso monarca assoluto e Satana, *majestic though in ruin*, è l'innegabile eroe, ribelle come ogni spirito libero non può non essere di fronte all'ottusità autoreferenziale di Dio.

Nell'educazione linguistica porre l'attenzione sul fatto che non sempre l'argomento dichiarato e apparente di un testo è quello autentico - e che spesso in questa differenza sta il valore storico di quel testo - costituisce un obiettivo primario.

In conclusione a questo nostro primo e sintetico adattamento del modello di competenza comunicativa alla didattica della letteratura, ci sembra di poter affermare che tale adattamento non sia solo possibile ma anche auspicabile alla luce di una didattica che, tanto nell'ambito linguistico quanto in quello più specificamente letterario, persegua come fine lo sviluppo di una motivazione stabile e duratura negli studenti, la loro piena partecipazione personale e il collegamento costante tra la scuola e la vita. Con questi obiettivi generali, la capacità di leggere e apprezzare criticamente un testo letterario può allora traguardare il risultato immediato del successo scolastico e contribuire in modo significativo all'arricchimento emotivo oltre che cognitivo della persona-studente.

Bibliografia

- 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.
- Armellini, G. (1987). *Come e perché insegnare letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Armellini, G. (1998). «Il gioco della lettura e della scrittura nell’insegnamento letterario». In: Rosanelli, M. (a cura di), *Didattica dell’italiano a stranieri: Materiali per la formazione e l’aggiornamento*. Trento: Istituto Trentino di Cultura.
- Asor Rosa, A. (a cura di) (1985). *Cultura e letteratura nella Secondaria superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Balboni, P.E. (1984). «L’insegnamento della letteratura». Saggio in tre capitoli in *Nuova Secondaria*, 6, 8, 9.
- Balboni, P.E. (1989). *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. Brescia: La Scuola.
- Balboni, P.E. (1998). «Recenti sviluppi nell’educazione letteraria». *La didattica dell’italiano. Prime giornate*, numero monografico di *Quaderns d’Italià*, 3.
- Balboni, P.E. (1999). «Tecnologia e letteratura: un matrimonio possibile». In: Desideri, P. (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*. Ancona: Mediateca delle Marche.
- Balboni, P.E. (a cura di) (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell’educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Beraldo, R.; Celentin, P. (2007). *Letteratura e didattica dell’italiano LS*. Materiali per i corsi FILIM. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_letteratura_didattica_italiano_ls.pdf.
- Bertoni Del Guercio, G. (1984). «Ricerca di un nuovo statuto della disciplina ‘letteratura’ nella scuola media superiore». *Ricerca Educativa*, 1.
- Bertoni Del Guercio, G.; Caponera, M.G. (1981). *Letteratura ed analisi testuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonini, F. (1980a). «Per una didattica della letteratura». *Lingue e Civiltà*, 1.
- Bonini, F. (1980b). «La letteratura nelle scuole superiori». *Lingue e Civiltà*, 2.
- Bonini, G.F. (1984). «Insegnamento della letteratura-civiltà e didattica dei testi letterari». In: Freddi, G. (a cura di), *Lingue, Europa, istruzione superiore*. Bergamo: Minerva Italica.
- Bonini, G.F. (1987). «Didattica dei testi letterari». In: Freddi, G. (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*. Padova: Liviana.
- Caburlotto, F. (2004). «La letteratura nella rete». In: Balboni, P.E. (a cura

- di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Calzetti, M.T.; Corda, A.R. (a cura di) (1989). *Scrivere a scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Caon F. (a cura di) (2003). *L'insegnamento della letteratura*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 7-8.
- Caon F. (2007). «Didattica della storia della letteratura». *Annali di Ca' Foscari di Venezia*, 1.
- Caon F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenze e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Caponera, M.G.; Siani, C. (a cura di) (1978). *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*. Bologna: Zanichelli.
- Colombo, A. (1979). «Lingua e letteratura nella scuola secondaria». *Problemi*, 56.
- Colombo, A. (1990). *La letteratura nel triennio: Proposta di un curriculum modulare*. Bologna: Cappelli.
- Colombo, A. (a cura di) (1996). *Letteratura per unità didattiche: Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colombo, A.; Sommadossi, C. (a cura di) (1985). *Educazione letteraria*. Milano: Bruno Mondadori.
- Coveri, L. (a cura di) (1986). *Insegnare letteratura nella scuola superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Giovanni, F.; Di Sabato, B. (a cura di) (2010). *Tradurre in pratica: Riflessioni, esperienze, testimonianze*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Del Col, E. (1999). «Il testo letterario: momento di studio o momento di passione?». *Lingua e nuova didattica*, 1.
- Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens?* (s.d.). Lione, Institut Français de l'Éducation. <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens>.
- Freddi, G. (2003). *La letteratura: Natura e insegnamento*. Milano: Ghisetti & Corvi.
- Hişmanoğlu, M. (2005). «Teaching English Through Literature». *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1). <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/6/7>.
- Iser, W. (1978). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jamet, M.-C. (1987). «Linguistica testuale e commento dei testi letterari». In: Chantelauve, O. (a cura di), *Linguistica testuale e didattica delle lingue*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 3-4.
- Jamet, M.C. (1989a). «Per una moderna didattica della letteratura». *Le lingue del mondo*, 3.
- Jamet, M.C. (1989b). «Aspetti metodologici di una moderna didattica della

- letteratura». *Le lingue del mondo*, 4-5.
- Jamet, M.C. (1989c). «Per una nuova didattica della letteratura in lingua straniera». *Le lingue del mondo*, 6.
- Lavinio, C. (1979). «Educazione linguistica e testo letterario». *Riforma della scuola*, 6.
- Lavinio, C. (a cura di) (2005). *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Lugarini, E. (1985) (a cura di). *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Luperini, R. (1998). *Il professore come intellettuale: Riforma della scuola e insegnamento letterario*. Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2000). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2010). «La riforma Gelmini e l'insegnamento scolastico della letteratura». *Meno di zero*, 1 (3). <http://menodizero.eu/attachments/article/140/La-riforma-Gelmini-e-l%E2%80%99insegnamento-scolastico-della-letteratura.pdf>.
- Malvestio, L.; Bona, L.; Nitti, F. (2007). *Un curriculum modulare: La letteratura francese*. Roma: Carocci Faber.
- Mariani, L. (a cura di) (1983). *Letteratura: percorsi possibili*. Ravenna: Longo.
- Marin, O. et al. (2000). «Come motivare gli studenti nell'approccio ai testi letterari attraverso la produzione di testi poetici». In: Coonan, C.M. (a cura di), *La ricerca azione: Issues in Glottodidattica*. Venezia: Cafoscara.
- Medici, D. (a cura di) (2001). *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricciardi, M. (a cura di) (1996). *Lingua, letteratura, computer*. Torino: Bollettati Boringhieri.
- Saccardo, D. (1994). «Hyperlittérature: Un ipertesto di letteratura inglese». In: *Tecnologia, lingua, esperienze = Atti convegno nazionale Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere* (Castelfranco Veneto, 16-18 marzo 1994). Campobasso: ANILS.
- Sanz Pastor, M. (2006). «El lugar de la literatura en la enseñanza del español: Perspectivas y propuestas» [online]. In: *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario Instituto Cervantes 2006-2007*. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf.
- Siani, C. (1992). *Lingua e letteratura: Esplorazioni e percorsi nell'insegnamento delle lingue straniere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Silva De Faria, V.F. (2009). «O ensino de literatura e a formação do leitor literário: Entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais» [online]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (7). <http://www.rieoei.org/deloslectores/2801Faria.pdf>.
- Stagi Scarpa, M. (a cura di) (2005). *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci.

-
- Stagi Scarpa, M.; Pozzi Lolli, M.L. (2006). *Un curriculum modulare: La letteratura inglese*. Roma: Carocci.
- Titone, R. (1995). *Psicologia e didattica dell'educazione estetica: Educazione alla letteratura*. Torino: SEI.
- Uribe, M.R. (2008). *Un curriculum modulare: La letteratura spagnola*. Roma: Carocci.

L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali

Uno studio di caso sull'applicabilità
del Total Physical Response

Elisabetta Basso, Michele Daloiso

Abstract Second language teaching to foreign pupils with special needs is a research area which has received little attention so far, although in Italian schools there is an increasing number of foreign students with disabilities or learning difficulties. The attempt to build a theoretical framework suggests a traditional methodology such as Total Physical Response as potentially beneficial when a pathology is present. A case study based on the use of Total Physical Response with a foreign child suffering from Sturge Weber Syndrome provides evidence on a linguistic, cognitive and interactional level during the early stages of second language learning.

Sommario 1. Prima parte. Il quadro di riferimento glottodidattico. — 1.1. L'insegnamento di lingue non materne a migranti con bisogni speciali. — 1.1.1. Interazioni interdisciplinari tra linguistica clinica, pedagogia speciale e glottodidattica. — 1.1.2. Costruire l'accessibilità glottodidattica nel contesto di lingua seconda. — 1.1.2.1. Variabili interne al soggetto. — 1.1.2.2. Variabili esterne al soggetto. — 1.2. Il Total Physical Response: principi e applicabilità in situazione di patologia. — 1.2.1. Inquadramento diacronico e impianto teorico-metodologico del Total Physical Response. — 1.2.1.1. La visione dello studente. — 1.2.1.2. La visione della lingua. — 1.2.1.3. L'impianto didattico. — 1.2.2. Benefici del Total Physical Response in situazioni di bisogno speciale: ipotesi teoriche. — 2. Seconda parte. Lo studio di caso. — 2.1.1. Sindrome di Sturge-Weber e linguaggio. — 2.1.2. Presentazione del caso. — 2.1.3. Metodologia e fasi della ricerca. — 2.1.3.1. La raccolta della documentazione sul caso. — 2.1.3.2. La strutturazione di un intervento glottodidattico a base Total Physical Response. — 2.1.3.3. L'osservazione sistematica mediante l'utilizzo della Target Child. — 2.1.3.4. La codifica e l'analisi dei dati. — 2.2. Presentazione e analisi dei dati. — 2.2.1. La dimensione linguistica. — 2.2.2. La dimensione cognitiva. — 2.2.3. La dimensione interazionale. — 3. Conclusioni.

1 Prima parte: Il quadro di riferimento glottodidattico

Nella prima parte di questo saggio¹ da un lato si presenterà un possibile quadro di riferimento teorico per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti con bisogni speciali (BES), dall'altro si discuteranno le ipote-

1 Il saggio è stato concepito unitariamente dai due autori. Per la stesura, i paragrafi 1, 2 e 5 si devono a Michele Daloiso, e i paragrafi 3 e 4 ad Elisabetta Basso.

si teoriche alla base dell'utilizzo del Total Physical Response in questo particolare contesto d'insegnamento, che costituiscono lo sfondo entro cui è stato realizzato lo studio di caso presentato nella seconda parte del contributo.

1.1 L'insegnamento di lingue non materne a migranti con bisogni speciali

La presenza di allievi con disabilità rappresenta da decenni un dato costitutivo della scuola italiana, regolamentato anche sul piano legislativo a partire dagli anni settanta. Più recentemente la normativa riconosce la necessità di una didattica inclusiva anche in riferimento a deficit di varia natura (disturbi specifici dell'apprendimento, funzionamento cognitivo limite, deficit di attenzione ecc.).

I progressi della ricerca scientifica nel riconoscimento e nella descrizione di patologie 'invisibili' ha contribuito a dipingere un quadro della classe di lingua molto diverso da quello di qualche decennio fa. Da una parte, infatti, l'insegnamento delle lingue straniere non è di norma precluso a questi allievi, e costituisce un obbligo formativo nel caso di studenti che non beneficiano di un percorso individualizzato. Dall'altra sono presenti nella scuola italiana anche allievi di origine straniera con disturbo o disabilità: in questo caso, a prescindere dalla gravità della patologia, si pone la questione dell'insegnamento della lingua seconda (L2).

La glottodidattica, quale scienza dell'educazione linguistica, coglie le sfide provenienti dal mondo dell'educazione elaborando modelli teorici e soluzioni empiriche. La glottodidattica italiana, in particolare, accogliendo i mutamenti e i bisogni emergenti in ambito socio-educativo, negli ultimi anni ha dimostrato un'attenzione particolare all'insegnamento linguistico rivolto ad allievi con disturbi o disabilità, elaborando modelli di riferimento e linee guida metodologiche, avviando sperimentazioni sul campo e progettando materiali glottodidattici.

In questo paragrafo focalizzeremo l'attenzione sul sostrato teorico ed epistemologico che rende possibile lo studio del processo di educazione linguistica in condizioni di patologia all'interno dei confini disciplinari propri della glottodidattica.

1.1.1 Interazioni interdisciplinari tra linguistica clinica, pedagogia speciale e glottodidattica

La patologia è oggetto di ricerche da parte di numerose discipline, che ne affrontano lo studio da angolazioni e prospettive scientifiche diverse. La sordità, ad esempio, è oggetto di ricerche nell'ambito della linguistica, che è interessata soprattutto ad indagarne le conseguenze nell'accesso

alla lingua orale e scritta, della pedagogia speciale, orientata all'inclusione educativa e alla predisposizione di percorsi educativi individualizzati/personalizzati, ma anche della glottodidattica, che studia le metodologie per l'insegnamento di lingue non materne a soggetti sordi.

L'interesse della glottodidattica italiana per il contesto BES ha origini negli anni ottanta, quando alcuni studiosi noti nel panorama scientifico nazionale tentarono una prima applicazione delle teorie glottodidattiche ad alcuni casi di disturbo (Titone 1981) e, più in generale, contribuirono alla definizione di tecniche per il recupero di deficit linguistici desunte dai risultati della ricerca neurolinguistica dell'epoca (Danesi 1988). Tuttavia, solo negli ultimi anni la ricerca glottodidattica italiana e internazionale ha prodotto studi più sistematici, frutto di riflessioni teoriche e sperimentazione sul campo (tra gli studi sui BES in generale ricordiamo Kormos, Kontra 2008; Berberi, Hamilton, Sutherland 2008; Daloiso 2012a; mentre alcune applicazioni a bisogni specifici si ritrovano negli studi di Schneider, Crombie 2003; Mole, McColl, Vale 2005; Daloiso 2012b).

Come si può notare, nell'ultimo decennio si è assistito ad un incremento notevole di studi in questo settore, che testimoniano l'esistenza di un'area di ricerca interna alla glottodidattica specificamente preposta allo studio del processo di educazione linguistica in condizioni di patologia.² Sul piano epistemologico l'ampliamento degli orizzonti di ricerca della glottodidattica è reso possibile dalla sua natura interdisciplinare (Freddi 1987). Nel caso dei BES, la glottodidattica può intessere relazioni di interdisciplinarietà permanenti, con le scienze che offrono conoscenze trasversali sui BES, e occasionali, con le discipline che forniscono informazioni specifiche su alcune disabilità, che risultano dunque utili solo nel caso di ricerche focalizzate su un preciso bisogno speciale.

All'interno di questo quadro epistemologico la glottodidattica si pone in una relazione di dialogo sia con le scienze cliniche (e, in caso di patologie del linguaggio, con la linguistica clinica), che offrono informazioni sul cosa, sia con le scienze pedagogiche, che offrono il quadro educativo generale su cui si innesta l'intervento glottodidattico.

2 In un nostro saggio epistemologico abbiamo proposto di denominare quest'area di indagine 'glottodidattica speciale', termine con il quale intendiamo una branca della glottodidattica generale che studia il processo di educazione linguistica in soggetti che per via di condizioni di salute particolari manifestano bisogni speciali. Nella nostra visione, la glottodidattica speciale si pone l'obiettivo non solo di conoscere le specificità del processo di educazione linguistica in condizione di patologia, ma anche di intervenire su di esso per fornire modelli glottodidattici specifici (Daloiso 2012a).

1.1.2 Costruire l'accessibilità glottodidattica nel contesto di lingua seconda

In un nostro studio precedente abbiamo inquadrato il paradigma dell'accessibilità glottodidattica (Daloiso 2012a), che rappresenta una delle finalità prioritarie per il docente di lingue che opera con allievi BES. La definizione elaborata identifica nell'accessibilità glottodidattica il processo compiuto dall'insegnante di lingue allo scopo di rendere accessibile l'input (materiali, percorsi, attività didattiche ecc.) riducendo, aggirando o, se possibile, rimuovendo le barriere all'apprendimento causate dallo scontro fra pratica didattica e specificità di un dato disturbo. Una premessa alla base di questo processo è la capacità del docente di identificare i fattori che possono costituire una barriera all'apprendimento. All'interno di questo quadro teorico alcuni studi hanno focalizzato l'attenzione sull'analisi delle variabili che influiscono sull'accessibilità glottodidattica in un contesto di bisogno speciale specifico, proponendo soluzioni metodologiche (si vedano ad esempio: Daloiso 2012b, per la dislessia e le lingue straniere; Costenaro, Daloiso, Favaro in corso di pubblicazione, per la dislessia e l'accostamento alla lingua inglese in tenera età; Scevola 2012, per l'ipovisione e l'insegnamento linguistico).

Il paradigma dell'accessibilità glottodidattica appare applicabile anche al contesto di lingua seconda (L2), purché si identifichino i fattori che possono incidere sul processo di apprendimento linguistico in un migrante BES. L'insegnamento dell'italiano L2 in questo contesto, infatti, rappresenta un'area d'indagine molto complessa: ad influenzare l'efficacia dell'intervento glottodidattico, accanto ai fattori tipici del contesto di L2, già ampiamente descritti dalla letteratura glottodidattica (tra gli altri, Luise 2006; Caon 2008), si aggiungono altri fattori legati sia alla disabilità sia alla percezione della stessa nelle culture accogliente e d'origine. Nel grafico 1 presentiamo una proposta di sintesi dei fattori che il docente di italiano L2 dovrà considerare per operare consapevolmente in questo contesto.

Vediamo ora nel dettaglio le due categorie di variabili (interne ed esterne al soggetto) rappresentate nel grafico che andrebbero considerate per costruire l'accessibilità nel contesto di L2.

1.1.2.1 Variabili interne al soggetto

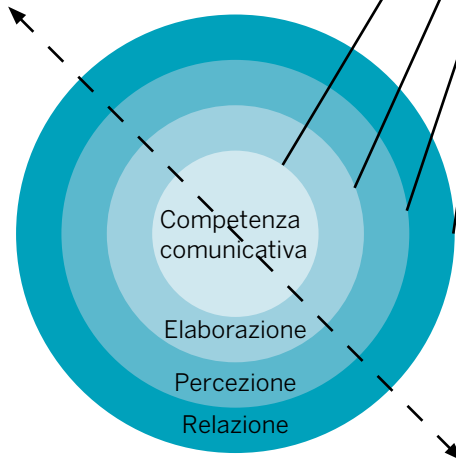
I cerchi concentrici del grafico rappresentano il complesso di fattori interni all'apprendente che possono essere colpiti da un disturbo o da una disabilità, e che dunque possono costituire una barriera all'apprendimento intrinseca al soggetto. Come si può notare, la competenza linguistica, che costituisce il nucleo più interno su cui il docente di italiano L2 interviene, non solo può essere in parte compromessa da un deficit (disturbo

Fattori esterni legati alla cultura accogliente

- Percezione della diversità linguistica, culturale, fisica, neurologica ecc.
- Cultura della disabilità (tutela sociale, medica, educativa ecc.)
- Politiche educative per l'integrazione e l'inclusione

Fattori interni al soggetto

- Linguaggio (LM, L2)
- Risorse cognitive
- Attenzione
- Memoria
- Sensi
- Capacità motorie
- Abilità socio-relazionali

**Fattori esterni legati alla cultura d'origine**

- Percezione della diversità linguistica, culturale, fisica, neurologica ecc.
- Cultura della disabilità (tutela sociale, medica, educativa ecc.)
- Politiche educative per l'integrazione e l'inclusione

specifico del linguaggio, disturbi della letto-scrittura, afasia ecc.), ma, anche quando non è direttamente compromessa, può svilupparsi in modo imperfetto anche a causa di altre variabili, rappresentate dagli altri cerchi concentrici.

In altri termini, l'input linguistico, per poter trasformarsi in competenza comunicativa, deve poter penetrare nel complesso di cerchi concentrici, che costituiscono l'insieme dei prerequisiti o dei fattori incidenti sull'apprendimento linguistico. Un allievo ipovedente, ad esempio, presenta una limitazione circoscritta al cerchio della percezione (che potenzialmente può estendersi all'area della relazione, la qual cosa può accadere a molti allievi con bisogno speciale in conseguenza ad episodi di stigmatizzazione o emarginazione). Le capacità di elaborazione sono invece nella norma,

sebbene lo sviluppo cognitivo dipenda anche dall'accessibilità dell'input ricevuto nell'ambiente educativo, per cui un alunno ipovedente che non riceve un supporto specifico può avere un basso rendimento scolastico a lungo termine. L'input linguistico trova, dunque, un primo ostacolo nei cerchi esterni e dovrà assumere una forma che faccia leva sugli altri canali percettivi disponibili allo studente ipovedente. In questo modo l'input, divenuto accessibile, potrà penetrare le varie dimensioni indicate dal grafico fino a divenire competenza comunicativa.

Allo stesso modo, un allievo con funzionamento cognitivo limite presenterà una barriera più o meno consistente nell'elaborazione cognitiva. Poiché gli altri canali sono attivi, il docente dovrà proporre un input concreto, fondato sulla stimolazione sensoriale, la motricità e la relazione in modo da garantire uno sviluppo della lingua non materna innanzitutto sul piano del linguaggio concreto.

I due esempi proposti chiariscono un ulteriore punto cruciale: la competenza comunicativa è costituita da svariate componenti e, a seconda del bisogno speciale, si individueranno le aree su cui puntare maggiormente senza creare interferenze con la disabilità o il disturbo dello studente.

1.1.2.2 Variabili esterne al soggetto

Mentre le variabili individuali non dipendono dall'ambiente socio-culturale in cui si trova il soggetto, nel contesto di L2 non è possibile ignorare che l'allievo BES è immerso in un ambiente perlomeno biculturale costituito dalla cultura accogliente e da quella d'origine. Ciascuna cultura si fonda su un complesso di modelli di civiltà (Balboni 2007), che includono anche la tricotomia umano/subumano/inumano, sulla base della quale ogni cultura decide cosa sia pienamente umano (e in funzione di quali parametri), cosa sia una variante 'inferiore' all'umano e cosa non sia neanche ascrivibile alla categoria dell'umano.

Per quanto possa sembrare astratta, questa concettualizzazione è invece estremamente concreta: è sulla base di questa tricotomia che si decide se un infanticidio sia un reato o meno, se il disabile è meno umano in quanto 'imperfetto' (il mito dell'umanità perfetta, infatti, condusse il regime nazista allo sterminio di migliaia di persone disabili) ecc. Ed è sempre su questa tricotomia che si innestano i temi della bioetica contemporanea: ha senso tenere in vita una persona in 'stato vegetativo'? Il feto è umano? E se è umano ha dei diritti al pari degli altri esseri umani? L'aborto di un feto gravemente malformato crea meno 'sensi di colpa' rispetto all'aborto di un feto sano? Gli accesi dibattiti su questi temi dimostrano che le culture spesso identificano confini generici tra l'umano e l'inumano, mentre il continuum tra i due estremi rappresenta un terreno di continua negoziazione e scontro (intra)culturale.

Lepore (2011) evidenzia come la tassonomia biomedica della disabilità attualmente in uso nei paesi occidentali sia fondata su un'idea della persona in relazione a 'range performativi'. Tuttavia questa visione della disabilità appare connotata culturalmente; in molte culture, ad esempio, le abilità performative sono pensate in relazione al lavoro, per cui l'inclusione sociale del disabile coincide spesso con l'inserimento lavorativo, e la gravità di una disabilità è più o meno apertamente connessa alla capacità produttiva del soggetto disabile.

La globalizzazione ha avuto come effetto anche una maggior circolazione del sapere scientifico circa le disabilità, per cui sono relativamente poche le culture che non siano in qualche modo toccate da una rappresentazione globalizzata della disabilità. Tuttavia, vi sono alcuni elementi di variazione sintetizzati nel grafico 1, e qui discussi in modo più ampio:

1. **il riconoscimento della disabilità**, o più frequentemente di quelle 'invisibili', che si scoprono solo quando il soggetto è di fronte a compiti specifici; la conoscenza di molte di queste disabilità (in alcune culture denominate 'difficoltà' o 'disturbi') è una conquista recente della scienza, e il sapere biomedico potrebbe non essere ancora diffuso in alcune culture;
2. **la percezione della diversità** in generale e della disabilità nello specifico: la disabilità costituisce una sfida per i modelli culturali e di civiltà di un dato popolo (ad esempio, i modelli di bellezza e normalità), i quali in molte culture sono fortemente intrisi di componenti religiose; in alcune culture, dunque, la disabilità costituisce un tabù, in quanto viene vissuta dalla famiglia come punizione divina. Ma, senza allontanarci troppo, è curioso notare come nella stessa cultura occidentale i mezzi di comunicazione includono raramente il disabile nella rappresentazione sociale che propongono;³
3. **la tutela della persona disabile**: i diritti della persona disabile possono variare da cultura a cultura; un migrante, dunque, può trovarsi nella situazione di vedersi negati diritti provenienti dalla cultura d'origine o non sapere che possiede dei diritti nella cultura accogliente. In Italia si riconosce ai disabili il diritto all'educazione, al lavoro ecc. e sono talvolta previsti benefici fiscali, ma è necessario seguire un iter

3 Nelle fiction italiane, ad esempio, la disabilità è quasi del tutto assente, mentre nelle serie televisive americane è sicuramente sottorappresentata rispetto alla diversità culturale e di genere, sebbene le statistiche indichino, ad esempio, che negli Stati Uniti l'incidenza delle difficoltà specifiche di apprendimento sulla popolazione americana sia ben superiore a quella della comunità afroamericana sul totale della popolazione americana. Le disabilità più rappresentate appaiono quelle fisiche, talvolta associate a personaggi dai tratti di anti-eroe (*House*, ad esempio), ma nel mondo anglosassone, seppur in casi sporadici, vengono talvolta rappresentate anche disabilità invisibili come la dislessia (il primo esempio nella storia della televisione americana risale a *The Cosby Show*, fino ad arrivare al più recente *Glee*).

burocratico preciso e spesso di difficile comprensione per il disabile migrante. Al contrario, in Italia il diritto di cittadinanza viene negato al bambino straniero nato in Italia con disabilità psichica; al compimento dei diciotto anni l'adolescente non potrà ricevere la cittadinanza in quanto il giuramento richiede la capacità di 'intendere e volere' (anche un adolescente figlio di immigrati con sindrome di Down lieve, dunque, è ritenuto incapace di intendere e volere, e, allo stato attuale, non potrà diventare cittadino italiano);

4. **le politiche educative:** le risposte delle varie culture al diritto ad un'istruzione sono molteplici; ad esempio, mentre l'Italia ha risposto con la pedagogia dell'integrazione scolastica, in altri paesi (anche europei, cfr. Commissione Europea 2005) sono diffuse le pratiche delle scuole speciali, o in altri ancora si preferisce la protezione totale del disabile all'interno della famiglia (che con un'espressione connotata culturalmente chiameremmo 'isolamento sociale').

Come si può notare, dunque, per poter costruire l'accessibilità glottodidattica nel contesto di L2 è necessario considerare, grazie agli apporti delle scienze antropologiche, le possibili barriere interculturali relative alla percezione, al riconoscimento e alla tutela della disabilità nella cultura d'origine e in quella accogliente.

1.2 Il Total Physical Response: principi e applicabilità in situazione di patologia

Il Total Physical Response, d'ora in avanti TPR, è un metodo noto nella glottodidattica generale, la cui essenza è ben sintetizzata nelle parole di Serra Borneto (1998): «insegnare e imparare una lingua attraverso la 'risposta fisica' e silenziosa ad una serie di comandi verbali, ossia attraverso l'associazione tra parola e movimento fisico». Ideato da James J. Asher negli anni sessanta e sviluppato nel decennio successivo, il TPR è tradizionalmente ritenuto un metodo glottodidattico, sebbene l'autore lo consideri più propriamente uno 'strumento didattico', da utilizzare in modo flessibile ed integrare con altre metodologie secondo le necessità del contesto d'insegnamento. Il TPR fu ideato e sperimentato in riferimento alla lingua seconda e straniera, mentre mancano riferimenti solidi al suo utilizzo in situazione di bisogno speciale. In questo paragrafo, dunque, dopo aver proposto un inquadramento diacronico e teorico del metodo, proporremo alcune riflessioni sull'opportunità del suo utilizzo in risposta alle specificità di alcuni BES nella classe di L2.

1.2.1 Inquadramento diacronico e impianto teorico-metodologico del Total Physical Response

Facendo riferimento alle classificazioni dei diversi approcci e metodi glottodidattici, ampiamente descritti nei profili storico-diacronici elaborati da numerosi studiosi⁴, il TPR viene ideato in un periodo cruciale per le scienze del linguaggio, della mente e della formazione, in cui si assiste al passaggio verso nuovi paradigmi relativi all'apprendimento, non privo di accesi dibattiti scientifici.

Il TPR si basa su alcune ipotesi che risentono di tali cambiamenti e per certi versi possono essere ritenute un'interfaccia di passaggio tra i vecchi e i nuovi paradigmi relativi all'apprendimento.

1.2.1.1 La visione dello studente

L'ipotesi centrale presentata da Asher a sostegno della sua proposta glottodidattica è quella del 'bioprogramma', secondo cui il cervello umano è programmato biologicamente per l'acquisizione di una qualsiasi lingua. Sono evidenti in questa ipotesi gli echi della linguistica generativa e l'allontanamento dal comportamentismo, ma rispetto all'idea del *Language Acquisition Device*, Asher sottolinea che il bio-programma si attiva solo se vengono rispettate alcune sequenze naturali dell'acquisizione, in particolare la sequenza 'comprensione → produzione'.

Secondo lo studioso, i fallimenti nell'apprendimento della L2 sono dovuti al fatto che nelle situazioni di studio formale vengono violati i meccanismi naturali dell'acquisizione linguistica, impedendo così l'attivazione del bio-programma. In particolare, Asher individua due aspetti tipici dell'acquisizione naturale che non sono di norma rispettati nell'apprendimento formale:

1. **ambiente non ansiogeno:** il bambino impara la lingua materna senza ansie da prestazione e le richieste linguistiche e pragmatiche che gli vengono avanzate dagli adulti sono commisurate alle sue capacità; nel contesto di L2 questo di norma non accade, dal momento che l'alunno straniero viene spesso sollecitato fin da subito a produrre lingua e le richieste della scuola sono spesso superiori alle sue capacità linguistiche; nel contesto di lingua straniera, gli approcci e i metodi più diffusi non sembrano assegnare sufficiente importanza alla comprensione, spingendo lo studente verso produzioni precoci, che vanno dalla ripe-

⁴ In questa sede citiamo le due storie 'canoniche' della glottodidattica, ossia Kelly (1971), e Titone (1982), ma esistono numerosi excursus storici presenti in molti testi italiani di glottodidattica.

tizione (tipica del metodo audio-orale) alla (ri)produzione di dialoghi (tipica del comunicativismo);

2. **comunicazione olistica:** mentre nelle situazioni di apprendimento formale il focus è di norma orientato all'esercizio linguistico, nell'acquisizione naturale di una lingua i bambini sperimentano forme di comunicazione olistica (che Asher definisce *body-language conversations*, ossia conversazioni corporee) che consentono loro di usare tutti i canali comunicativi a disposizione per esprimersi, senza l'obbligo di produrre lingua precocemente; l'autore sottolinea che le conversazioni corporee diventano nel tempo sempre più complesse fino a che adulto e bambino non iniziano ad invertirsi i ruoli, per cui il bambino prova a formulare le prime produzioni, avanzando richieste all'adulto («mamma palla»).

Da queste considerazioni emergono connessioni tra prospettive scientifiche anche in contrasto tra loro; ad esempio, se da una parte la nozione di bio-programma richiama le teorie generativiste, che assegnano un ruolo minimale all'ambiente (che fungerebbe solo da 'evento scatenante' del LAD), dall'altra il riferimento alle conversazioni corporee e all'impalcatura di sostegno creata dall'adulto rivaluta il ruolo dell'input ambientale, come affermato dalle teorie interazioniste, e del clima sereno, sostenuto dalla psicologia umanistica. Ne risulta quindi la visione di uno studente che non è tabula rasa, ma non può attivare il suo bio-programma se dall'ambiente non riceve uno specifico supporto.

Nonostante alcune critiche relative all'impostazione metodologica del TPR (cfr. 2.1.3), molti degli assunti presentati in questo paragrafo hanno poi ricevuto ampie conferme nel campo delle neuroscienze. Si pensi, ad esempio, alle conoscenze attuali sul sistema limbico (per una sintesi critica in prospettiva glottodidattica: Cardona 2010), e sulle relazioni tra corporeità, imitazione e linguaggio, grazie agli studi sui neuroni specchio (Craighero 2010; per una discussione glottodidattica: Morosin 2007).

1.2.1.2 La visione della lingua

Alla base del TPR si ritrova una concezione della lingua come strumento d'azione (e per questo la proposta di Asher è di norma ascritta ai metodi comunicativi), ma con un'attenzione particolare alla lingua compresa più che a quella prodotta.

Nella nostra visione, tuttavia, le scelte operative proposte dal TPR (cfr. 2.13) rivelano un residuo significativo della matrice strutturalista, secondo cui il linguaggio è un comportamento, e lo studente va addestrato attraverso un ciclo di stimoli/risposte/feedback. Nel TPR questa visione non si può ritenere del tutto abbandonata, tanto che, seppur limitatamente

alla comprensione, il metodo ripercorre un'analogia sequenza che va dal comando all'esecuzione fino al feedback del docente. Ciò nonostante, nel TPR è contenuto un grado di creatività, per cui man mano che l'allievo inizia a comprendere i comandi, si propone di combinare i comandi in modo imprevisto, creando situazioni inattese che richiedono un livello più raffinato di comprensione e riproduzione della lingua.

Un elemento di criticità relativo alla visione della lingua proposta da Asher, e più volte citato nella letteratura glottodidattica (Serra Borneto 1998) è la convinzione che l'imperativo possa costituire il perno attorno a cui far ruotare l'intero sistema linguistico; se da un lato l'imperativo costituisce indubbiamente una forma molto frequente nella comunicazione (e non a caso una delle prime acquisite dagli stranieri in contesto di L2; cfr Pallotti 1998), è difficile immaginare lo sviluppo di atti comunicativi complessi (argomentare, esprimere un'opinione, negoziare ecc.) attraverso l'uso predominante dell'imperativo.

1.2.1.3 L'impianto didattico

Dal punto di vista metodologico il TPR richiama la sequenza comportamentista stimolo-risposta-feedback, con una differenza significativa: mentre nell'approccio strutturalista la risposta dello studente è esclusivamente linguistica e spesso orientata alla riproduzione dell'input, nel TPR la risposta è di natura olistica, e diventa significativa per l'allievo in quanto è inserita in una relazione comunicativa con il docente.

La versione tradizionale del TPR si realizza attraverso l'utilizzo prevalente di un numero abbastanza ridotto di tecniche glottodidattiche, tra cui (Asher 2000): gli *Imperative drills*, basati sulla comprensione-esecuzione di comandi progressivamente più complessi fino ad ottenere una sequenza di azioni; gli *Skits* e i *Role-plays*, che stimolano gli allievi a riutilizzare la lingua appresa all'interno di microdialoghi o situazioni comunicative più complesse.

L'impianto tradizionale del TPR presenta limitazioni sotto vari punti di vista: oltre alle criticità già espresse in merito all'uso dell'imperativo (cfr. 2.1.2), riteniamo che il limite più rilevante riguardi la misura in cui il TPR riesce a offrire all'allievo un input autentico sul piano linguistico, che tenga cioè conto della complessità e della varietà interna alla lingua oggetto di studio. In questo senso, ad esempio, il TPR si dimostra limitato nella possibilità di rappresentazione del lessico, potendo offrire un input costituito quasi esclusivamente da parole concrete, ma anche nell'esposizione a strutture linguistiche diverse dall'imperativo ma altrettanto presenti fin dalla prima infanzia del bambino (si pensi, ad esempio, alle strutture dichiarative, ampiamente presenti nelle narrazioni, e a quelle interrogative, tipiche delle interazioni madre-bambino).

In considerazione di alcune di queste limitazioni, più recentemente sono state elaborate proposte metodologiche che, pur conservando la matrice del TPR, ne propongono una sostanziale revisione. Ray e Seely (1997), ad esempio, proposero il TPR Storytelling, che innesta la matrice originale del TPR all'interno di attività basate sulla narrazione. L'impianto didattico di questa nuova proposta si basa su alcune fasi di lavoro (per una sintesi critica: Bernal Numpaque, Garcia Rojas 2010):

- utilizzo del TPR per presentare alcune parole chiave della storia; gli studenti sono invitati poi a riprodurre i gesti relativi a queste parole all'interno di microscene proposte dal docente;
- narrazione di una storia, di cui viene poi proposta una drammatizzazione basata prevalentemente sulla gestualità, ma senza escludere l'uso creativo della lingua o la riproduzione di frasi formulaiche acquisite durante la storia;
- riutilizzo creativo della lingua appresa attraverso l'invenzione da parte degli allievi di una nuova storia che contenga il lessico e le strutture linguistiche imparate durante le fasi precedenti.

La proposta di Ray e Seely supera alcuni limiti del TPR, soprattutto in riferimento all'autenticità dell'input; il testo narrativo, infatti, consente di esporre gli allievi ad una più ampia varietà di strutture linguistiche e campi lessicali, sebbene si conservi una certa rigidità nella procedura metodologica, che a lungo termine può avere un impatto negativo nella motivazione degli studenti.

1.2.2 Benefici del Total Physical Response in situazioni di bisogno speciale: ipotesi teoriche

Il docente di lingua straniera o seconda che opera nel contesto BES è chiamato a costruire un Profilo glottomatetico funzionale dell'allievo (Daloiso 2012a), ossia un profilo del discente che focalizzi l'attenzione su ciò che egli è in grado di fare con la lingua, sulle sue abilità residue e sulle caratteristiche del suo stile di apprendimento linguistico. In questa prospettiva, dunque, non è possibile identificare a priori la metodologia più appropriata in tutte le situazioni, in quanto ogni bisogno speciale è per sua natura specifico. Tuttavia, l'analisi dell'impianto strutturale di ciascun metodo glottodidattico consente di formulare ipotesi teoriche sulla sua applicabilità in alcune situazioni di disturbo/disabilità, da sottoporre a verifica sperimentale.

Considerati i tratti salienti del TPR e delle sue varianti (cfr. 2.1), possiamo ipotizzarne una potenziale applicabilità nell'insegnamento di una lingua non materna nelle seguenti situazioni:

1. **ritardo cognitivo e funzionamento cognitivo limite:** rivalutando il ruolo delle componenti non linguistiche della competenza comunicativa e l'uso della corporeità per raggiungere obiettivi pragmatici, il TPR può favorire un iniziale apprendimento linguistico in soggetti che presentano capacità cognitive limitate, e che dunque sarebbero svantaggiati nelle situazioni di studio formale della lingua, in cui spesso prevale il lavoro metacognitivo; inoltre la variante TPR Storytelling, conservando un'impostazione didattica fondata sulla pragmaticità, può costituire una facilitazione per l'accesso a testi più complessi, come quelli descrittivi e narrativi;
2. **disturbi del linguaggio:** l'uso del TPR favorisce una maggiore stimolazione dell'emisfero destro, coinvolgendo visione e motricità nella comprensione dell'input linguistico; tale impostazione può aprire un importante canale d'accesso alla nuova lingua per gli allievi con disturbi del linguaggio, i quali non di rado risiedono nell'emisfero sinistro; in questi casi le difficoltà emergeranno con il progredire della competenza comunicativa verso livelli più avanzati, ma il TPR non preclude a questi alunni la possibilità di un accostamento iniziale alla lingua;
3. **disturbi specifici dell'apprendimento:** le conoscenze attualmente disponibili circa questa tipologia di disturbi inducono a ritenere che l'associazione tra input linguistico e movimento fisico, su cui si basa il TPR, possa costituire un elemento di facilitazione per questi studenti (Daloiso 2012b); sulla scorta di tale assunto è stata formulata un'ulteriore ipotesi (in corso di sperimentazione: cfr. Costenaro, Daloiso, Favaro in corso di pubblicazione) secondo cui l'allievo dislessico può trarre benefici dal lavoro (meta)fonologico in lingua non materna nel momento in cui esso viene associato ad attività psicomotorie;⁵
4. **altri disturbi neurologici,** come ad esempio la sindrome di Sturge-Weber; in questi casi sono le conoscenze provenienti dalla neuropsicologia a consentire di formulare ipotesi precise circa l'effettiva applicabilità del TPR caso per caso.

Mentre le situazioni a) e b) costituiscono al momento ipotesi teoriche non ancora verificate sul campo, per il caso c) sono in corso alcune sperimentazioni condotte dal gruppo di ricerca DEAL dell'Università Ca' Foscari Venezia; per il caso d), infine, al momento sono disponibili i risultati di uno studio di caso riportati nella seconda parte del presente saggio, che costituiscono un primo importante contributo allo studio delle problematiche connesse alla didattica dell'italiano L2 a migranti BES.

5 Particolare attenzione, tuttavia, deve essere posta alla complessità dei movimenti richiesti all'allievo: secondo l'ipotesi teorica del Deficit di automatizzazione, infatti, il soggetto dislessico fatica a svolgere in modo automatico alcuni compiti, per cui gestisce con notevole sforzo attività multitasking (Nicolson, Fawcett 2008).

2 Seconda parte: Lo studio di caso

Nella seconda parte di questo saggio da un lato si presenteranno le caratteristiche del caso preso in esame e si esporrà come è stata condotta la ricerca descrivendone le fasi, la metodologia e lo strumento utilizzato, dall'altro si commenteranno i risultati ottenuti evidenziando i benefici dell'utilizzo del TPR in relazione ai BES presentati dal soggetto.

2.1 Applicazione del Total Physical Response con un'allieva straniera con Sindrome di Sturge-Weber

Nello studio del caso di seguito esposto è stata analizzata l'applicazione del TPR nella fase di primo inserimento nella scuola italiana di un'allieva straniera affetta dalla sindrome di Sturge-Weber, d'ora in avanti SSW, un raro disturbo neurologico e dermatologico. In questo paragrafo, dopo aver evidenziato le correlazioni tra SSW e deficit linguistici, si offrirà un inquadramento biografico, clinico ed educativo del soggetto coinvolto nella ricerca, e si discuteranno la metodologia e le fasi della ricerca.

2.1.1 Sindrome di Sturge-Weber e linguaggio

La sindrome di Sturge-Weber è un raro disturbo neurologico e dermatologico caratterizzato spesso dalla proliferazione di arterie dell'encefalo, con conseguenti multipli angiomi, glaucoma, crisi epilettiche, ritardo mentale e angioma leptomeningeo ipsilaterale rispetto all'angioma del volto. La SSW non è una malattia ereditaria e l'eziologia non è al momento nota; inoltre il fenotipo è estremamente variabile e i casi con assenza di un angioma facciale sono di norma considerati varianti della sindrome (Rémillard, Cohen 2006). Il disturbo, la cui incidenza è stimata in 1:50.000, colpisce entrambi i sessi (Comi 2003).

Un paziente con questa patologia presenta generalmente sia problemi neurologici sia una peculiarità dermatologica, che si configura con una voglia simile ad una macchia di vino rosso, causata da una sovrabbondanza di capillari appena sotto la superficie della pelle colpita. La patologia può essere diagnosticata fin dalla nascita, in presenza di sintomi neurologici e di un angioma piano della faccia nella zona V1. Nei casi meno gravi la terapia è sintomatica, si può ricorrere ad un trattamento con il laser per schiarire o eliminare il nevo, farmaci anticonvulsivanti possono essere usati per controllare le crisi epilettiche e deve essere eseguito un monitoraggio precoce per il glaucoma.

Quando è colpito un solo lato dell'encefalo e gli anticonvulsivanti si dimostrano inefficaci si può ricorrere a trattamento neurochirurgico, che

consiste nella rimozione o disconnessione della parte del cervello colpita dalla malattia. Generalmente però per l'epilessia si somministrano solo gli anticonvulsivanti, arrivando nei casi più gravi all'emisferectomia.

I soggetti affetti da tale sindrome possono presentare ritardo nello sviluppo, problemi emotivi e comportamentali e difficoltà d'apprendimento che possono essere causate sia da deficit d'attenzione e d'astrazione sia da disturbi linguistici, visivi o motori.

Molti studi riguardanti le correlazioni tra sindrome di Sturge-Weber e disturbi del linguaggio sostengono che questi ultimi sono spesso il risultato di attacchi epilettici, che colpiscono l'80% dei soggetti con SSW, e interventi di emisferectomia (per approfondimenti Vargha-Khadem et al. 1997; Mariotti et al. 1998). Nel caso di pazienti con SSW sottoposti ad emisferectomia, gli studi suggeriscono che i disturbi del linguaggio insorgono in conseguenza all'asportazione dell'emisfero sinistro, notoriamente deputato all'elaborazione degli aspetti morfosintattici del linguaggio (Rémillard, Cohen 2006). Tuttavia, altri studiosi sostengono che i deficit linguistici nei pazienti con SSW possono anche essere dovuti ad un basso quoziente intellettivo, a deficit cognitivi o ancora ad una limitata memoria verbale riscontrata in diversi bambini con SSW (Bishop 1988; Mariotti 1998; Vargha-Khadem 1997).

In generale, a prescindere dalle possibili cause, è indubbia l'alta correlazione tra SSW e difficoltà linguistiche. In ambito educativo, pertanto, chi si trova ad operare con alunni affetti da SSW dovrà non solo rilevare il livello di competenza linguistica dello studente ma anche conoscere le principali aree dello sviluppo in cui risulta deficitario.

2.1.2 Presentazione del caso

Il caso preso in esame riguarda un'alunna non italoфона, di origine e lingua madre mongola, nata nel 2002 ed affetta dalla sindrome di Sturge-Weber. L'alunna, subito dopo la nascita, presentava emangiomi multipli sulla pelle e una calcificazione lungo la superficie dell'emisfero cerebrale sinistro.

Dalla documentazione ricevuta dalla famiglia si evince che l'allieva risulta aver frequentato la scuola primaria per un periodo in Giappone e in Germania, fino a giugno 2011, quando la famiglia si è trasferita in Italia. A settembre, sulla base dell'analisi della situazione di partenza, l'alunna è stata inserita in una classe II di una scuola primaria di Trieste.

Non possedendo alcuna conoscenza della lingua italiana la scuola ha individuato una mediatrice culturale con la quale l'allieva ha potuto esprimersi in lingua materna e svolgere alcune prove che hanno portato ad accertare il possesso di determinate abilità e conoscenze non linguistiche. I risultati ottenuti dalle prove e le osservazioni effettuate (riguardanti l'area dell'autonomia personale, relazionale-affettiva, senso-percettiva,

motoria e cognitiva) hanno permesso di tracciare un profilo della situazione iniziale.

Si è poi proceduto all'individuazione di alcune strategie organizzative per agevolarne l'inserimento tra le quali: l'intervento di un mediatore linguistico-culturale, la preparazione di materiali per una prima alfabetizzazione in italiano L2, l'utilizzo di dizionari illustrati.

Poiché il divario linguistico tra l'allieva e la classe e la disabilità costituivano barriere notevoli che non garantivano l'inclusione educativa, è stato elaborato un ciclo di interventi glottodidattici (che saranno descritti più approfonditamente nei prossimi paragrafi) basati sul TPR e finalizzati a massimizzare l'inclusione dell'allieva con BES durante lo svolgimento delle attività in L2. In particolare, sono state costruite attività che le consentissero di esercitarsi nella comprensione e nell'esecuzione: di comandi che richiedevano una 'risposta fisica' (avvicinarsi, sedersi, alzarsi ecc.), di attività di manipolazione (taglia, incolla, colora ecc.) e di indicazioni di lavoro scolastico (leggi, copia, scrivi ecc.). Si è cercato, inoltre, di favorire la comprensione e di esercitare modalità di risposta riguardanti forme d'interazione ricorrenti nella vita quotidiana come i saluti, gli inviti, le richieste ecc.

Considerando le notevoli differenze linguistiche tra la lingua madre dell'alunna e l'italiano e i problemi cognitivi e motori presentati nella documentazione iniziale ed emersi durante la fase d'osservazione sono state individuate attività diversificate che esercitassero in particolare la comprensione orale.

L'allieva è rientrata in Mongolia nel maggio 2012, dopo aver trascorso 7 mesi in Italia.

2.1.3 Metodologia e fasi della ricerca

La ricerca si è svolta in quattro fasi: la prima ha riguardato la raccolta della documentazione sul caso, la seconda la strutturazione di un intervento di accostamento all'italiano L2 attraverso attività TPR, la terza l'osservazione sistematica, effettuata nell'arco di quattro mesi (febbraio - maggio 2012) utilizzando una versione adattata della Target Child nella versione italiana proposta da Camaioni, Bascetti e Aureli (1989); nella quarta fase, infine, si è proceduto alla codifica e all'analisi dei dati e si sono tratte alcune conclusioni riguardanti l'efficacia del TPR sulla base delle caratteristiche presentate dal soggetto. In questa sezione descriveremo nel dettaglio le fasi della ricerca.

2.1.4 La raccolta della documentazione sul caso

Nella prima fase della ricerca è stata raccolta e analizzata la documentazione relativa all'alunna, riguardante da un lato le informazioni fornite dalla famiglia e dall'altro i documenti di programmazione prodotti dalla scuola nei mesi successivi al suo arrivo. Si è proceduto, inoltre, alla consultazione della letteratura scientifica relativa al disturbo per individuare le difficoltà dell'allieva e le eventuali implicazioni a livello didattico.

Dopo aver indagato la situazione di partenza e predisposto il Piano Educativo Individualizzato (PEI), considerando la necessità di una prima alfabetizzazione in italiano L2 per favorire la possibilità del soggetto di esprimere i bisogni più immediati, comprendere e partecipare alle attività educative, si è individuato il TPR come metodo prevalente per questa prima fase di inserimento scolastico.

2.1.4.1 La strutturazione di un intervento glottodidattico a base Total Physical Response

Nella seconda fase della ricerca, che ha coinvolto l'insegnante di sostegno, l'insegnante d'italiano e il mediatore linguistico-culturale, si è proceduto alla progettazione di un intervento glottodidattico strutturato in momenti di lavoro in classe e momenti di didattica individualizzata con l'insegnante di sostegno o con la mediatrice. La fase di progettazione ha condotto a:

1. **l'elaborazione di un sillabo di riferimento**, comprendente i comandi riguardanti il movimento da utilizzare e un nucleo lessicale di base riguardante gli oggetti che più frequentemente si possono incontrare a scuola nei vari ambienti (in classe, in mensa, in palestra ecc.) prendendo anche in esame le azioni associabili a ciascun oggetto;
2. **la definizione di un inventario di sussidi** da utilizzare a supporto dell'intervento glottodidattico (realia, immagini, giochi e storie che favorissero il riutilizzo dei contenuti del sillabo);
3. **la pianificazione di attività glottodidattiche** finalizzate all'insegnamento dei contenuti del sillabo; le attività sono state classificate sulla base di tre criteri: modalità di lavoro (collettiva o individualizzata), finalità glottodidattica (introduzione, fissazione o consolidamento; uso della lingua o riflessione sulla lingua), livello d'uso del corso (attività che richiedevano l'uso totale ed esclusivo del corpo, attività che prevedevano l'utilizzo di altri sussidi e materiali);

2.1.4.2 L'osservazione sistematica mediante l'utilizzo della Target Child

Nella terza fase della ricerca, parallelamente allo svolgimento dell'intervento glottodidattico, si è proceduto alla raccolta dei dati riguardanti tre dimensioni: linguistica, cognitiva e interazionale (cfr. 4). Il metodo d'indagine utilizzato è stato l'osservazione sistematica del soggetto mediante un adattamento della *Target Child*,⁶ uno strumento d'indagine utilizzato nella pedagogia sperimentale che consente di osservare in modo controllato un bambino all'interno di un contesto educativo.

La tecnica richiede di osservare in modo sistematico un 'bambino-bersaglio' e di raccogliere campioni di comportamento codificandoli all'interno di quattro macroaree (denominate da Bruner «dimensioni molari del comportamento»): le attività svolte dal bambino, il clima sociale dell'attività, il linguaggio (il contenuto e la direzione dello scambio linguistico) ed infine il livello cognitivo. Ciascuna macroarea comprende un insieme di sottocategorie (denominate «dimensioni molecolari»): 25 per la dimensione delle attività (attività individuale, manipolazione, gioco simbolico, letto-scrittura ecc.); 7 categorie per il clima sociale (attività solitaria, interazione diadica con l'insegnante ecc.); 4 per il linguaggio (semplice/complesso, interlocutore coetaneo/adulto) e 3 per il livello cognitivo (alto, medio e basso).

Nel momento in cui effettua l'osservazione e la registrazione dei dati, l'osservatore dispone di una scheda guida che consente di registrare il comportamento del bambino-bersaglio per un totale di 20 minuti per ciascuna osservazione, sulla base di unità di tempo della durata di un minuto.

La *Target Child* è stata utilizzata per osservare in modo ripetuto nel tempo l'alunna durante alcune attività dell'intervento glottodidattico.

2.1.4.3 La codifica e l'analisi dei dati

Nella quarta fase si è proceduto all'analisi e alla codifica dei dati attraverso l'utilizzo delle schede guida proposte da Camaioni, Bascetta e Aureli (1989). I dati sono stati codificati facendo riferimento alle categorie molecolari e successivamente sono stati analizzati sulla base delle dimensioni molari del comportamento, esaminando alcune variabili. Infine sono stati ricavati dati numerici, organizzati in tabelle, e successivamente utilizzati per l'elaborazione di diagrammi. I risultati di questa fase saranno presentati e discussi nel paragrafo successivo.

6 Da un punto di vista storico tale strumento è stato ideato da un gruppo di ricercatori guidati da J. Bruner intorno agli anni settanta allo scopo di svolgere un'ampia indagine sul campo per valutare la 'qualità educativa' delle diverse istituzioni prescolastiche esistenti in Gran Bretagna. Lo strumento è stato poi adattato in Italia da Camaioni, Bascetta e Aureli (1989).

2.2 Presentazione e analisi dei dati

I dati raccolti sono stati organizzati in tre focus di osservazione: la dimensione linguistica, il livello cognitivo e il clima sociale. In questa sezione si procederà alla presentazione dei risultati ottenuti dall'analisi dei dati per ciascun focus, e si proporranno alcune considerazioni in merito ai benefici del TPR in relazione alla dimensione linguistica, al livello cognitivo e al clima sociale.

2.2.1 La dimensione linguistica

Nell'analisi della dimensione linguistica è stata apportata una modifica rispetto al modello proposto da Camaioni, Bascetta e Aureli (1989) riguardante la categoria della complessità del linguaggio, che nello strumento originale era misurata basandosi sul numero di turni relativi ad ogni scambio linguistico. In questo caso, poiché la ricerca è collocata nel contesto di L2, è stato necessario riformulare le categorie relative al linguaggio, visto che l'alunna, non avendo ancora sviluppato l'abilità di produzione orale, difficilmente avrebbe prodotto numerosi turni linguistici. Inoltre, poiché il TPR assegna notevole importanza alla fase di comprensione della L2, si è deciso di osservare la complessità dell'input linguistico prodotto dall'insegnante, dall'alunna e dai compagni.

Le categorie relative al linguaggio semplice/complesso sono state riformulate come segue.

	Linguaggio semplice	Linguaggio complesso
Sintassi	uso di parole isolate o frasi sintatticamente semplici (soggetto, verbo, oggetto);	uso di strutture paratattiche o ipotattiche.
Lessico	uso di parole concrete e ricorrenti nella quotidianità;	uso di parole astratte e poco ricorrenti nella quotidianità;
Morfologia	uso di strutture morfologiche semplici (tempi semplici all'imperativo o all'indicativo, esplicitazione del soggetto ecc.).	uso di strutture morfologiche complesse (tempi composti, pronomi soggetto e complemento ecc.).

Il grafico 2 si riferisce alla categoria linguaggio semplice/complesso e misura la frequenza delle due tipologie di scambi linguistici prodotti rispettivamente dall'alunna, dall'insegnante e dai compagni in direzione del soggetto osservato. Le percentuali riportate nel grafico tengono conto della sovrapposizione dei turni nello scambio linguistico.

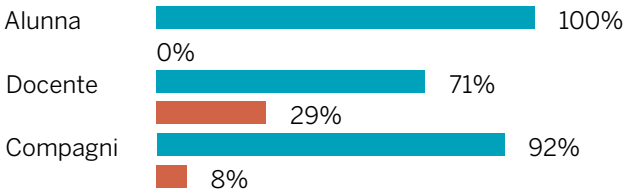


Grafico 2. Frequenza di utilizzo di linguaggio semplice/complesso

Osservando il grafico si può notare che la totalità degli scambi non solo dell'alunna ma anche dei compagni vengono effettuati utilizzando un linguaggio semplice. Il linguaggio utilizzato dall'insegnante, invece, rientra nel 70% dei casi nella categoria del linguaggio semplice. Il dato relativo al docente appare interessante se posto in relazione con l'utilizzo del TPR, che attraverso l'utilizzo di comandi verbali semplici e concreti ha reso possibile un'elevata semplificazione, e dunque comprensibilità dell'input.

Sulla base dei dati raccolti, si è potuto inoltre elaborare un grafico per illustrare l'evoluzione della frequenza dell'input linguistico prodotto dall'alunna nell'arco del tempo dell'osservazione. Il grafico 3 rappresenta sull'asse Y la frequenza degli input linguistici dell'allieva e sull'asse X il numero di interventi glottodidattici svolti con un impianto TPR.

Costruendo una retta di regressione lineare, ottenuta minimizzando la distanza tra i punti rappresentanti gli input linguistici prodotti dal soggetto, si è potuto tracciare l'andamento delle produzioni linguistiche dell'alunna in termini di frequenza temporale.

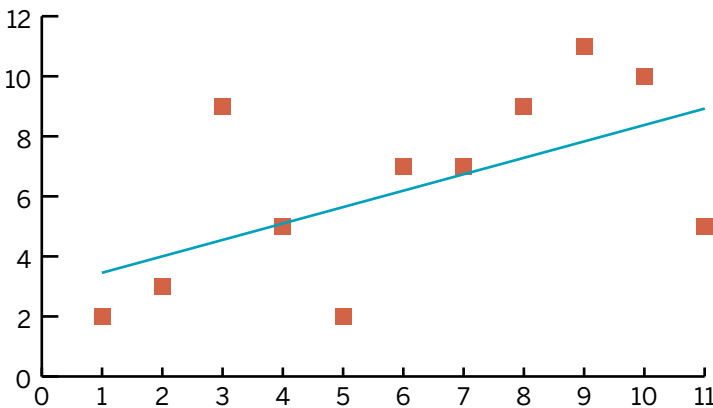


Grafico 3. Evoluzione temporale dell'input linguistico prodotto dal soggetto.

La retta di regressione lineare evidenzia una crescita della frequenza (in termini temporali) degli input linguistici da parte del soggetto osservato, sebbene sarebbero necessari ulteriori osservazioni per confermare questi dati.

Il grafico 3, pur non consentendoci di trarre conclusioni in merito allo sviluppo qualitativo del linguaggio del soggetto osservato, consente però di constatare che l'utilizzo del TPR ha progressivamente favorito la frequenza delle produzioni linguistiche da parte dell'alunna.

2.2.2 La dimensione cognitiva

Per analizzare il livello cognitivo di un'attività didattica, lo strumento proposto da Camaioni, Bascetta e Aureli prende in considerazione i seguenti fattori:

- la pianificazione intenzionale di un progetto⁷ nell'ambito di una specifica attività;
- l'utilizzo di strumenti adeguati a raggiungere l'obiettivo;
- lo svolgimento del progetto attraverso una precisa sequenza di azioni.

L'alto grado di concentrazione e di attenzione e la non facile distraibilità del bambino si accompagnano di norma ai criteri suddetti. Il progetto può essere introdotto o suggerito dall'adulto ma il bambino deve assumere come proprio l'obiettivo che sta alla base del progetto stesso.

La versione originale dello strumento non coglie la relazione tra complessità cognitiva di un'attività e l'input linguistico fornito, che invece risulta fondamentale nel contesto di L2, dal momento che la decodifica di un input in L2 può rendere più complessa un'attività di per sé cognitivamente semplice per un parlante nativo. Alla luce di ciò lo strumento è stato rivisto introducendo tre criteri/condizioni:

1. prestare attenzione all'input linguistico;
2. comprendere l'input linguistico (con il supporto cinestesico dell'insegnante che esegue il movimento) ed imitare il movimento;
3. attraverso passi successivi collegare l'input linguistico con il corrispondente movimento (senza il supporto cinestesico dell'insegnante) e/o essere in grado di riprodurlo in contesti diversi.

7 Con il termine 'progetto' Camaioni, Bascetta e Aureli intendono la capacità del bambino di prefiggersi uno scopo nell'attività e pianificare i vari passaggi per raggiungerlo. Questo può accadere sia se l'attività è gestita dall'adulto sia se si tratta di un momento di gioco libero (es. il bambino si avvicina alla scatola, prende dei Lego ed inizia a costruire un aereo, chiama il compagno di banco e gli propone di costruire una pista d'atterraggio).

Sul base di questi criteri, un'attività presenta un livello cognitivo alto quando sono presenti tutte e tre le condizioni; il livello cognitivo risulta medio quando sono presenti le condizioni 1 e 2 (o perlomeno una delle due); infine, il livello cognitivo risulta basso quando le tre condizioni descritte risultano assenti.

Nel grafico 4 vengono presi in esame i tre livelli cognitivi in termini di frequenza assoluta con cui si sono presentati nell'arco del tempo totale d'osservazione.

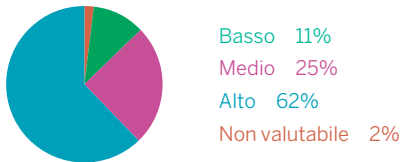


Grafico 4. Frequenza dei livelli cognitivi nel tempo totale d'osservazione.

Come si può osservare l'alunna ha svolto il 60% delle attività ad un livello cognitivo alto. Nello specifico, più del 50% delle volte l'alunna è stata in grado di prestare attenzione all'input linguistico, di comprenderlo e attraverso passi successivi di collegarlo con il corrispondente movimento (senza il supporto cinestesico dell'insegnante) e/o di riprodurlo in contesti diversi.

Il 25% delle volte, inoltre, l'allieva è stata in grado di prestare attenzione all'input linguistico e di comprenderlo con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni. Solo l'11% delle volte l'alunna non ha prestato attenzione, né sembrava aver compreso ciò che l'insegnante o i compagni le dicevano.

Procedendo ad un'analisi più raffinata, si possono anche esaminare alcune variabili che chiariscono i momenti in cui l'alunna ha lavorato ad un livello cognitivo alto, medio o basso. La prima variabile da considerare è il rapporto tra livello cognitivo ed attività svolta.

Nel grafico che segue verranno presi in esame i livelli cognitivi e la frequenza con cui si sono presentati in relazione alle attività svolte. Una prima tipologia di attività molto frequente prevede che i bambini, in gruppo, sotto la guida dell'adulto ascoltino storie, filastrocche o spiegazioni; in questo caso, i bambini sono quasi sempre in parallelo, ascoltando in silenzio (per esempio una storia) o agendo all'unisono. Durante lo svolgimento di quest'attività, il 66% delle volte la bambina lavora ad un livello cognitivo basso o medio. Queste attività risultano, peraltro, correlare positivamente con un linguaggio più complesso e meno supportato dai movimenti corporei e con un ruolo più passivo dello studente. I livelli cognitivi bassi da parte dell'alunna possono quindi essere determinati da una serie di cause, tra cui il deficit d'attenzione, le difficoltà linguistiche e la mancanza di coinvolgimento attivo.

Una seconda tipologia di attività utilizzate frequentemente fa, invece, più direttamente riferimento al TPR (*Imperative drills*). In questi casi l'alunna presenta per il 97% del tempo un livello cognitivo medio-alto. Queste attività sono dirette dall'adulto ma richiedono una forte partecipazione dell'apprendente, implicano il padroneggiare e il migliorare di abilità specifiche e tecniche, talvolta includendo anche la realizzazione di prodotti o manufatti. I dati suggeriscono che le attività incluse in questa categoria, richiedendo una partecipazione diretta del soggetto, hanno consentito di mantenere alti i livelli d'attenzione dell'alunna che, essendo continuamente stimolata, vi partecipava attivamente.

Un'ultima categoria di attività molto frequenti include forme di interazione spontanea, verbale o fisica, tra adulto e bambino (prendere in prestito un oggetto, salutare, cercare/dare aiuto o chiedere/dare informazioni). Rientrano in questa categoria anche le routine scolastiche o alcuni comportamenti aggressivi che possono scaturire durante l'interazione in classe.

In questo caso per il 77% delle volte l'alunna ha raggiunto un livello cognitivo medio-alto, dimostrando di essere in grado di prestare attenzione e comprendere, a volte anche senza aiuto, per una buona parte del tempo le routine linguistiche (verbali o fisiche) che avvenivano in classe.

Una seconda variabile interessante da prendere in considerazione riguarda la presenza/assenza dell'insegnante rispetto ai livelli cognitivi presentati dall'alunna.

I risultati ottenuti evidenziano come la presenza del docente sostiene un livello cognitivo medio-alto per il 92% del tempo totale d'osservazione contro il 69% in assenza dell'insegnante, riducendo da un 31% ad un 8% il tempo in cui l'alunna lavora ad un livello cognitivo basso. Considerati i deficit d'attenzione e le difficoltà linguistiche dell'alunna, anche in questo caso, il TPR sembra aver influito positivamente, dal momento che si basa su una forte presenza dell'insegnante, che guida nelle attività il discente, stimola l'attenzione e funge da *scaffolding* nella comprensione della L2.

Infine, un'ultima variabile che può essere analizzata riguarda l'influsso della presenza/assenza d'interazione sui livelli cognitivi presentati dall'alunna durante lo svolgimento delle attività.

I risultati sottolineano come la presenza d'interazione influisca in modo rilevante sul mantenimento di un livello cognitivo medio-alto (dal 93% con la presenza d'interazione al 68% con l'assenza d'interazione) riducendo dal 32% al 7% il tempo in cui l'alunna lavora ad un livello cognitivo basso. I dati riguardanti il livello cognitivo basso potrebbero portare ad ipotizzare che la mancanza d'interazione e di stimolazione dell'allieva facciano sì che quest'ultima si distraiga facilmente. Anche le percentuali riguardanti il livello cognitivo alto permettono di concludere che le attività interattive hanno favorito la concentrazione dell'alunna e la capacità di quest'ultima di tradurre l'input linguistico e di applicarlo in maniera autonoma anche ad altri contesti.

2.2.3 La dimensione interazionale

Nelle schede guida utilizzate per l'osservazione, il clima sociale che caratterizza le relazioni dell'alunno è stato valutato minuto per minuto, secondo le categorie che rispecchiano le relazioni sociali più frequenti nel contesto educativo e cioè solitaria (SOL), diadica (DIA) all'interno di un piccolo gruppo (PG) o di un grande gruppo (GG).

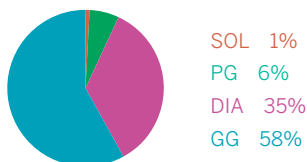


Grafico 5. Frequenza con cui si presentano le relazioni sociali (SOL, DIA, PG, GG) nel contesto educativo.

Il grafico 5 evidenzia come gli interventi glottodidattici a base TPR si siano svolti principalmente in modalità sociale grande gruppo. L'alunna infatti trascorre il 58% del tempo all'interno della classe lavorando insieme ai compagni; pur trovandosi ad un livello iniziale di competenza in italiano L2, l'allieva, attraverso l'impianto TPR, è stata in grado di partecipare a svariate attività svolte anche dai compagni.

Gli interventi in modalità TPR all'interno del grande gruppo si svolgono principalmente in modo simultaneo: i bambini sono invitati a eseguire contemporaneamente i comandi che l'insegnante pronuncia; questo permette all'allievo di non sentirsi osservato nell'esecuzione e di condividere l'immediato significato della lingua target attraverso l'attivazione di linguaggi non verbali.

In conseguenza a questa impostazione, si comprendono le ragioni per cui lo spazio offerto all'attività solitaria dell'alunna sia stato estremamente limitato (1%). Per verificare che l'inserimento dell'allieva nel grande gruppo non fosse limitato ad una mera presenza fisica, si è indagata nel dettaglio la variabile presenza/assenza d'interazione. I risultati evidenziano come l'80% dei minuti delle attività siano stati caratterizzati dalla presenza d'interazione dell'alunna con l'insegnante e con la classe. I dati sembrano dunque confermare la pertinenza dell'impianto TPR rispetto ai bisogni dell'alunna, in quanto ha favorito la presenza attiva dell'allieva, pur essendo neoarrivata.

Tra le critiche mosse da alcuni autori nei confronti del TPR vi è la considerazione che il metodo comporti una 'massiccia' presenza dell'insegnante e che poco spazio venga lasciato all'iniziativa e alla creatività di chi impara (Serra Borneto 1998). I dati provenienti dallo studio di caso confermano questa osservazione, in quanto per l'84% dei minuti di lezione l'insegnante era presente come figura attiva. Tuttavia, confrontando i dati riguardanti

la presenza d'interazione e la presenza dell'insegnante si può affermare che se per l'84% dei minuti totali vi è la presenza dell'insegnante, per l'80% dei minuti le attività sono caratterizzate dalla presenza d'interazione dell'alunna con il docente e con i compagni.

Il confronto tra questi dati conduce ad alcune riflessioni. Innanzitutto il ruolo ricettivo inizialmente affidato all'alunno, grazie al forte coinvolgimento dei discenti che le attività TPR comportano, non sembra ripercuotersi sulla motivazione ad apprendere. Inoltre, la presente ricerca conduce a ritenere che in una fase così delicata come il primo inserimento scolastico e la prima alfabetizzazione, il ruolo direttivo del docente conduca ad effetti positivi; i dati riportati in questo paragrafo segnalano, infatti, che la presenza dell'insegnante ha favorito di fatto l'interazione e il mantenimento di un livello cognitivo alto durante lo svolgimento delle attività (cfr. 4.2).

Le considerazioni appena esposte ci permettono, perciò, di concludere che l'attuazione di interventi glottodidattici in modalità TPR ha costituito una risposta pertinente ed efficace rispetto ai bisogni e ai deficit presentati dall'alunna.

3 Conclusioni

Il presente saggio si colloca nell'ambito della glottodidattica speciale, affrontando un contesto specifico, quale è l'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi con BES. Nella prima parte del contributo sono state discusse alcune coordinate teoriche al fine non solo di chiarire il ruolo della glottodidattica nello studio della disabilità in riferimento al contesto di L2, ma anche di individuare i fattori chiave che vanno tenuti in considerazione nell'affrontare il tema sul piano glottodidattico. Nella seconda parte vengono presentati i risultati di uno studio di caso basato su interventi glottodidattici con impianto TPR per favorire l'inclusione educativa di un'alunna neoarrivata con BES. Oltre al loro valore intrinseco relativo al caso specifico, i risultati descritti evidenziano i possibili e importanti apporti che la glottodidattica speciale può offrire alle scienze che, a diverso titolo, si occupano della disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Asher, J.J. (2000). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos: SOP.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Berberi, T.; Hamilton, E.C.; Sutherland, I.M. (2008). *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning*. London: Yale University Press.
- Bernal Numpaque, N.R.; Garcia Rojas, M.A. (2010). «TPR-Storytelling: A

- Key to Speak Fluently in English» [online]. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 15, pp. 151-162. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/.../3673486.pdf>.
- Bishop, D.V.M. (1988). «Can the Right Hemisphere Mediate Language as Well as the Left? A Critical Review on Recent Research». *Cognitive Neuropsychology*, 5, pp. 353-367.
- Camaioni, L., Bascetta, C., Aureli, T. (1989). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Bologna: il Mulino.
- Caon, F. (2008). *Tra lingue e culture: Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: Una prospettiva glottodidattica*. Nuova edizione. Torino: UTET Università.
- Comi, A.M. (2003). «Pathophysiology of Sturge-Weber Syndrome». *Journal of Child Neurology*, 18, pp. 509-516.
- Commissione Europea (2005). *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation*. http://ec.europa.eu/languages/documents/doc449_en.pdf.
- Costenaro, V.; Daloiso, M.; Favaro, L. (in corso di pubblicazione). «Teaching English to Young Learners with Dyslexia: Developing Phonemic Awareness through Sound Paths».
- Craighero, L. (2010). *I neuroni specchio*. Bologna: il Mulino.
- Daloiso, M. (a cura di) (2012a). *Glottodidattica per i bisogni educativi speciali*. Numero monografico di *EL.LE. Educazione Linguistica - Language Education*, <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/issue/view/57>.
- Daloiso, M. (2012b). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Freddi G. (1987). «Dalla pedagogia alla glottodidattica». In: Titone, R. (a cura di). *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.
- Kelly, L.G. (1971). *Twenty-Five Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House.
- Kormos, J.; Kontra, E.H. (ed.) (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lepore, L. (2011), «Per uno sguardo antropologico sulla disabilità: I minori disabili stranieri». *Minori e Giustizia*, 3, pp. 94-104.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Torino: UTET Università.
- Mariotti, P.; Iuvone, L.; Torrioli, M.G.; Silveri, M.C. (1998). «Linguistic and Non-linguistic Abilities in a Patient with Early Left Hemispherectomy». *Neuropsychologia*, 36, pp. 1303-1312.
- Maureen, D.; Whitaker, H.A. (1976). «Language Acquisition Following Hemidecortication: Linguistic Superiority of the Left over the Right Hemisphere». *Brain and Language*, 3, pp. 404-433.

- Mole, J.; McColl, H.; Vale, M. (2005). *Deaf and Multilingual: Teaching and Supporting Deaf Learners in Foreign Language Classes*. New York: Bpr.
- Morosin, M.S. (2007). «Mirror Neurons, Meaning and Imitation: Facts and Speculations on Language Acquisition» [online]. *Studi di Glottodidattica*, 1 (4), pp. 90-112. <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/34>.
- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J. (2008). *Dyslexia, Learning and the Brain*. Cambridge: MIT.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Ray, B.; Seely, C. (1997). *Fluency Through TPS-Storytelling: Achieving Real language Acquisition in School*. Berkeley: CPRI.
- Rémillard, S.; Cohen, H. (2005). «Sturge-Weber-Dimitri Syndrome and Language». In: Whitaker, H.A. (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, pp. 493-495.
- Scevola, M. (2012). «Iprovvisone e insegnamento linguistico» [online]. *EL.LE.: Educazione Linguistica - Language Education*, 1 (3), pp. 189-206. <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/282>.
- Serra Borneto, C. (1998). *C'era una volta il metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Sujansky, E.; Conradi, S. (1995). «Sturge-Weber Syndrome: Age Onset of Seizure and Glaucoma and the Prognosis for Affected Children». *Journal of Child Neurology*, 10, pp. 49-58.
- Titone, R. (a cura di) (1981). *Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*. Roma: Armando.
- Titone, R. (1982). *Glottodidattica: Un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica.
- Vargha-Khadem, F.; Carr, L.J.; Isaacs, E.; Brett, E.; Adams, C.; Mishkin, M. (1997). «Onset of Speech after Left Hemispherectomy in a Nine-year-old Boy». *Brain*, 120, pp. 159-182.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe: Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.

La dimensione fisica dell'apprendimento

Implicazioni glottodidattiche

Giuseppe Maugeri

Abstract Phenomenology and practice of teaching a foreign language are reflected in the physical dimension of learning. This definition includes learning environments and techniques as agents of specific criteria and forms of thought directed to the language acquisition. If spaces suggest the social aptitudes of the pupils, technique expresses the philosophical approach below and fulfils, at an operational level, the methodology of language teaching. Logical and conceptual elements like environment and technique not only have a pedagogical validity as they refer to a person and to a conscious cognitive act.

Sommario 1. Quadro di riferimento teorico. — 2. La dimensione valoriale dell'apprendimento. — 2.1. La dimensione fisica dell'apprendimento. — 2.2. La relazione tra l'ambiente di apprendimento e l'individuo. — 2.3. La relazione fra l'ambiente di apprendimento e la tecnica didattica. — 3. La tecnica. — 3.1. La tecnica come strumento di relazione. — 3.2. La tecnica come strumento glottodidattico. — 3.3. La tecnica come indice di un paesaggio cognitivo in crescita. — 3.4. La tecnica e le risorse tecnologiche. — 4. Conclusione.

1 Quadro di riferimento teorico

In questa sezione si vogliono fornire le ragioni dalle quali prende corpo una prospettiva d'indagine incentrata sul nesso tra gli ambienti di apprendimento e gli studenti. Gli assunti che hanno condizionato la portata strutturale di questa analisi si riagganciano rispettivamente:

- a. all'obiezione di considerare l'apprendimento solo a uno stato latente, vale a dire cognitivo dell'apprendente. Secondo questa versione, l'apprendimento assume la dimensione della persona, escludendo di fatto il contesto nel quale l'apprendimento viene generato, formandosi invece come costituente e valore aggiunto di un processo che si sviluppa in un luogo. Dunque, l'apprendimento nasce all'interno di luoghi fisici dove si costruisce in maniera dinamica, mai statica, poiché accompagna l'evoluzione degli ambienti e la loro interazione con le persone. Prende avvio una relazione di scambio, simbolica e discorsiva fra gli individui e gli spazi strutturati per l'insegnamento e apprendimento della lingua. In quest'ottica, l'apprendimento è sensibile ai contesti (Minniti 2011), alle scelte di natura socioculturale che si proiettano

- sulle forme organizzative degli spazi come su quelle comunicative e metodologiche dell'organizzazione didattica. Si delinea così una prospettiva dell'apprendimento più ampia poiché considera gli spazi didattici come ambienti capaci di mutare in linea con le situazioni didattiche e le evoluzioni di pensiero e linguistiche dell'apprendente;
- b. a una concezione di natura esternalista e semiotica, secondo le quali tutto ciò che entra in relazione con l'uomo acquista agentività, condizionando in tal modo la tessitura profonda delle relazioni; secondo questa lettura, gli ambienti di apprendimento diventano strategici in quanto realtà integrata al piano didattico. Per questo motivo, essi vanno realizzati in maniera appropriata per lo sviluppo dell'affettività dello studente e la realizzazione di attività didattiche condotte attraverso una modalità di interazione sociale. In quest'ottica, risulta prioritaria l'organizzatività che gli ambienti di apprendimento hanno nel modellare la realtà fisica dello studio e nell'arricchire la dimensione cognitiva e affettiva del discente. In questo modo, potremmo fondare l'ipotesi che la costruzione dell'apprendimento della lingua dell'individuo è legata a molte variabili, fra cui la struttura dell'organizzazione spaziale dell'aula e il sistema di relazioni che egli stabilisce con l'ambiente didattico;
- c. alle esplorazione compiute dallo *Scientific Management* e poi dalle ricerche della *Learning Organization* focalizzate sulle organizzazioni aziendali e sulle modalità di apprendimento. La convinzione è che l'esplorazione transdisciplinare, l'esportazione di modelli e le riflessioni su realtà esterne alla didattica dell'italiano possano suggerire un bilanciamento più efficace e un più vasto repertorio di possibilità circa i modi di:
- organizzare la didattica della lingua straniera in ragione alle condizioni di competitività del contesto esterno; questo comporta ricorrere a particolari modalità di organizzazione e di analisi dell'arena competitiva in cui si opera;
 - accrescere la comprensione degli ambienti didattici grazie ai contributi crescenti dei docenti e dei ruoli di partecipazione che essi hanno per la formazione di gruppi di studio con gli allievi. In questo modo, si realizzano le condizioni per supportare una cultura di apprendimento che combina obiettivi con valori condivisi e forme di vita sociale;
 - gestire l'apprendimento della lingua come un processo sociale e personalizzato e non come blocco monolitico e unidimensionale. Da parte dell'organizzazione didattica significa rendere rilevanti le dinamiche di funzionamento dei corsi e la motivazione degli studenti. Sul versante didattico, tali implicazioni confluiscono nella progettazione dell'aula, tendendo a una elevata varietà sia spaziale che di utilizzo degli strumenti didattici;
 - riconoscere il valore dell'apprendimento nella molteplicità di pro-

spettive che lo studente è riuscito a costruire attraverso una conoscenza metalinguistica, oltre che ai risultati raggiunti in termini di competenza linguistica;

- fondare il percorso didattico sulla qualità delle relazioni che il soggetto apprendente ha costruito attraverso l'espressione autentica di sé e del suo rapporto con il sistema della lingua ascrivibile alla sua motivazione, ai bisogni linguistici realizzati e sentiti come possibili; agli stimoli forniti dagli ambienti didattici, intesi come sistema di valori che lo studente deve decodificare per costruire, attraverso essi, la propria esperienza di apprendimento.

L'inclusione di più linguaggi legati agli ambienti didattici genera dei modelli di azione aderenti alle necessità degli studenti. In un contesto organizzativo come quello finora descritto, l'apprendimento della lingua straniera non è considerato soltanto come uno strumento per giungere a determinati scopi comunicativi, ma nella prospettiva di un'esperienza organizzata si trasforma in un fattore strategico in quanto il cambiamento che esso produce negli ambienti e nelle persone costituisce una strategia di controllo per governare una cultura altamente operativa e sociale che va sia in direzione dei risultati che del miglioramento continuo delle pratiche comunicative e delle relazioni sociali. Il quadro di riferimento proposto tiene in considerazione, perciò, ambiti operativi e variabili destinati ad attivare una struttura didattica socialmente coesa, attraversata lungo la sua catena di valore da un processo di apprendimento linguistico utile a conseguire degli obiettivi partendo proprio dalla forza dell'organizzazione di motivare, coinvolgere e intraprendere delle azioni funzionali all'arricchimento delle unità di lavoro e delle reti di attori ad esse connesse. Da questa prospettiva, l'organizzazione didattica si presta a essere letta come un'azione collettiva che ri-orienta il proprio intervento nel contesto in funzione degli scopi che quest'ultima e lo studente desiderano perseguire.

Si rende utile, a questo punto, esplicitare con la tabella sottostante la complementarità e l'interdisciplinarietà fra una logica organizzativa di ambito aziendale e le evoluzioni dei modelli glottodidattici. L'analisi comparativa circa le diverse fasi storiche individuate rileva nell'ordine:

- a. dei cambiamenti comuni non estranei alla propria epoca e al contesto in cui essi si esprimono in termini di metodi applicabili alla realtà dell'apprendimento e, come si vedrà, all'esperienza linguistica degli apprendenti (Quattrocchi 1984; Porcelli 1994; Balboni 2010);
- b. una differente definizione del ruolo degli individui durante l'apprendimento. Da ciò risulta evidente come le leve metodologiche articolano determinate strategie e modalità di apprendimento dello studente, in direzione di forme di lavoro riconducibili a comportamenti individualistici o cooperativi.

Organizzazione tecnocratica	Approccio grammaticale
verticale e piramidale	verticale
modello fonologico	modello della <i>lectio</i>
comunicazione equivale al trasferimento di informazioni	l'attività comunicativa è gestita in modo verticale, escludendo di fatto la dimensione dell'individuo
apprendimento trasmissivo e per errore	l'apprendimento è trasmissivo ed è rappresentato dalla somma di regole e di vocaboli applicabili nella traduzione di testi
unità lavorative atomizzate che lavorano in modo organizzato scientificamente e ordinato	assenza di cooperazione e di condivisione; il livello di attività cognitiva è circoscrivibile alle regole grammaticali che rappresentano i vincoli di sviluppo di una conoscenza riconducibile al testo e ai suoi meccanismi lessicali
perseguimento dell'efficienza e dei risultati	memorizzazione passiva dei compiti
individuo razionale il cui apporto è frutto di competenze individuali	studente passivo e demotivato
Organizzazione strutturale	Approccio strutturale
verticale	verticale
struttura fissa e rigida che mira a controllare le pratiche di lavoro	modello linguistico come forma costitutiva della realtà
la comunicazione è linguaggio strutturato che impone le relazioni e analizza il carico razionale della realtà	il linguaggio è struttura fissata da regole che organizzano le pratiche discorsive e interpretative del reale
l'apprendimento si misura sul grado di efficienza	l'apprendimento linguistico è formato da sequenze ripetute di unità linguistiche modellate reciprocamente da nessi procedurali e schemi abituali di condotta
unità lavorative separate che tendono a supportare la strategia aziendale	si punta al controllo delle forme linguistiche come proprietà fondamentale e strutturante il linguaggio

i risultati sono determinati dalla gestione corretta delle pratiche di lavoro	le frasi sono agenti della produzione linguistica
Organizzazione umanistica e interpretativa	Approccio comunicativo metodo umanistico-affettivo
sistema flessibile centrato sull'impiego di competenze collettive per la costruzione di senso e il supporto della strategia-azione	la classe è fatta di individui con bisogni diversi
modello reticolare, relazionale e compatto nel gioco di rimandi e di interdipendenze organizzative che consentono di riconfigurare le priorità	prevalenza della dimensione orizzontale nel rapporto docente-studente e di una giustizia sociale che accresce la dimensione relazionale degli attori coinvolti
circolazione dei flussi comunicativi che presentano una propria organizzatività	comunicazione estesa ai singoli attori
apprendere per apprendere mediante un processo socio costruttivo degli interventi nel mondo	apprendere ad apprendere mediante un percorso costruttivo non ascrivibile a schemi fissi
unità lavorative coese e autonome segnate da una maggiore interazione, apertura e appropriazione di universi interdisciplinari (cross fertilization)	cooperazione, condivisione e negoziazione come elementi di continuità tra la dimensione individuale e quella sociale
risultati ottenuti mediante il coordinamento delle attività e il processo di crescita dell'individuo	motivazione, partecipazione e coinvolgimento come ricchezza concentrata sulle persone e sulle differenze individuali
valore intersoggettivo e decisionale del singolo che dà senso all'organizzazione	ruolo centrale dello studente che è agente di cambiamenti e di nuove prospettive di azione mediante la lingua

Tabella 1. Nostra elaborazione.

A conclusione dell'analisi tra i diversi approcci e gli ambiti di conoscenza sopra proposti, emerge una comune riflessione epistemologica e un ideale conoscitivo-produttivo adeguato a spiegare il fenomeno della realtà e con essa, del pensiero che la struttura come riferimento ideale. Per la glotto-didattica, significa poter disporre di un sistema didattico focalizzato non solo sulle risorse cognitive dello studente, ma anche sulla ricchezza che le condizioni ambientali possono creare e sostenere in favore dello studente

che, nella lingua straniera, vede una dimensione possibile da soddisfare e privilegiare in funzione dei suoi bisogni.

2 La dimensione valoriale dell'apprendimento

Fine dell'apprendimento è diventare forma consapevole e volontaria di acquisizione in grado di unificare i livelli coscienziali e subatomici dell'apprendente che interiorizza, tematizza e attualizza con la pratica il cambiamento (Balboni 2012). Alle origini di questo modello di conoscenza linguistica, giova considerare:

- a. il contesto didattico come spazio fisico e cognitivo dell'apprendimento in grado di creare eventi linguistici aperti e di influire sugli stili di comportamento sociale degli allievi;
- b. la tecnica didattica, la quale, accordandosi ad elementi fissi quali le finalità e gli obiettivi dell'approccio e della metodologia perseguiti, riconfigura la progettualità degli ambienti attraverso determinate modalità di interazione sociale sviluppate nel corso dell'attività didattica.

Fondati per gli assiomi che li organizzano e li coordinano, imprevedibili per la varietà degli stimoli e delle forme che essi arrecano, gli ambienti didattici e la tecnica diventano progetto educativo, metodo di analisi e di ricerca, nonché sistema di lavoro perfettamente orientato sul discente, sugli stili cognitivi e di apprendimento di quest'ultimo (Caon 2008). Questa ricostruzione dello scenario didattico vuole inoltre rivalutare la complessa capacità dell'individuo di apprendere, accentuando la sua motivazione e personalità ad entrare in contatto con i fattori contestuali e ad alterare situazioni didattiche concrete, mutando intenzionalmente le strategie e le organizzazioni di lavoro attraverso evoluzioni di pensiero e nuove possibilità di azione e fondare così una pratica più efficace di miglioramento. L'apprendimento della lingua, infatti, si rende disponibile al discente con un gioco di rimandi profondi, discorsivi, soggettivi e comportamentali allargati sugli altri (Severino 2011). Non è solo studio della lingua, gli elementi indagati guidano ogni allievo ad essere risorsa vitale per l'ambiente sociale; si crea in questo modo una semantica che si esprime mediante la messa in atto di formule coscienziali che si combinano con le qualità degli individui dettando, governando i mutamenti specifici, imperfetti dell'esperienza in classe. Spetta all'insegnante professionista il compito di gestire, guidare, legare i diversi spazi dove le proposizioni acquistano validità e le identità vengono riproccessate secondo un'ottica di valorizzazione. In questo modo, prende forma una diversa visione dell'apprendimento che si basa sulla comprensione del proprio ruolo nel processo di apprendimento e sulla negoziazione della nuova conoscenza linguistica. A sua volta, la

dimensione dell'apprendimento e del soggetto apprendente richiede al docente una professionalità tale che la gestione consapevole e misurata dei momenti tattici non può essere slegata dall'intenzionalità che ogni ambiente e tecnica presuppongono nell'aumentare il valore stesso di un apprendimento considerato in chiave esperienziale, metacognitiva, metaemotiva ed educativa. In ragione a quest'ultimo punto, si considereranno nei prossimi paragrafi le componenti fisiche dell'apprendimento in quanto veicolo di conoscenza in grado di stabilire una interdipendenza, non solo di ordine semantico, con gli apprendenti, rendendo in questo modo più incisivo e profondo tutto il percorso di insegnamento/apprendimento della lingua straniera a uno stato visibile.

2.1 La dimensione fisica dell'apprendimento

Unità minima situazionale interconnessa agli altri ambienti didattici, l'aula realizza le condizioni necessarie per l'apprendimento, determinandone la forma e la struttura. Entro i suoi confini, si trovano i nessi causali fra contenuto e contenitore, tra emittente e ricevente, declinando i segni dell'esperienza degli individui lungo un sistema aperto alle sperimentazioni. Si tratta, dunque, di un contesto reale, personale e sociale dove si instaurano delle relazioni con e tra gli individui ai fini del perseguimento di uno scopo conoscitivo. L'apprendimento, quindi, si svolge entro una scenografia in cui elementi di natura strutturale e tecnologica individuano:

- a. la logica con cui l'organizzazione didattica ha concepito l'insegnamento e l'apprendimento della lingua straniera. Si fa riferimento ai principi e alle modalità di organizzazione sociale da conseguire mediante le attività didattiche (Shannon, Weaver 1949);
- b. la cura e l'attenzione che l'organismo dedica alla persona, mettendola al centro di un ambiente confortevole ed equilibrato grazie a stimoli di natura poli-sensoriale che assumono, perciò, una rilevanza nell'ambito del processo di ciò che ciascuno compie, fa e determina attraverso l'interazione e l'esecuzione continua della conoscenza.

Una visione che include la capacità dell'individuo di intervenire sul contesto e di utilizzare i supporti didattici messi a disposizione allo scopo di generare nuove relazioni. In questo modo, lo studente agisce sul processo di apprendimento linguistico al fine di produrre dei risultati più profondi che vanno in direzione di una dimensione intima e personale, sociale e collettiva (Biamonti 2007).

Si vuole così affermare la condizione di reciprocità che lega il processo di apprendimento della lingua dello studente con il contesto fisico e visibile degli spazi preposti **a essere e divenire nel tempo**, ossia luoghi

di costruzione del progetto di sé, di composizione e/o di decostruzione di significati, di trasformazione di elementi passivi in interventi linguistici e comportamentali attivi e aggreganti, il cui senso ultimo è kantianamente etico, ovvero un agire socialmente riconosciuto, focalizzato sulla ragione di esistere dell'individuo come parte dell'esistenza del gruppo sociale.

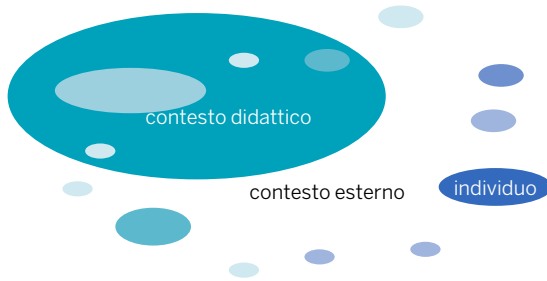


Fig. 1. Il contesto di apprendimento come sistema sociale interconnesso agli scopi di apprendimento degli individui. Nostra interpretazione da Alessandria et al. 2010.

La prospettiva offerta dalla fig. 1 individua lo stato di natura de contesto didattico. Esso è considerato come scenario entro cui l'individuo compie il suo percorso di osservazione e di ipotesi sul reale; di sperimentazione e di verifica del suo sapere insieme con gli altri membri. A sua volta, ogni membro esplora e verifica individualmente il contesto, entrando in relazione con quanti siano disponibili a combinarsi per mantenere le caratteristiche dell'ambiente o migliorarle attraverso un orizzonte maggiormente riconoscibile. L'individuo, quindi, costruisce insieme agli altri un accordo di comprensione e di progettazione sul significato degli elementi ambientali che lo stimolano, a loro volta, a evolvere in direzione di una sua differenziazione, nell'ottica di una gestione condivisa. La persona, dunque, con la sua conoscenza si può collocare ai margini o al centro di questi spazi (fig. 2) con lo scopo di completarli in termini di effettivo valore delle risposte e rendere conoscibile ciò che è necessario per lo sviluppo degli altri.



Fig. 2. Il contesto sociale dell'apprendimento. Nostra elaborazione.

A tal riguardo, si potrebbe parlare di vita sistemica in cui l'individuo è connesso con ogni singola parte dello spazio di apprendimento; quest'ultima componente dovrà necessariamente seguire le trasformazioni e le evoluzioni del singolo in comunità di pratica che intrecciano la loro presenza sociale nella vita del sistema di apprendimento e dell'organizzazione della conoscenza degli altri individui. Questa visione sistemica e olistica dell'apprendimento fa sì che l'apprendente:

- a. sia individuabile nel contesto;
- b. sia elemento strutturale del contesto;
- c. si rapporti con tutti gli ambienti e gli ambiti dell'organizzazione;
- d. agisca sull'ambiente con una consapevolezza linguistica tale da rendere stabile e patrimonio dei contesti una cultura che si caratterizza per la comunicazione di pratiche conoscitive estese e inclusive (Hofstede 1993).

Ne deriva una struttura organica di vita che, basandosi su un'idea sferica dell'esistenza, ha una doppia dimensione: fisica e cognitiva, le cui relazioni determinano in forma individuale e collettiva il funzionamento e la coerenza del sistema. Quest'ultima, dunque, alimenta e si alimenta di universi di riferimento disparati, di azioni e di linguaggi, di esperienze di apprendimento differenti, e non ultimo di tensione nell'interpretare la realtà.

Ritornando alla fig. 2, si evince come il fulcro operativo del sistema di apprendimento sia l'individuo; attorno a questa figura, circuiscono le componenti del sistema secondo una spirale attiva di adattabilità e di personalizzazione del processo e dei servizi che vengono erogati dal contesto e, nello specifico, dall'organizzazione didattica. Una prospettiva di indagine, questa, che contribuisce a un modello del sistema di apprendimento per sua natura coordinato da elementi strutturali (forme *hard*) e pratiche che si rendono necessari per il supporto e la circolazione della conoscenza.

2.2 La relazione tra l'ambiente di apprendimento e l'individuo

L'ambiente di apprendimento si lega a quelle aree cerebrali nelle quali viene registrato, codificato il proprio linguaggio e riconosciuto il significato del prodotto linguistico (Gallucci 2009). Il valore del linguaggio è misurato in rapporto alle proprie azioni e alle modifiche arretrate alla conoscenza collettiva. Da quest'ottica di reciproca interdipendenza, gli spazi di apprendimento diventano realtà aumentate per i seguenti motivi:

- a. recano traccia dell'individuo impegnato a ripensare la propria biografia;
- b. si prestano a essere luoghi privilegiati delle esecuzioni metacognitive

ed affettive delle persone che agiscono nello spazio-contesto per creare delle connessioni con le forme esterne. L'obiettivo è di negoziare il costruito di senso e trasformare le ipotesi della realtà in azioni che generino eventi, esperienze linguisticamente ricche di contenuti, riflessioni e simboli percorsi da una linea di evoluzione che determina una re-invenzione e un cambiamento dei significati espressi.

Il livello di combinazione delle due entità caratterizza la dimensione fisica e sociale dell'apprendimento linguistico. Si tratta di un rapporto sintatticamente rilevante perché convergente nei contributi che gli individui possono dare all'ambiente didattico inteso tanto socialmente quanto da un punto di vista spaziale. Infatti, gli apprendenti sono compresi in quest'area orientata al sapere e per questa ragione essa deve essere sviluppata perché lo studente possa comunicare il proprio valore. Le persone a loro volta, riconoscono questi spazi come vitali per la propria crescita. Pertanto, diventa indispensabile affermare una logica di riconoscimento e una conseguente azione di aggiornamento e di miglioramento delle aree di apprendimento. Esse, dunque, integrano i contributi delle persone che si arricchiscono dell'esperienza di co-creazione del valore.

Lo scambio che viene a crearsi fra ambiente e soggetto apprendente è commisurato in termini di appartenenza sistemica e di riconoscimento del legame strutturale che li lega. Si considera perciò un ambiente come significativo quando l'utente è messo nelle condizioni di esprimere le proprie potenzialità, sviluppando i suoi legami relazionali in un luogo, secondo modalità operative specifiche e attraverso lo strumento della lingua. Quest'ultima, perciò, rappresenta la chiave di lettura che favorisce l'azione dell'apprendente di attribuire senso a tutti quei processi e azioni che intervengono in un contesto che valorizza le connessioni. Questo passaggio avviene nel momento in cui l'apprendente esplicita i costrutti del contenitore/ambiente con un diverso grado di consapevolezza, di appartenenza e di responsabilità declinato all'ambiente sociale, con il fine di tenere insieme gli individui grazie al perseguimento di scopi e mete conoscitive. Nel caso in cui non sussista questo accoppiamento uomo-ambiente, il grado di complessità ambientale incrementa le dissonanze cognitive e priva di connessioni il legame fra il contesto didattico e l'individuo.

2.3 La relazione fra l'ambiente di apprendimento e la tecnica didattica

Il quadro che emerge in merito agli ambienti di apprendimento è che si tratta di luoghi non statici poiché essi sono considerati come aree costruite per il cambiamento secondo una logica di evoluzione, di passaggi dinamici (cognitivi e sociali, reali e affettivi) che rafforzano l'identità dello studente. In quest'ottica, la classe è il luogo dove lo studente impara a integrarsi, a

lavorare secondo una precisa tempistica di lavoro; qui negozia significati e dà valore alla rete di pensiero e di idee delle quali coglie le implicazioni. Il quadro tratteggiato è quindi quello di uno spazio modulare e flessibile, che si sviluppa sulla base di profonde interazioni, per cui la natura fondante di tali ambienti è il complesso interagire degli elementi che lo compongono e in cui ciascuno degli studenti percepisce di appartenere come entità sociale che si riconosce in riferimento anche a specifiche pratiche di lavoro. In questo senso, la tecnica valida la teoria con cui gli ambienti sono stati organizzati da parte dell'organismo e/o del docente. Inoltre, la prospettiva che la tecnica tende a realizzare determina un flusso continuo di movimenti e di interazioni progressivamente più aperti nei confronti della comprensione delle finalità e delle mete educative dell'apprendimento della lingua. Il modello spaziale dell'aula, quindi, deve avvalersi di una metodologia e di tecniche allineate all'idea di conoscenza che la coppia organismo-docente vuole attribuire al luogo della formazione, generando uno stadio di crescita costante di competenze, di dinamiche relazionali volte a far sì che le aule si trasformino in supporti di esperienze di apprendimento attive.

3 La tecnica

Nei seguenti paragrafi si vuole proporre una concezione della tecnica come strumento per indirizzare un'attività di pensiero funzionale all'acquisizione della lingua. Pertanto, si procederà a evidenziare le soluzioni stabilite dalla tecnica all'interno di un agire didattico con effetti multi-determinanti.

3.1 La tecnica come strumento di relazione

Elemento di avvicinamento e di contatto con lo studente, la tecnica evidenzia la relazione con il contenuto (dimensione reale); alla luce di tale legame, la tecnica ridefinisce il suo piano di azione in modo sempre diverso, ribadendo la sua configurazione nella vita dello studente. In tal modo, la tecnica entra in rapporto con il modello di interpretazione del reale all'interno dello spazio cognitivo dell'apprendente (dimensione interna). Assume poi una traiettoria sociale (dimensione sociale) se stimola e connette la progettazione, l'analisi, l'osservazione, la riflessione sulla lingua con altri soggetti conoscenti. Il risultato ottenuto, ovvero la comprensione e l'interpretazione del contenuto, attesta perciò la capacità della tecnica di essere appropriata e alla portata dal soggetto per generare dei significati agganciati al contesto in cui si opera. Ed è questo contenuto con le sue valenze e proprietà culturali, affettive e sociali, che riconosce i valori del progetto conoscitivo realizzato, rendendo il sistema della lingua come

l'espressione più autentica di pensiero ed emozioni dello studente. Si genera quindi un principio basato sul funzionamento della coppia oggetto osservato - soggetto osservatore che rafforza il proprio legame se l'attività (e non l'esercizio) si sviluppa in forme linguisticamente più alte nel richiedere all'allievo di costruire il suo significato in rapporto al linguaggio che è stato capace di generare. In questo progetto didattico più ampio, il legame fra la riflessione, l'elaborazione e la risposta è strettamente interdependente ed è finalizzato alla dimensione accrescitiva della realtà. Con tale definizione, si intende un processo generativo, circolare, oggettivo e determinante nel quale il soggetto è disponibile ad aumentare la realtà partendo dalla costruzione:

- a. di un lessico affine, vale a dire di un vocabolario in grado di esprimere una dimensione conoscitiva e razionale che tende a realizzare un'azione contestuale appropriata;
- b. di una pratica comunicativa definita dalla qualità delle relazioni sviluppate; si tratta in questo caso di modificare i confini del contenuto, riadattando ed espandendo gli assunti sui quali quest'ultimo si rapporta e vive con e nel mondo esterno. Un'indagine prima di tutto introspettiva nella quale sono coinvolti stili cognitivi, processi di pensiero, bisogni e tratti della personalità dell'apprendente. Tutti elementi, insomma, che recano traccia della propria esistenza che, collegata al contenuto, è influenzata dalla testimonianza delle altre persone. L'unicità che contraddistingue ciascuno degli apprendenti potenzia la costruzione negoziata di significati, quel *sense making* che nasce e si rafforza con l'incontro e il confronto con gli altri, secondo una scala di riconoscimento di valori a fronte dei quali il valore dell'acquisizione della lingua in un contesto didattico si misura sulla quantità di individui che crescono attraverso il sapere e l'agire condiviso.

Su questo versante, la tecnica contribuisce a generare e a sviluppare:

- a. un processo di comprensione dell'ambiente, dal momento che potrebbe essere rappresentativa del sistema sociale con cui viene condotto l'apprendimento;
- b. una pratica comunicativa che consolida gli indirizzi metodologici e la dimensione etica su cui è concepito l'apprendimento. In caso contrario, le tecniche serviranno per promuovere un'etica alternativa dell'apprendimento, ovvero una contemporaneità dell'azione dell'individuo che non avverte l'ansia del cambiamento. Secondo questa lettura, la performance linguistica dello studente genera soddisfazione a breve termine e perciò è fine a se stessa;
- c. un modello di interazione tra saperi e soggetti apprendenti.
- d. Da queste considerazioni, l'esperienza generativa soggetto - contenuto

produce cultura. Con essa si intende l'accoppiamento strutturale dei soggetti con il contesto e gli obiettivi per cui si opera nel quadro di un sistema funzionale all'apprendimento della lingua, simultaneo all'autopromozione e alla crescita di un pensiero che si attualizza mediante passaggi accrescitivi e migliorativi della realtà esterna; la cultura rende questo legame più solido perché intensifica il valore delle condivisioni e la meta a cui si tende. In questa dimensione di crescita, la tecnica è criterio di esistenza del pensiero che si forma, ovvero uno spazio cognitivo ed emozionale dinamico a cui l'essere tende verso un progetto di integrazione con altri individui. Si determina in questo modo un agire che, con modalità di attuazione ben diverse dall'atto linguistico, presenta assunti e geometrie di valore più profonde, poiché muovono le persone e i contesti al cambiamento.

3.2 La tecnica come strumento glottodidattico

In questo paragrafo ci si focalizzerà sugli aspetti logici che consentono di organizzare la conoscenza attraverso la tecnica. Nel realizzare questo obiettivo, prima di tutto, occorre riconoscere come la dimensione operativa sia strettamente connessa ai postulati secondo i quali si svolge l'educazione linguistica. La tecnica è di fatto parte estesa e variabile dei principi metodologici ed educativi adottati da un punto di vista didattico (Balboni 2012), rappresentandone la visione, la missione, la forma e, infine, gli obiettivi. La tecnica disegna un percorso cognitivo (Cummins 1984), di elaborazione e di sviluppo del pensiero che regola le trasformazioni attraverso il significato che ogni studente attribuisce ad essi e per mezzo di essi, a se stesso (Turkle 1985). In questo senso, la tecnica è dotata di pensiero e di una precisa strategia che la rende adattabile alla persona, in rapporto stretto con le premesse metodologiche avviate. Da questa prospettiva, si può affermare che la tecnica segna l'esperienza linguistica dello studente, accompagnandolo verso quegli automatismi che gli permettono di raggiungere un'autonomia discorsiva e operativa collegata alla realizzazione del progetto didattico. Per questo motivo, la tecnica suscita sviluppi crescenti nel discente, avendo spostato l'attenzione sulla modalità di osservazione e di riflessione sulla lingua.

Si tratta di un passaggio metodologico complesso dove la mappa della crescita cognitiva non ammette calcoli tali da studiare e contenere le evoluzioni o i miglioramenti dell'allievo (trupia 2002), ma traccia un quadro di azione nel quale lo studente si assume la responsabilità del proprio apprendimento: ciò include appartenenza, identificazioni, sviluppo nel dare valore alla propria mappa emotivo-cognitiva (Alessandria et al. 2010); ne conseguirà un maggior senso di sicurezza personale e di efficacia nello stabilire le relazioni col mondo. Una modalità, questa, che comporta la

costruzione di un approccio all'apprendimento significativo e rilevante per l'individuo che esplora nuovi orizzonti e spazi, trame e nuove implicazioni al fine di arricchire ogni aspetto della propria vita da studente e giustificare un suo continuo impegno per la moltiplicazione di spazi socializzanti attraverso lo studio delle lingue straniere. E ciò può avvenire ed essere intensificato anche attraverso l'utilizzo della tecnologia come strumento di supporto per il processo di insegnamento e apprendimento linguistico.

3.3 La tecnica come indice di un paesaggio cognitivo in crescita

La tipologia di tecnica utilizzata accresce la dimensione dello spazio cognitivo dello studente. Krashen (1985) sostiene che l'acquisizione scaturisce da uno stato di equilibrio nel quale l'input determina una traiettoria lineare e sequenziale di immissione dei nuovi contenuti collocati nell'ordine naturale di acquisizione. Secondo questa prospettiva d'indagine, l'input calcola l'evoluzione dell'acquisizione ma non tiene in considerazione la frequenza alla quale lo studente è stato esposto all'input. Inoltre, dal modello logico lineare di Krashen, si innerva una pratica che configura una didattica-contenitore nel quale l'input-contenuto presenta una limitazione lineare, diminuendo d'intensità man mano che cresce la complessità. Così facendo, l'input si presta ad essere analizzato e non acquisito a meno che esso non si allarghi secondo una spirale la cui rotazione aumenta con l'intensificarsi della crescita dei processi di scambio cognitivo e affettivo sviluppati e promossi nel discente. Da qui l'urgenza di richiamare attraverso specifiche tecniche input di natura più complessa a cui esporre, in modo alternato, gli studenti di ogni livello linguistico, per poi essere affrontati in modo esaustivo quando i discenti avranno raggiunto una padronanza tale da cogliere nell'input la valenza di tutti gli stadi preparatori. In questo modo, ogni input presenta una lunghezza d'onda che abbraccia tutta la sfera d'azione didattica, accelerando laddove la coppia studente-studente + contenuto leggerà i propri bisogni di approfondire l'obiettivo-input, determinando l'acquisizione di tale obiettivo (teoria di esistenza dell'input). La scelta didattica di esporre gli studenti a input non fondativi gli obiettivi della lezione ma di porli nell'ordine di un percorso a spirale determina la circolazione di un flusso linguistico che fa sì che l'input percorra una traiettoria circolare e sia compreso e acquisito in forza alla frequenza con cui è arrivato e giunto all'obiettivo di quella lezione in cui ci si focalizza come obiettivo di apprendimento.

Da un punto di vista glottodidattico, l'assunto di un percorso a spirale trova riferimenti e sostenitori nella glottodidattica odierna. Si sostiene, infatti, come un discorso di apprendimento a spirale possa giustificare l'utilizzo di una scala grammaticale 'intensa', la quale però va indirizzata a soggetti in una fase cognitivo-linguistica di LS-L2 non vuota né episodica,

ma al contrario, sufficiente a generare un autovalore in sé, accelerando un processo di riflessione e di interpretazione dell'input. In caso contrario, l'input, se isolato a uno stato linguisticamente vuoto, depotenzia la capacità emotiva e generativa di pensiero dell'individuo, divenendo -1. E ciò incide sulla qualità del rendimento dello studente, determinando quel blocco psicologico noto come filtro affettivo.

3.4 La tecnica e le risorse tecnologiche

Nuove forme relazionali e attività di studio più flessibili possono essere dispiegate attraverso l'utilizzo della tecnologia (Serragiotto 2012). Lo strumento tecnologico media l'interazione fra il soggetto e il testo, producendo effetti di senso per via dei segni e dei simboli che vengono veicolati. Appare fondata e pregnante, pertanto, la ricerca sugli effetti che le tecniche distribuite con i nuovi media rendono in termini di incremento della produttività linguistica e di potenziamento dell'apprendimento rispetto agli strumenti tradizionali (Calvani 2004). In questa cornice altamente interattiva, prende forma una struttura della conoscenza linguistica che vanta una varietà di stili di gestione e una grande ricchezza in termini di riferimenti, contenuti, immagini ai fini del supporto cognitivo e metalinguistico dell'apprendimento del discente. In questa direzione, la tecnica, configurata secondo una logica internet e modalità *screen*, si fa paradigma della 'nuova' conoscenza, in termini di accesso alle informazioni, di diverse possibilità combinatorie, di riferimenti e canali immediati. In un contesto come quello didattico, il ruolo del docente è di utilizzare la tecnologia per:

- a. apportare delle modifiche nei metodi di ricerca, di raccolta e di elaborazione delle informazioni. In tal modo, si sviluppa una dimensione di apertura linguistica in cui il soggetto, dotandosi di una struttura di pensiero connettiva e interattiva, si adegua a un contesto più evoluto;
- b. un nuovo ordine di scambio informativo e comunicativo;
- c. svolgere un'attività di studio che, in linea con la didattica contemporanea, distribuisce in maniera orizzontale e più attenta alle esigenze personali informazioni e contenuti linguistici.

In quest'ottica, il valore del supporto tecnologico aumenta la portata dell'esperienza del discente, il quale è chiamato a rinnovare uno spazio di lavoro concepito per assecondare la natura dialogica di una lezione posizionata attorno agli interessi e alle esigenze dell'individuo.

4 Conclusione

L'ottica con cui si sono analizzati gli ambienti di apprendimento e la tecnica glottodidattica prende le mosse dall'interpretazione dell'esperienza di insegnamento e di apprendimento della lingua straniera di tutti i giorni. Nessuna astrazione della teoria, dunque, ma la convinzione che il fenomeno dell'insegnamento vada indagato a partire dal suo andamento irregolare e dalla capacità pervasiva della teoria di determinare delle risposte coerenti alla sensibilità dei legami uomo-ambiente con lo scopo di:

- a. aumentare il valore della ricerca e della sperimentazione in seno alla didattica della lingua straniera;
- b. diventare parte del metodo di conoscenza.

In linea con l'esperienza di utilità e del senso che gli allievi trarranno, i due aspetti indagati non vogliono appiattire né ridurre semplicisticamente la realtà ma suggerire dei modelli di pensiero e di lavoro creativo/complessi che si prefiggono di registrare tutta la complessità del processo di insegnamento e di ricavare, al contempo, un miglioramento della comprensione dell'apprendimento (Berger, Luckman 1974). Seguendo questa linea interpretativa, si è voluto, inoltre, rilevare l'intensità della relazione fra lingua e apprendente, in rapporto alla quale lo studente definisce in modo più articolato il proprio stile di apprendimento e la sua influenza circa la modalità di determinare il suo legame cognitivo e affettivo con l'ambiente didattico. Spetterà poi a ciascun soggetto (docente/studente) il compito di diversificare le forme del sapere, rendendole adeguate alla comprensione dei processi di apprendimento in contesti diversi, con concezioni e modelli d'azione, comportamenti e obiettivi differenti che, livellate sulle competenza comunicativa del parlante, assumeranno valore e significato in ragione al contributo che si vorrà arrecare alla comunità alla quale si appartiene.

Bibliografia

- Alessandria, G.; Casagrande, S.; Castellano, A.M.; Castellano, F. (2010). *L'organizzazione a 4 dimensioni*. Milano, Guerini.
- 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, pp. 9-53.
- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

- Balboni, P.E. (2012). *Conoscenze, verità, etica nell'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi.
- Berger, P.; Luckman, T. (1974). *La realtà come costruzione sociale*. Trad. it. Bologna: il Mulino.
- Biamonti, A. (2007). *Learning Environments*. Milano: FrancoAngeli.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Caon, F.; Serragiotto G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET.
- Calvani, A. (2004). *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino: UTET.
- Freddi, G. (2010). *Lingue: strumenti di humanitas: Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*. Milano: EduCatt.
- Cummings, L.L. (1984). «Compensation, Culture and Motivation: A System Perspective». *Organizational Dynamics*, 13 (1), pp. 33-34.
- Galliani, L. (1994). «Linguaggi analogici, processi di conoscenza e programmazione curricolare». In: Bernardinis, M.; Galliani, L. (a cura di), *Immagine continua*. Padova: Cleup.
- Gallucci, F. (2009). *La strategia della semplicità*. Milano, Egea.
- Gleick, J. (1987). *Caos, il sorgere di una nuova scienza*. Milano, Rizzoli.
- Hofstede, G. (1989). *Internazionalità*, Milano, Guerini e Associati.
- Hofstede, G. (1993). «Cultural Constraints in Management Theories». *Academy of Management Executives*, 7 (1), pp. 81-94.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Le Moigne, J.L. (1990). *La Modélisation des Systèmes Complexes*. Paris: Dunod.
- Lévy, P. (1997). *Il virtuale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezzadri, M. (2005). *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia: Guerra.
- Minghetti, M.; Cutrano, F. (a cura di) (2004). *Le nuove frontiere della cultura d'impresa: Manifesto dello humanistic management*. Parma: ETAS.
- Minnini, G. (2002). *Psicologia del parlare comune*. Bologna: Grasso.
- Morin, E. (1984). *Scienza con coscienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Pearce, W.B. (1998). *Comunicazione e condizione umana*. Milano: FrancoAngeli.
- Porcelli, G. (1994). «Approcci umanistico-affettivi alla didattica delle lingue moderne». In: Schiavi Fachin, S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti: Studi in onore di Nereo Perini*. Udine: Kappa Vu.
- Quattrocchi, P. (1984). *Etica, scienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Scott, R. (1994). *Le organizzazioni*. Bologna: il Mulino.

- Schumann, J. (2004), *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Serragiotto, G.; Maugeri, G. (2012). «Nuove coordinate per lo sviluppo degli Istituti italiani di cultura in ambito organizzativo e didattico». *ITALS*, 10 (29), pp. 93-126.
- Serragiotto, G. (2012), «Multimedialità, interattività e formazione dei docenti» In: Caon, F; Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET, pp. 112-139.
- Severino, F. (2011). *Economia e marketing per la cultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Shannon, C.E.; Weaver, W. (1983). *Teoria matematica della comunicazione*. Milano: ETAS.
- Torresan, P. (2012). «Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi». *Formazione & Insegnamento*, 10 (1), pp. 11-16.
- Trupia, P. (2002). *Potere di convocazione*. Napoli: Liguori.
- Turkle, S. (1985). *Il secondo io*. Milano: Frassinelli.
- Weick, K.E. (1997). *Senso e significato nelle organizzazioni*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Winograd, T.; Flores, F. (1986). *Understanding Computers and Cognition*. Ablex: Norwood.

La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico del greco antico

Contributo per uno studio comparativo
del metodo induttivo-contestuale
e del metodo grammaticale-traduttivo

Marco Ricucci

Abstract In the teaching of Ancient Greek and Latin, the method of contextual induction can be used instead of the traditional grammar translation method. The method of contextual induction aims at reproducing the natural way children learn their native language. The two methods were put to the test in analogous classes of two Italian school adopting the one or the other approach. A cloze test and a multiple choice test were administered. The method of contextual induction seems to ensure a better learning outcome, since it leads the student to feel the language as a living context.

Sommario 1 Premessa. — 2. La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico. — 3. La 'prova'. — 4. Studio. — 5. Partecipanti, strumenti, testi e procedura. — 6. Il cloze test: un breve excursus. — 7. I dati e la loro interpretazione. — 8. Una significativa coincidenza numerica? — 9. Per una conclusione possibile. — 10. Appendice: I test linguistici.

1 Premessa

Di una particolare 'delicatezza' della situazione della cultura classica e delle discipline che più vi si richiamano nell'ambito del sistema educativo mostra di avere piena consapevolezza anche il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica che ha recentemente istituito, con apposito decreto,¹ il Comitato dei Garanti per la Cultura Classica, «con il compito di promuovere lo studio della cultura classica nei percorsi di istruzione della scuola secondaria di secondo grado».²

Del resto innumerevoli interventi, anche recenti, delineano il quadro e

1 Prot. MIURDGOS n. 6494.

2 Cfr. Nota a firma del Dirigente del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica. Come prima iniziativa il Comitato ha deliberato di promuovere l'istituzione delle Olimpiadi Nazionali di cultura classica, con l'intento di valorizzare, in una prospettiva unitaria e sinergica, le esperienze realizzate sul territorio nazionale dai numerosi *certamina*.

sintetizzano le ragioni di quella che viene indicata (ormai da lunga data) come una 'crisi' dell'insegnamento del latino e del greco, e spesso propongono possibili 'antidoti', con riferimento sia all'individuazione delle finalità e delle motivazioni da assegnare a queste discipline³ sia, in stretta correlazione, alle possibili innovazioni da introdurre nella metodologia didattica.

Ci si interroga ansiosamente, finendo a volte per dare risposte paradossali,⁴ sulla legittimità del mantenimento di queste discipline nei curricoli scolastici, anche a fronte dei risultati di apprendimento sconfortanti denunciati da tanto tempo e regolarmente confermati dai bollettini giornalistici di fine anno scolastico. E il dibattito sulle ragioni si coniuga appunto regolarmente al dibattito sui 'metodi', che coinvolge o dovrebbe coinvolgere anche le università, in teoria responsabili della formazione degli insegnanti (la didattica delle lingue classiche è «un fantasma che si aggira per le università italiane» dice Rocca 2006, p. 309) e che, in realtà, riguarda anche gli atenei, dove spesso sono attivi lettori, ma anche corsi curricolari di lingua latina (Iodice di Martino 2005; Balbo 2011) e greca per quelle matricole che non vengono da percorsi di studi liceali (Aloni 2003; Michelazzo 2006; Roscalla 2009).

Scopo di questo articolo non è, dunque, occuparsi delle ragioni di ordine culturale, linguistico, storico e valoriale per cui è ancora 'bene' o 'utile' avvicinarsi o coltivare la cultura classica o studiare le lingue classiche nel terzo millennio, ma – più miratamente –, dopo aver interpretato il metodo Ørberg alla luce delle teorie di Krashen (Ricucci 2012), aggiungere un

3 Ciò è stato ampiamente discusso sotto numerosi punti di vista nel corso degli ultimi due secoli. In particolare scrive Miraglia: «Per capire se tali posizioni siano condivisibili o no bisogna però chiarire prima di tutto quale sia il motivo dell'insegnamento delle lingue classiche, e in particolare del latino, nelle nostre scuole, e quale sia stato tradizionalmente nella cultura europea; e, una volta appurato, bisogna vedere se non vi siano altre soluzioni con comprovati risultati positivi nell'apprendimento del latino e del greco in Italia e all'estero, che permettano di evitare di scendere all'*extrema ratio* praticamente di cancellazione di tali lingue dal *curriculum studiorum* della maggior parte degli italiani del futuro, a meno che non abbiano già deciso a tredici anni (nel migliore dei casi) di diventare, 'da grandi', professionisti dell'*Altertumswissenschaft*» (2004, p. 25). Miraglia fornisce una lettura dotta e un resoconto degli «infiniti scritti di coloro che hanno analizzato i motivi dello studio del latino nelle scuole europee» (p. 25, nota 9). Il dibattito è stato ampio, spesso impostato secondo criteri di permanenza e/o (in)attualità del 'classico', riguardo il senso dello studio del greco e del latino e il significato intrinseco della lettura dei testi pervenuti dall'antichità al terzo millennio in tutto il mondo (Wauquet 2004, pp. 251-394) e, dunque, anche in Italia (cfr. Bruni 2005; Canfora 2002; Dionigi 2002; Settis 2004; Cambiano 2010). Da ultimo i Convegni internazionali: «Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec» (Parigi, 31 gennaio e 1° febbraio 2012); «Disegnare il futuro con intelligenza antica: L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo» (Torino-Ivrea, 12-14 aprile 2012); «Lingue antiche e moderne dai licei all'università» (Udine, 23-24 maggio). Per gli atti dei due convegni italiani cfr. Canfora, Cardinale 2013; Oniga, Cardinale 2012.

4 Per es. Luzzi: «L'obiettivo principale di legittimare lo studio del latino (e soprattutto della lingua), ribadendone - in modo paradossale - l'importanza, proprio in funzione della sua inadeguatezza a rispondere alle richieste della società contemporanea» (2007, p. 217).

ulteriore contributo alla proposta metodologica certo più innovativa del panorama italiano nell'ambito della didattica delle lingue classiche: in un recente convegno tenutosi a Udine Guido Milanese ancora evocava, polemicamente, come l'oggetto di «quella che da dieci anni sembra l'unica domanda didattica possibile in merito al latino – Ørberg sì, Ørberg no» (Milanese 2012, pp. 78-79).

Il termine 'glottodidattica' si può applicare anche alle lingue classiche (greco antico e latino), che, contribuendo alla generale educazione linguistica del discente (Porcelli 1994, p. 11), sono collegate alla competenza testuale di un testo letterario: essa è parte integrante del concetto più inclusivo di competenza comunicativa (Balboni 2012, pp. 141 sgg.), pur nelle specificità dell'insegnamento scolastico delle lingue antiche in Italia (Bruni 2005).

Sebbene siano stati intrapresi di recente percorsi dove si è avviata una sinergia tra la linguistica del latino e la didattica alla luce della ricerca più avanzata, in particolare per un ripensamento della presentazione della grammatica in chiave generativo-trasformativa secondo un metodo glottodidattico detto 'neocomparativo' (Oniga 2007a; 2007b; Oniga, Iovino, Giusti 2011), nella bibliografia sulla didattica delle lingue classiche sia di latino (Cupaiuolo 1993; Luzzi 2007) sia (ancor meno) di greco, per quanto mi consta,⁵ manca uno studio che mostri, in un quadro concettualmente argomentato a livello teorico, dati numerici, capaci di dare anche solo l'idea della 'misurazione' e della 'valutazione' dell'apprendimento linguistico del latino e, in special modo, del greco antico, potendo utilmente arricchire il dibattito più ampio sulla grande sfida dell'inattualità della *langue morte*.

2 La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico

Agli esordi della *Second Language Acquisition* (abbreviata in SLA)⁶ come campo di indagine autonomo, si diffusero i cosiddetti 'studi comparativi dei metodi'⁷ che, come implica la denominazione stessa, erano condotti

5 Per un primo tentativo di certificazione delle 'competenze in latino': Rocca, Tixi 2012. Qualche dato si ricava da uno studio che riguarda l'apprendimento di una classe del biennio nell'arco di sei settimane relativamente ai pronomi della lingua latina mediante il *Cooperative learning* (Gentile, Ramellini 2000).

6 La SLA è il campo di ricerca che focalizza il proprio oggetto di indagine sugli apprendenti e sull'apprendimento della L2 piuttosto che sugli insegnanti e sull'insegnamento, poiché è stato definito in maniera coincisa: «the study of how learners create a new language system» (Gass, Selinker 2008, p. 1).

7 Per esempio, negli anni settanta Scherer e Wertheimer si sono interrogati se il metodo audiolinguale, che era allora in voga, fosse superiore al MGT. Secondo un impianto classico, i due studiosi divisero i soggetti dello studio, cioè studenti di college che apprendevano il

su larghi numeri, su differenti tecniche, su materiali pedagogici e su programmi (Howatt 1984, pp. 283-264).

Allora, in questa prospettiva, è legittimo chiedersi se sia possibile mettere 'alla prova' il metodo induttivo-contestale⁸ (MIC) e il metodo gram-

tedesco come L2, in due gruppi: per il primo l'insegnamento linguistico avveniva secondo il metodo audiolingua, dove erano enfatizzati l'ascolto e le attività orali con un approccio induttivo della grammatica, mentre per l'altro secondo il metodo tradizionale (Scherer, Wertherimer 1964). Gli studiosi, riconoscendo l'impossibilità di stabilire una netta superiorità di un metodo rispetto all'altro, hanno sottolineato che, nella considerazione complessiva di ciò che avveniva in classe giorno per giorno, i docenti stessi, per sopperire alle carenze da loro percepite, utilizzano pratiche che, sovrapponendosi, rendevano privi di significato (e forse inefficaci) le differenze sostanziali dei due metodi presi in esame come è stato poi ribadito in seguito (Ellis 1985, p. 143). Un altro studio in questo ambito è stato il cosiddetto «GUME Project» coordinato dal Dipartimento di Ricerca Educativa dell'Università di Mölndal in Svezia che, mediante la somministrazione sistematica di test, ha monitorato e valutato l'apprendimento della grammatica inglese come L2 che avveniva con il metodo esplicito ('tradizionale') o implicito ('metodo diretto') per un biennio (1968-1971): Chastain, Woerdehoff 1968, pp. 268-279; Von Elek, Oskarsson 1975. Ma S.D. Krashen (1987, pp. 150-154) ne ha dato una propria interpretazione alla luce della Teoria dell'Input. Un altro studio, condotto presso il Center for Curriculum Development, denominato «Pennsylvanian Project», pose in evidenza che il metodo audiolingua era superiore al MGT solo nella lettura (Smith 1970).

8 Il metodo induttivo-contestuale (d'ora in poi MIC) è un metodo glottodidattico elaborato da Hans Henning Ørberg (1920-2010), docente di lingue moderne e classiche in varie scuole della Danimarca, per l'insegnamento del latino ed è strettamente collegato al corso di latino in due volumi *Lingua latina per se illustrata*. L'esperienza professionale che diede una svolta all'ideazione del corso di latino, per cui Ørberg è oggi noto (tanto che si parla di metodo Ørberg), fu la sua permanenza al Naturmetodens Sproginstitut, dove dal 1953 al 1961 lavorò come docente di inglese. In questo istituto veniva impiegata una metodologia didattica basata sul tentativo di riprodurre l'apprendimento 'naturale', in particolare in analogia con l'apprendimento della L1 dei bambini (Ørberg 1975), a differenza dei metodi tradizionali impostati sullo studio teorico-nozionistico della grammatica. Il corso di latino elaborato da Ørberg era dichiaratamente ispirato all'impostazione del corso di inglese *English by Nature Method* che Arthur M. Jensen, fondatore dell'istituto e allievo di Otto Harry Jespersen (1860-1943), linguista e glotteta danese, compose e pubblicò nel 1942 (Cerbiasi 2010). La prima edizione italiana di *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* fu realizzata con il titolo *Il latino secondo il 'metodo natura'*, a Milano nel 1960, e conteneva le prefazioni di insigni studiosi come Giacomo Devoto e Scevola Mariotti che auspicavano l'introduzione di questo corso nelle scuole italiane, 'ammalate' di grammaticalismo formalistico a detrimento dell'amore per le lingue classiche e la cultura antica da parte degli studenti (Miraglia 1996, 2009). Nell'ultima versione, il corso si compone di due volumi: un corso introduttivo (*Familia Romana*) di 35 capitoli e un corso avanzato (*Roma aeterna*) di 21 capitoli.

Nel primo volume, *Familia romana*, gli alunni, in un fitto intreccio costruito in modo accattivante, seguono le vicissitudini di una famiglia romana del II secolo d.C., e tale storia fornisce anche informazioni sulla vita quotidiana e sulle tradizioni romane, storia, leggenda, mito, religione. La storia è un 'romanzo' tutto scritto in lingua latina dallo stesso Ørberg, mentre verso la fine del volume vengono proposti testi autentici in forma adattata ma inseriti nel flusso narrativo. Il primo volume è completato da un vocabolario di 1.500 parole e dalla trattazione essenziale della morfologia. Ogni capitolo presenta un testo, una lezione di grammatica, tre esercizi (indicati come *pensum* A, B, C: il primo serve ad apprendere il vocabolario; il secondo, all'assimilazione delle strutture grammaticali; il terzo, a verificare la comprensione del testo), e, infine, una lista di parole nuove incontrate nella lettura.

Il secondo volume, *Roma aeterna*, è in sostanza un'antologia di testi, più o meno adattati,

maticale-traduttivo (MGT), entrambi interpretati in chiave sinottica in un quadro concettualmente più coerente in base agli studi della SLA (Ricucci 2012a) che segna, in un certo senso, una novità per chi proviene, per *formamentis e/o* per formazione accademica, dalla *Klassische Altertumswissenschaft* (per es. Palmiasciano 2004).

tratti dall'*Eneide* (resa in prosa dei libri I-V), dal I libro di Tito Livio (versione abbreviata ed adattata), dal *Breviarium* di Eutropio, da Cicerone con il *Somnium Scipionis*, da Sallustio e da Orazio. Ogni capitolo è composto dal testo, da tre esercizi e dalla lista dei vocaboli per un totale complessivo di 2.500. Immagini, illustrazioni, schemi accompagnano la lettura del testo, permettendo un maggiore chiarimento nei punti nuovi con definizioni o sinonimi, antonimi, scomposizione della parola, riepilogo delle informazioni grammaticali utili alla comprensione del testo. In calce al testo, secondo necessità ma con parsimonia, compaiono le traduzioni di parole o espressioni non comprese nel capitolo. I criteri di selezione della materia sono basati sulla frequenza, sull'utilità e sulla semplicità e la scelta del lessico con cui la storia è narrata è fondata su lessici frequenziali di base, dove sono state selezionate parole presenti nei testi greci del V e IV a.C. secolo (circa 1.600 parole). In sintesi ogni lezione 'ideale' nel manuale di Ørberg è costituita da quattro parti:

- a. testo da leggere ad alta voce, la cui comprensione dovrebbe risultare immediata, anche grazie a cartine, disegni o immagini, con a fianco sulla destra i vocaboli nuovi;
- b. elenco dei vocaboli (*vocabula*) che di volta in volta vanno ad aggiungersi e che vanno fissati nella memoria;
- c. regole di *Grammatica Latina*, che anche queste vanno imparate con cura;
- d. compito (*pensum*) per verificare l'apprendimento e la comprensione del testo letto.

Un analogo corso introduttivo di greco antico basato sul MIC è la versione italiana di *Athenaze*, che è stata rielaborata da Luigi Miraglia e Francesco Borri (2002) per venire incontro alle esigenze didattiche del biennio del sistema scolastico italiano (ginnasio del liceo classico), a partire dall'edizione inglese di Balme e Lawall. L'edizione italiana del corso, composto da due volumi rispettivamente di 16 e 12 capitoli, racconta in greco la storia di una famiglia di contadini di un demo ateniese durante la guerra del Peloponneso. Nel flusso narrativo di quello che può essere considerato un 'romanzo' in greco antico scritto da autori moderni, si aprono descrizioni di luoghi (Atene, il santuario di Epidauro), di personaggi (i membri della famiglia e dei personaggi che si incontrano), di istituzioni, di miti e di feste; rievocazioni di eventi del passato nel corso di un viaggio per mare (le guerre persiane, basate sul testo erodoteo) e commenti fondati su passi originali di Lisia, Isocrate, Platone. Il protagonista della storia, il contadino Diceopoli, ascolta il celebre discorso di Pericle, tratto da Tucidide; il figlio viene istruito da un maestro con la lettura di passi erodotei (episodi di Solone e Cresò, 1.46 sgg., *passim*) ed entra in contatto con Socrate. L'invasione dell'Attica è descritta con le parole di Tucidide (2.18-23) e nel finale della storia Diceopoli sottoscrive un patto privato con gli Spartani e festeggia le Dionisie rurali a casa propria, in un brano tratto dalla commedia *Acarnesi* di Aristofane. Se il primo volume propone un greco semplice in una narrazione artificiale, il secondo offre al discente brani di autori (Platone, Erodoto, Tucidide, Bacchilide), parzialmente adattati, secondo un percorso graduato di forme, strutture e vocabolario di base, costantemente iterati nel capitolo e ripresi nei successivi, per favorirne la comprensione e la memorizzazione.

Il metodo Ørberg, sostenuto dalla grande passione dei docenti che talora si trasforma in un atteggiamento quasi messianico, è diffuso in molte scuole italiane, poiché vengono sottolineati alcuni 'vantaggi' riguardo all'efficacia rispetto al MGT, su cui è impostata la maggioranza dei corsi di latino e greco in uso nelle scuole italiane. Secondo Zanetti, per gli studenti istruiti mediante il MIC in latino, «il profitto risulta mediamente più alto che con il MGT, per buona parte del I volume. Poi si attesta su valori simili, ma favorisce un'adesione meno scolastica alla lingua e un apprezzamento per i valori culturali e linguistici (non meramente grammaticali) della disciplina» (2008, p. 466).

La formulazione della domanda allude sia al titolo di un libro di Germano Proverbio (1981), promotore della «didattica del latino per un vero umanesimo» (Balbo 2007, p. 29) sia al titolo di un articolo di Luigi Miraglia (2002).

3 La 'prova'

Nella sintetica premessa, ho tentato di contestualizzare la 'prova' che propongo in questa sede, poiché essa è un primo tentativo di fornire qualche dato per la 'misurazione' dell'apprendimento della lingua greca che vuole, in un certo senso, inserirsi, idealmente, nel filone - ormai datato, ma certamente costituente una novità per le lingue classiche - degli 'studi comparativi dei metodi', nella piena consapevolezza dei 'limiti' di questo genere di ricerca, in voga negli anni settanta. La 'prova' nasce dalla volontà di mettere a confronto l'esito dell'apprendimento linguistico del greco antico nel primo biennio del liceo classico (ginnasio) ottenuto mediante l'applicazione del MGT e del MIC, cioè se sia stato raggiunto «lo scopo di *Athenaze*» che è quello di 'insegnare' allo studente «a leggere il greco antico colla maggior rapidità, completezza e dilette possibili» (Balme,⁹ La-wall, Miraglia, Borri 2002, p. XIII), cioè se il corso di *Athenaze*, basato sul MIC, sia «uno strumento didattico che possa realmente condurre i nostri ragazzi a leggere con la massima scorrevolezza possibile» (p. IX) la lingua greca capendo globalmente il testo senza dover ricorrere alla traduzione e al vocabolario bilingue greco-italiano.

4 Studio

Questo studio ha utilizzato il cloze test, che nella didattica delle lingue classiche è stato considerato come un modo per fare «ginnastica mentale» (Perinetti, Sciolla 2013) come strumento per verificare la comprensione globale¹⁰ di un testo senza l'ausilio del dizionario bilingue greco-italiano

9 Maurice Balme è venuto a mancare nel 2012 (cfr. Morwood 2013).

10 Data la complessità del settore, che richiede specifiche competenze, ci limitiamo a proporre solo alcune brevissime riflessioni che riteniamo opportune senza la pretesa di nessuna esaustività, ma come contributo all'avvio di una maggiore consapevolezza anche tra i docenti di lingue classiche che la comprensione è un 'problema', per usare il titolo di un saggio di una psicopedagogista (Lumbelli 2009), e che, perciò, come scrivono Maria Assunta Zanetti, professore di Psicologia dello sviluppo del Linguaggio, e Daniela Miazza, «capire le parole dette e scritte, alla luce delle conoscenze attuali, non può essere un processo dato per scontato, normale, ma è il risultato della felice combinazione di molteplici e diversi processi. Capire non è assolutamente cosa ovvia, immediata, necessaria, automatica» (2004, p. II). La sempre maggiore consapevolezza della comprensione come 'problema', almeno da parte dei docenti più attenti, cioè che 'capire un testo' è una complessa attività del pensiero, ha suscitato

e senza tener conto della conoscenza preventiva del lessico ovvero senza che fosse accertata la conoscenza delle parole contenute nelle versioni. Il cloze è stato scelto in quanto è generalmente ritenuto utile, almeno da gran parte degli studiosi, per la sua semplicità di somministrazione ai discenti, per la rapidità di esecuzione da parte dei medesimi e per la valutazione e l'interpretazione dei dati da parte dei ricercatori e dei docenti. L'obiettivo del test è di poter rispondere alla seguente domanda: chi, senza l'ausilio di un dizionario bilingue e senza alcuna informazione preventiva sul contesto e cotesto, 'comprende' di più (a livello quantitativo) e *meglio* (a livello qualitativo) un testo in greco antico nella lunghezza di una versione standard (7-13 righe) a una prima lettura, avente o meno una forma di adattamento o di manipolazione: uno studente che ha appreso il greco antico con il corso basato sul MIC o uno studente che ha appreso il greco antico con un corso basato sul MGT?

5 Partecipanti, strumenti, testi e procedura

I partecipanti di questo studio sono stati 122 alunni nel corso di due anni scolastici:

- a. a.s. 2010/2011: due quinte ginnasio di due licei statali classici di Milano: la prima, che chiameremo VJ, ha studiato il greco antico con il corso *I Greci: la lingua e la cultura* (Agnello, Orlando 2006),¹¹ impostato sul MGT, ed è composta da 21 alunni (di cui 7 maschi e 14 femmine);

un'idea meno deterministica della comprensione e una valutazione più cauta degli esiti degli studenti in questo campo, anche perché, nei tempi più recenti, le prospettive teoriche dell'orientamento motivazionale e dell'apprendimento autonomo hanno messo in evidenza il ruolo dei fattori dinamici che influiscono sugli atteggiamenti di fronte alla lettura. Secondo Lerida Cisotto, professore di Didattica generale, «la comprensione è l'attività di elaborazione cognitiva finalizzata alla costruzione del significato del testo ed è un processo dinamico che richiede la produzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli» (2006, p. 99).

11 Secondo la presentazione degli autori, il corso *I Greci: la lingua e la cultura* persegue l'obiettivo di avvicinare lo studente alla lingua greca antica attraverso un approccio graduale e consapevole, che non tenga conto soltanto dei dati e dei meccanismi della lingua, ma che da una parte stimoli i percorsi logici dello studente, dall'altra guidi alla conoscenza del contesto storico-culturale. Il corso intende offrire allo studente la possibilità di non perdere mai, nel percorso linguistico-grammaticale, la motivazione alla base del suo apprendimento: conoscere la lingua greca per conoscere la civiltà greca, considerata fondamento della civiltà occidentale. A differenza di molti corsi di greco basati sul MGT, *I Greci: la lingua e la cultura* è composto di «Unità» in cui è presente una «Lezione» dedicata al «Lessico» e, allo scopo di acquisire un metodo di traduzione più agile, oltre alle frasi destinate alla comprensione immediata, sono presenti, a chiusura di ogni «Laboratorio» a partire dall'«Unità» 6 e per tutto il primo volume, alcuni racconti, tratti da Erodoto e Plutarco ma ridotti e semplificati, suddivisi in varie parti («Una storia a puntate») e strutturati in modo da essere anch'essi destinati ad una lettura con comprensione immediata.

la seconda, che chiameremo VX, ha studiato con *Athenaze*,¹² basato sul MIC, ed è formata da 17 allievi (di cui 9 maschi e 8 femmine). Gli studenti hanno svolto nel mese di maggio 2011 una medesima prova da svolgere in massimo 30 minuti con la precisazione che il test non sarebbe stato una verifica in classe e dunque sarebbe stata priva di votazione. La prova era costituita da un passo, non adattato né manipolato, tratto dall'*Anabasi di Alessandro* (2.1-3) di Arriano: lo chiameremo 'cloze semplice'. Esso era nella forma di un cloze facilitato, che elenca, in maniera disordinata e in calce, le parole o gruppi di parole da inserire, che sono state estratte non modificate dal passo originale. La richiesta era di collocare le parole negli spazi in cui originariamente erano collocate nel testo;¹³

- b. a.s. 2011/2012: due quinte ginnasio dei medesimi licei milanesi e della medesima sezione, ma con docenti diversi e coi medesimi manuali di lingua greca rispetto ai compagni dell'anno precedente: la prima, che chiameremo VK (MGT) è composta da 21 alunni (di cui 7 maschi e 14 femmine); la seconda, che chiameremo VZ (MIC), è formata da 16 allievi (di cui 5 maschi e 11 femmine).

Gli studenti di VK (MGT) e VZ (MIC) hanno svolto nel mese di gennaio 2012 una medesima prova divisa in due parti da svolgere in massimo 60 minuti:

- cloze test, che chiameremo 'cloze semplificato', consistente in un passo tratto dalla *Biblioteca* (1.5) di Apollodoro, leggermente adattato e di sette righe, che parlava del tentativo di Demetra, durante la ricerca della figlia Persefone rapita da Plutone, di rendere immortale Demofonte, figlio del re di Eleusi. Da questa versione sono state tolte dieci parole singole o gruppi di parole non modificate e poste in calce in maniera disordinata;
- un test di comprensione a risposta multipla (20 domande con quattro risposte date di cui una sola giusta)¹⁴ relativo a un passo tratto dall'*Epitome* di Apollodoro (7.4 sgg.), lungo 13 righe e fortemente adattato e manipolato, sull'accecamento di Polifemo e sulla fuga di Ulisse.

12 Il manuale *Athenaze* è stato affiancato dalla docente di VX da una grammatica greca di stampo tradizionale, basato sul MGT (Marucco, Ricci 2008).

13 Il cloze è diverso dal sistema di completamento della frasi (*sentence-completion test* o *fill-the-gap*), in quanto non è il risultato di una pre-analisi e selezione degli elementi eliminati, ma si sostanzia invece quasi sempre della cancellazione casuale (o regolata secondo meccanismi determinati).

14 Da notare che la domanda 9 è la medesima ma formulata in maniera diversa. La maggioranza degli studenti ha fornito la medesima risposta, mentre altri non hanno mostrato adeguata attenzione a questo dettaglio, che era intenzionalmente un 'trabocchetto'.

I medesimi studenti di VK (MGT) e VZ (MIC) hanno svolto nel mese di maggio 2012 un'altra prova consistente in due cloze formati da due passi non adattati né manipolati: il primo, che chiameremo 'cloze difficile', era un passo di 13 righe (che è solitamente la lunghezza standard di una versione), tratto dalla *Vita di Alessandro* (12) di Plutarco; il secondo era dall'*Anabasi di Alessandro* (2.1-3) di Arriano, cioè il medesimo eseguito l'anno precedente dalla VK e dalla VZ.

- c. due quarte ginnasio del MIC (IVK) di 21 alunni e del MGT (IVZ) di 26 alunni, che hanno eseguito nel mese di maggio 2012 il medesimo test che le rispettive quinte ginnasio (VK e VZ) hanno affrontato nel mese di gennaio 2012 (cloze 'semplificato' e il test di comprensione del testo a domande con risposta multipla).

6 Il cloze test: un breve excursus

Il primo a introdurre nella letteratura psicolinguistica la procedura denominata *cloze* come metodo di misurazione della leggibilità (o difficoltà) dei testi (Taylor 1953) o come esercizio di lettura e comprensione per i parlanti nativi (Taylor 1956) è stato il giornalista Wilson Taylor, che sistematizzò in un quadro concettuale più coerente esperimenti precedenti (Harris 1985).

Il termine ha origine dalla psicologia della Gestalt (o 'psicologia della forma'), nata in Germania nella prima metà del XX secolo e sviluppatasi negli USA dove i principali esponenti si trasferirono per le persecuzioni naziste. L'idea generale alla base di questo filone è che gran parte della comprensione percettiva di una informazione sensoriale nell'essere umano e la relativa capacità di concettualizzarne l'esperienza dipendano dalla possibilità di colmare i dati mancanti. In altre parole: se non siamo in grado di vedere sempre tutto di una scena, tuttavia ciò che noi vediamo ci 'suggerisce' qualcosa di più rispetto a ciò che ci si presenta nell'immediatezza, in quanto, per esempio, collegato a un'altra modalità percettiva diversa, come l'udito: la capacità innata della mente di 'colmare' e 'completare' la rappresentazione con ciò che non è immediatamente disponibile a livello percettivo (ovvero il 'closure') è denominata 'Gestalt'. Taylor applicò questa concezione psicologica al testo e coniò il nuovo termine 'cloze' (ovvero *close text*).¹⁵

Il metodo era semplice, basato sulla cancellazione sistematica (cioè secondo criteri specifici) oppure a caso, di parole, da un particolare testo,

15 Un esempio offerto (Taylor 1953, p. 416) è chiarificatore: «Given 'Chickens cackle and quack', almost anyone can instantly supply 'ducks'». Nella risoluzione del cloze uno deve pensare a ciò che la frase tronca nella sua interezza per poi completare il modello in modo tale da essere adatto al significato generale.

con la richiesta agli studenti di restituire le parole mancanti e, perciò, si diffuse in breve tempo nell'insegnamento della L1; ma esso, grazie a Oller (1973), si impose presto anche come strumento per misurare la *proficiency* della lingua inglese nei parlanti non nativi: da allora il cloze test è diventato uno strumento ritenuto generalmente affidabile e ampiamente impiegato nei test internazionali di L2 (Alderson 1979; Bachman 1982, 1985; Brown 2012). Oltre alla destinazione originaria della procedura come criterio di leggibilità dei testi, il cloze è stato considerato un valido e utile strumento capace di misurare le capacità di composizione scritta e le generali competenze globali superiori di una lingua (Hinofotis 1987, p. 60). Gli studiosi, tuttavia, non sono concordi su quali specifiche abilità linguistico-cognitive emergano durante l'esecuzione della procedura cloze e quali costrutti possano essere misurati dal cloze come test.

Sebbene non sia unanime l'opinione sul cloze test,¹⁶ avvolto ancora da una certa ambiguità per la misurazione delle abilità linguistiche,¹⁷ in generale si reputa il cloze test un utile strumento per l'insegnamento e la valutazione della L2, adducendo come ragioni principali a sostegno del cloze la facilità di costruzione, di somministrazione e di votazione (Bormoth 1969; Ramkin, Culhane 1969; Hinofotis 1980; Brown 1983, 2002, 2012).

Come è stato osservato (Nuccorini 2001, pp. 15-16), già la parola *cloze* rinvia concettualmente alla capacità di 'chiudere' il testo incompleto in virtù della sua ricostituzione finalizzata alla sua interezza, ovvero la parola cloze è un atto, o meglio una procedura di *closure*, chiusura, poiché se il brano è 'leggibile' vuol dire che è anche 'comprensibile'.¹⁸ Nonostante il dibattito sul cloze test sia ancora aperto tra gli studiosi che non hanno raggiunto un'opinione condivisa al riguardo, Brown (2002, p. 101) ribadisce l'utilità del cloze test in sede teorica, mentre Freddi (1994, p. 23) e Balboni (2007, pp. 138-139) in sede glottodidattica: secondo alcune ricerche, i dati offerti nelle prove di cloze collocano gli allievi nella stessa successione di merito che si ottiene attraverso batterie di prove ben più complesse e variate.

16 Di recente, la maggioranza degli studi sul cloze e i dati raccolti in oltre cinquanta anni di esperimenti sono stati revisionati e discussi criticamente: Watanabe, Koyama 2008.

17 «The precise abilities measured by a given cloze test remain in question» (Abraham, Chapelle 1992, p. 468).

18 «If the statement that a passage is 'readable' means that it is 'understandable', then the scores that measure readability should measure comprehension too» (Taylor 1956, p. 44).

7 I dati e la loro interpretazione

Vengono raccolti in questa tabella i risultati dei test, divisi per tipologia di verifica tra gli alunni istruiti mediante MIC e MGT: le percentuali indicano la correttezza delle risposte giuste ottenute dalla classe facendo la media matematica rispetto all'intera prova.

	Cloze semplificato	Risposta multipla	Cloze facile	Cloze difficile
MIC	IVZ = 35 % VZ = 39%	IVZ = 83% VZ = 87,2%	VZ = 51,2% VX = 91,7%	VZ = 28,7%
MGT	IVK = 11% VK = 15%	IVK = 56,45% VK = 64,5%	VK = 30,4% VJ = 50%	VK = 10%

Dal confronto della media matematica dei risultati che le classi hanno conseguito nei test, emerge un dato tendenziale, per altro riscontrabile nella lettura dei singoli risultati: in merito alla comprensione globale di un testo greco antico, di lunghezza (più o meno) standard di una versione, senza l'ausilio di un dizionario bilingue, senza la conoscenza preventiva del lessico e senza l'accertamento propedeutico della conoscenza del contesto inerente al contenuto testuale, la media delle risposte delle classi del ginnasio istruite (54 alunni) mediante il MIC (59,4%) è grosso modo superiore di 1/3 rispetto alla media delle classi del ginnasio (68 alunni) istruite mediante il MGT (33,9%).¹⁹

8 Una significativa coincidenza numerica?

Nel gennaio 2011, alla classe VX, Silvia Pozzi,²⁰ nel corso della sua tesi di laurea triennale sulla didattica del latino presso l'Università degli Studi

¹⁹ Naturalmente, nell'ambito degli studi della didattica delle lingue classiche, questi dati e la loro interpretazione è un primo tentativo di esplorazione in un campo di ricerca (la *classroom research*), che è invece collaudata per le lingue moderne (Nunan, Bailey 2008).

²⁰ Con lo scopo di misurare le abilità di lettura, le conoscenze lessicali, le conoscenze morfologiche, le conoscenze sintattiche, l'abilità nella traduzione, la laureanda (Pozzi 2010) ha somministrato ai 18 studenti partecipanti della classe VX (MIC) e ai 18 studenti di un'altra quinta ginnasio, VW (MGT), un test di latino strutturato in diverse sezioni: agli studenti è stato proposto un brano tratto dai *Commentarii de bello Gallico* di Cesare (3.28-29) e una prova di verifica che prevedeva una prova di comprensione, un riassunto, un esercizio di analisi morfologica e lessicale, un esercizio lessicale, un esercizio di analisi sintattica, tutte da svolgere senza dizionario, e infine una traduzione con dizionario. Tale prova è stata svolta

di Pavia (relatori prof.ssa Cecilia Andorno e prof. Guglielmino Cajani), ha somministrato una prova articolata su più punti, tra cui una sezione era specificatamente mirata ad accertare e a valutare la comprensione del testo latino senza dizionario (*Gall.* 3.28-29), ponendo otto domande a risposta aperta.²¹ Questa ‘fortunata’ coincidenza ha permesso di poter disporre di dati sull’apprendimento linguistico non solo per il greco antico, ma anche per il latino da parte della medesima classe (VX), mediante test appositamente elaborati e di tipologia diversa, ma accomunati entrambi dall’approccio dei cosiddetti ‘studi comparativi dei metodi’.

Dai dati ricavati dalla prova somministrata alla VX e a un’altra quinta

da ciascuna classe in due ore nel mese di gennaio 2010. In base all’analisi dei dati del test di latino, è emerso che la VX (MIC) era in possesso di un’ottima conoscenza lessicale, di molto superiore a quella riscontrata nella VW (MGT). La Pozzi ha controllato che gran parte dei vocaboli contenuti nel passo cesariano in esame fosse presente sia negli elenchi memorizzati dalla VW (MGT) durante i mesi precedenti su indicazione del docente o presenti nel dizionario finale sia nel lessico frequenziale proposto agli studenti della VX (MIC) nei passi del capitolo del manuale di Ørberg dove era arrivata nel mese di gennaio 2011. L’esiguità del bagaglio lessicale della VW (MGT) ha prodotto non solo i risultati negativi registrati nella prova di comprensione, ma anche quelli rilevati nella traduzione: avendo un tempo limitato a disposizione nell’arco delle due ore concesse, che rendeva quasi impossibile verificare sul dizionario tutte le parole del passo, gli studenti del MGT hanno tradotto poco e spesso male. Pozzi conclude che il MIC, se accompagnato, come nel caso della VX, da uno studio rigoroso della morfologia e della sintassi, permette di giungere a risultati davvero notevoli, almeno per quanto riguarda la lettura e la comprensione dei testi. Gli studenti si sono, infatti, dimostrati in grado di comprendere le parti fondamentali di un brano d’autore non adattato o modificato, smentendo le critiche di chi sosteneva che l’abitudine a testi fittizi avesse delle ricadute negative sull’apprendimento. In alcuni casi (16,7%) la comprensione è stata tale che il riassunto del brano era prossimo a una traduzione. Molto interessante, tanto da meritare un maggiore approfondimento, è il fatto che i risultati della prova di italiano, somministrata alle due classi prima del test di latino e consistente nella prova adattata INVALSI a.s. 2006/2007 destinata agli studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, se da una parte mettono in evidenza una sostanziale omogeneità nella preparazione linguistica degli studenti, dall’altra parte pongono un’unica differenza significativa che riguarda le capacità di comprensione: quelle degli studenti del MIC sembrano molto più sviluppate rispetto agli studenti del MGT. Pozzi ipotizza che, in generale, poiché gli allievi della VX sono più abituati a prestare attenzione alla comprensione dei brani che leggono in latino in virtù del MIC, ciò avrebbe un’influenza positiva anche sull’italiano. Ringrazio la dottoressa Silvia Pozzi per aver condiviso i risultati della sua ricerca.

21 Le domande aperte sulla versione sono state così formulate: 1) Descrivi l’ambiente naturale in cui si svolge l’azione; 2) Quale strategia militare adottano i nemici? 3) Perché adottano tale strategia? 4) Come reagiscono i soldati romani? 5) Quali provvedimenti prende Cesare? 6) Quali conseguenze hanno i provvedimenti presi da Cesare? 7a) Quale nuovo elemento interviene a modificare la situazione? 7b) Con quale effetto? 8) Cosa decide allora di fare Cesare? Per valutare la prova di comprensione Pozzi ha individuato quelli che riteneva gli elementi fondamentali richiesti, assegnando un punto per ogni concetto individuato correttamente e in modo esaustivo; in caso di risposte parziali ha assegnato 0,25 o 0,5 o 0,75 punti a seconda del grado di completezza, mentre in caso di errori nella comprensione ha tolto 0,5 punti. Dal momento che il punteggio massimo previsto varia da quesito a quesito, Pozzi ha scelto di riportare il risultato medio ottenuto dalle due classi a una scala da 1 a 10 mediante semplice proporzione, in tale modo permettendo di rendere più agevole la lettura comparativa dei dati.

ginnasio di un altro liceo milanese, che chiameremo VW, istruita mediante il MGT, Pozzi ha concluso che, in generale, la prova di comprensione ha dato risultati significativi, fatta eccezione per il quesito 6. La classe VX (MIC) consegue sempre un punteggio maggiore rispetto alla VW (MGT), dimostrando maggiori capacità di comprensione: il divario tra le due classi è limitato per quanto riguarda il quesito 1 (0,4 punti), ma si fa più consistente nel caso degli altri quesiti, variando da un minimo di 1,2 punti (quesito 2) a un massimo di 4 (quesito 7a). Pozzi rileva che, nel caso di frasi complesse dal punto di vista lessicale e/o sintattico, la VX (MIC) tendenzialmente ottiene risultati migliori, facilitata anche dalle ragguardevoli competenze lessicali, mentre la classe VW (MGT) dà il miglior risultato nelle frasi semplici e brevi. La classe del MIC dimostra di sfruttare nella comprensione del testo tutte le risorse possibili, integrando i dati ricavati dal brano con le proprie conoscenze enciclopediche, come emerge nelle risposte alla domanda 2.²²

Pozzi così riassume i risultati numerici della comprensione del testo relativamente alla sezione delle otto domande formulate nel test di latino:

	Punteggio totale	Punteggio totale medio	Percentuale
MIC	VX = 176,75	VX = 9,8	VX = 98%
MGT	VW = 95,5	VW = 5,3	VW = 53%

Tenendo in debita considerazione il carattere non ‘oggettivo’ della valutazione della risposte delle domande a risposta aperta applicato dalla Pozzi che ne ha esplicitato i criteri,²³ a dire il vero, sorprende che le percentuali dei dati riportati della comprensione del testo latino trovino in un certo senso riscontro nelle percentuali dei dati relativi alla comprensione del testo greco: le quinte ginnasio, coinvolte nella ricerca, hanno eseguito due test linguistici diversi per natura (*cloze* per il greco e domande a risposta aperta per il latino), con lo scopo di raccogliere dati per ‘misurare’

22 La maggior parte degli allievi della VX (MIC) non si ferma alla mera traduzione della parte del brano cui si riferisce la domanda, ma arricchisce la risposta con considerazioni riguardanti un certo tipo di strategia militare.

23 Il test del ‘cloze facilitato’ ha il vantaggio di dare una risposta corretta, qualora la parola venga ricollocata nella posizione originaria del testo in esame nel *gap*, oppure errata, nel caso di errata scelta di posizione. Questo senza dubbio esclude ogni margine di discrezionalità del ricercatore o valutatore.

e ‘valutare’ l’apprendimento linguistico, che è avvenuto mediante corsi di base impostati sul MIC e sul MGT, e in particolar modo con lo scopo di ‘misurare’ e ‘valutare’ la comprensione globale del testo greco e latino nella sua forma scolasticamente più canonica. Ricordando che, mentre il docente di greco e latino del MIC è la medesima persona per la VX, il docente di greco della VJ (MGT) lavora in un liceo classico diverso dal docente di latino della VW (MGT), tutti statali e ubicati nel comune di Milano, possiamo così confrontare i dati:

	Cloze semplificato Greco (Ricucci)	Domande a risposta aperta Latino (Pozzi)
MIC	VX = 91,7% Maggio 2010	VX = 98% Gennaio 2010
MGT	VJ = 50% Maggio 2010	VW = 53% Gennaio 2010

È forse un caso fortuito che i dati numerici, che intendono fornire una ‘misurazione’ e una ‘valutazione’ della ‘comprensione testuale’ come globalità, si avvicinino in modo così significativo – quasi collimando – in due ricerche condotte in modo indipendente da due persone diverse e con procedure e criteri diversi, nel solco di quel filone denominato ‘studi comparativi dei metodi’?

9 Per una conclusione possibile

- a. Al di là della ‘sorprendente’ coincidenza, è possibile, a mio avviso, spiegare questi dati sull’apprendimento linguistico delle lingue classiche, almeno dal punto di vista teorico della metodologia adoperata: il MIC intercetta la teoria dell’apprendimento di L2 del linguista applicato, Stephen D. Krashen (Ricucci 2012a), in particolar modo relativamente al testo ‘facile’ che si legge nel corso greco *Athenaze* e nel corso latino di Ørberg (Ipotesi dell’Input Comprensibile), accompagnato dal grande spazio lasciato agli aspetti della civiltà antica;
- b. alla dimensione cognitivo-emotiva perseguita dai corsi nell’ottica della lettura non con fini strumentali-decifratori, ma come mezzo per la comprensione ‘immediata’ basata anche sulla piacevolezza della narrazione (Ipotesi del Filtro Affettivo e della Ipotesi della Lettura).

In estrema sintesi, il MIC ‘costringe’ il giovane apprendente a sentire il testo antico come ‘parola vivente’ con cui interagire e interfacciarsi in modo globale grazie a un apparato contestuale e cotestuale approntato per favo-

rire la comprensione, mentre il MGT enfatizza pratiche microchirurgiche sul testo considerato come un labirinto di intricati meandri morfosintattici da affrontare localmente. I corsi basati sul MIC danno molta importanza all'apprendimento del lessico in contesto,²⁴ agevolando un'assimilazione più razionale e meno mnemonica rispetto ai manuali basati sul MGT, sebbene siano state molteplici le proposte per 'razionalizzare' gli elenchi dei vocaboli avulsi dal contesto (per es. Pieri 2002; Giordano Rampioni 2003). Se da una parte la lettura diretta e la comprensione immediata favorisce, secondo le teorie di Krashen, l'assimilazione della L2, ciò avviene in particolare se l'apprendente è interessato a ciò che legge, tenendo aperto quel canale mentale per cui l'input diventa *intake*, ovvero l'elemento linguistico viene interiorizzato pienamente dalla mente umana. Nella prospettiva dell'Ipotesi del Filtro Affettivo, secondo il quale motivazione e interesse sono fattori determinanti per l'acquisizione di una L2, uno dei punti di forza dei corsi basati sul MIC sono l'interesse e la curiosità suscitate nel giovane studente per le lingue classiche che vengono percepite in maniera più positiva (Truini 2008).

Ma occorre poter approfondire queste prime conclusioni parziali, emerse dall'interpretazione dei dati alla luce degli studi SLA, soprattutto sensibilizzando, anche mediante la divulgazione di alcuni concetti essenziali, gli studiosi della didattica delle lingue classiche a volgere la loro attenzione a quanto questa disciplina recente può offrire nel contributo generale all'aggiornamento professionale dei docenti nel proprio lavoro quotidiano. La comprensione di un testo alla prima lettura (Ricucci 2012b), senza dubbio, può favorire la traduzione corretta della versione,²⁵ al di là della competenza raggiunta dallo studente in questa abilità, che rimane ancora oggi la modalità di verifica e di valutazione nell'esame conclusivo di Stato.

10 Appendice: I test linguistici

Per il calcolo degli errori è stata adottata una serie di criteri al fine di formulare una valutazione su base numerica: per il cloze test ogni parola collocata dallo studente nella posizione originale del testo greco era conteggiata come un punto, mentre per ogni parola collocata nella posizione errata oppure per ogni parola non collocata veniva sottratto un punto dal

24 Sull'importanza del contesto nell'insegnamento di una L2, cfr. Omaggio Hadley 2001.

25 Come è stato rilevato, «soprattutto, subordinare la traduzione alla comprensione significa che lo studente deve accostarsi ad un testo già dotato di un non minimo bagaglio lessicale, per evitare che la corretta sequenza: lettura - comprensione parziale - consultazione del dizionario - traduzione, venga capovolta in: consultazione del dizionario - traslazione - comprensione, come avviene attualmente» (Piovan 2006, p. 79).

totale dei punti che costituiva la somma delle parole correttamente inserite. Per il test di comprensione a risposta multipla, ogni risposta giusta era conteggiata come un punto, ogni risposta errata zero punti, ogni risposta non data a una singola domanda veniva decurtato un punto intero dal totale di quelle esatte. Il totale dei punti conteggiati come la somma delle risposte corrette nei test in questa maniera per ognuna delle classi hanno dato le medie matematiche messe in percentuale così come sono state riportate nella tabella.

Primo test linguistico

Gennaio 2012 = svolto dalla VZ (MIC) e dalla VK (MGT).

Maggio 2012 = svolto dalla IVZ (MIC) e dalla IVK (MGT).

Cloze 'semplificato' (adattamento dalla *Biblioteca* di Apollodoro, 1.5.1)

Πλούτων δὲ Περσεφόνης ἐρασθεὶς Διὸς συνεργοῦντος ἤρπαζει αὐτήν
 _____ 1. Δημήτηρ δὲ μετὰ λαμπάδων νυκτός τε καὶ ἡμέρας _____ 2
 ζητοῦσα περιήρει· μανθανοῦσα δὲ παρ' Ἑρμιονέων ὅτι Πλούτων αὐτήν
 ἤρπαζει, _____ 3 θεοῖς κατελείπεν οὐρανόν, ὅμοια δὲ γυναικὶ ἦκεν
 _____ 4· ὄντος δὲ τῆ τοῦ Κελεοῦ γυναικὶ Μετανείρα παιδίου, τοῦτο
 ἔτρεφεν _____ 5 παραλαβανοῦσα· βουλομένη δὲ αὐτὸ ἀθάνατον ποιεῖν,
 τὰς νύκτας _____ 6 κατετίθει το βρέφος καὶ περιήρει τὰς θνητὰς σάρκας
 αὐτοῦ. _____ 7 δὲ παραδόξως ἀύξανομένου τοῦ Δημοφώντος (τοῦτο γὰρ
 ἦν _____ 8 τῷ παιδί) ἐπετηρεῖ ἡ Πραξιθέα, καὶ καταλαβανοῦσα εἰς πῦρ
 ἐγκεκρυμένον _____ 9· διόπερ τὸ μὲν βρέφος ὑπὸ τοῦ πυρός ἀπεθνήσκε
 ἡ θεὰ δὲ _____ 10 ἐξεφαίνεν.

- ὀργιζομένη
- καθ' ἡμέραν
- ἡ Δημήτηρ
- αὐτήν
- ὄνομα
- εἰς πῦρ
- ἀνεβόα
- εἰς Ἐλευσίνα
- κρύφα
- κατὰ πᾶσαν τὴν γῆν

Domande a risposta multipla

Odisseo e Polifemo (adattamento dall'*Epitome* di Apollodoro, 7.4 sgg.)

πρὶν πίνειν ὁ πολύφημος διηρώτα· λέγε μοι, ὦ ξένε· τί σοι ὄνομά ἐστιν; ὁ δὲ ἀπεκρίνετο· οἱ λαοὶ με Οὔτιν καλέουσιν. ὁ Κύκλωψ μὲν οὖν τὸ ποτήριον κατέπινε καὶ βαθὺ ἐκοιμάτο· μετὰ χρόνον δὲ τινα ὁ Λαερτιάδης, ἐν τῷ ἄντρῳ μετὰ τῶν ἐταίρων κατειργόμενος, τὸν κύκλωπα μοχλῶ ὄξει καὶ διαπύρῳ ἐξετύφλοε. εὐθύς ὁ Πολύφημος τῷ ἄλγει ἠγείρετο καὶ μέγα βοῶν τὸν μοχλὸν ἐκ τοῦ ὀφθαλμοῦ ἐξεῖλκε καὶ τοὺς κύκλωπας ἐγγὺς ἐν τοῖς ἄντροις οἰκέοντας πρὸς βοήθειαν ἐκάλεε. οἱ δὲ εὐθύς παρεγίνοντο καὶ ἤρουντο· τί ποτε ἢ τίς σε ἐνοχλᾷ, ὦ Πολύφημε; ὁ δὲ ἔνδοθεν ἀπεκρίνετο· Οὔτις δόλῳ μὲν, οὐδὲ τῷ βίᾳ με κτείνει. οἱ δὲ ἀμειβόμενοι ἠγόρευον· εἰ οὖν οὔτις σε βιάζεται, κάθειυδε ἡσύχως καὶ ἡμᾶς καθεύδειν ἕα. καὶ ταῦτα λέγοντες ἀπήρχοντο. ἅμα ἠοῖ ὁ Πολύφημος μὲν τὸ σπήλαιον ἀνοίγει, καὶ τὰ πρόβατα ἐξάγων καθ᾽ ἕκαστον ταῖς χερσὶ ψηλαφᾷ ὅπως μὴ σὺν τοῖς οἰσὶ καὶ οἱ ξένοι ἐξέρχωνται· ὁ δὲ Ὀδυσσεὺς καὶ οἱ ἐταῖροι ἐκφεύγουσιν ὑπὸ ταῖς γαστράσι τῶν οἴων δεόμενοι.

1. Il ciclope, prima di essere aggredito, nell'ordine

- dialoga con Odisseo - beve - dorme;
- beve - dialoga con Odisseo - divora alcuni suoi compagni;
- dialoga con Odisseo - munge le pecore - dorme;
- beve - cerca di mangiare Odisseo - dorme.

2. Le prime parole che il ciclope rivolge a Odisseo

- indicano che ne conosce la fama di astuzia;
- indicano che intende accoglierlo in modo ospitale;
- indicano che non lo conosce;
- indicano che non riesce a vederlo.

3. ὁ Λαερτιάδης nominato nel passo si riferisce

- al ciclope;
- a Odisseo;
- al padre di Odisseo;
- a Zeus.

4. Il ciclope chiama Odisseo «Nessuno» perché

- sente che i compagni lo chiamano così;
- ha frainteso una frase di Odisseo;

- c. Odisseo ha detto di chiamarsi così;
- d. lo considera piccolo e insignificante.

5. Dopo il ferimento, il ciclope nell'ordine

- a. raduna il bestiame - cura l'occhio - esce dall'antro;
- b. si sveglia - estrae il palo dall'occhio - chiede aiuto;
- c. raduna il bestiame - estrae il palo dall'occhio - chiude l'antro;
- d. grida - si trascina per l'antro - chiama i Greci.

6. Oltre a Polifemo

- a. ci sono altri ciclopi nella sua caverna;
- b. ci sono altri ciclopi in isole vicine;
- c. ci sono altri ciclopi sulla stessa isola;
- d. non ci sono più altri ciclopi vicini perché ingannati da Odisseo.

7. Polifemo intende dire che

- a. è stato ingannato e non vinto con la forza;
- b. nessuno lo può ingannare né vincere con la forza;
- c. non è stato ingannato ma vinto con la forza;
- d. non è stato ingannato né vinto con la forza.

8. Polifemo viene invitato a

- a. aprire la caverna;
- b. usare la forza per difendersi;
- c. non far del male a nessuno;
- d. dormire tranquillo.

9. Con che cosa è stato trafitto il ciclope?

- a. ποτήριον;
- b. ἔγγυς;
- c. μοχλός δ. δολός.

10. La mattina dopo Polifemo

- a. non vuole aprire la caverna;
- b. fa uscire le pecore ma non i montoni;
- c. fa uscire solo alcune pecore;
- d. fa uscire tutto il bestiame.

11. Il ciclope è stato trafitto con

- a. ἔγγυς;
- b. δολός;
- c. μοχλός δ. ποτήριον.

12. 'Cieco' in greco si dirà

- a. ὄξύς;
- b. τυφλός;
- c. μοχλός;
- d. ἔνοχλός.

13. La parola ἔα è

- a. un pronome;
- b. un verbo;
- c. un'esclamazione;
- d. una particella (congiunzione).

14. Chi è Οὖτυς?

- a. Ulisse;
- b. un compagno di Ulisse;
- c. un compagno del Ciclope d. Polifemo.

15. I compagni del Ciclope vogliono

- a. entrare nella grotta;
- b. aiutare Polifemo;
- c. dormire;
- d. uccidere Ulisse.

16. La frase εἰ οὖν οὐτίς σε βιάζεται, κάθειδε ἡσύχως si traduce

- a. se qualcuno dunque ti fa del male, dormi tranquillo;
- b. se nessuno dunque ti fa del male, dormi tranquillo;
- c. se nessuno dunque ti fa del male, lascialo dormire tranquillo;
- d. se qualcuno dunque ti fa del male, dorme tranquillamente.

17. L'espressione καθ'ἕν ἕκαστον nella versione significa

- a. sotto ciascuna (pecora);
- b. una per una (tra le pecore);

- c. per ciascuna (sola pecora);
- d. verso ognuna (delle pecore).

18. L'espressione *μετὰ χρόνου τινα* nella versione significa

- a. per un po' di tempo;
- b. dopo un po' di tempo;
- c. con un po' di tempo;
- d. in un po' di tempo.

19. Il verbo *δέω* che compare come ultima parola della versione significa

- a. essere necessario;
- b. aver bisogno di;
- c. pregare;
- d. attaccarsi.

20. La parola *ἡοῖ* è

- a. un sostantivo al dativo;
- b. un verbo all'ottativo;
- c. una particella modale;
- d. un verbo contratto all'indicativo.

Secondo test linguistico

Cloze 'facile' (dall'*Anabasi di Alessandro* di Arriano, 1.2.1-3).

Maggio 2011 = svolto da VZ (MIC)

Svolto da VK (MGT)

Maggio 2012 = svolto da VX (MIC)

Svolto da VJ (MGT)

Ἀλέξανδρος δὲ τὴν μὲν λείαν ὀπίσω _____ 1 ἔς τὰς πόλεις τὰς ἐπὶ θαλάσῃ, _____ 2 καὶ Φιλώτα παραδοὺς διατίθεσθαι. αὐτὸς δὲ τὸ ἄκρον _____ 3 προῆει διὰ τοῦ Αἴμου ἔς Τριβαλλοὺς, καὶ ἀφικνεῖται ἐπὶ τὸν Λύγινον _____ 4· ἀπέχει δὲ οὗτος ἀπὸ τοῦ Ἰστρου ὡς ἐπὶ τὸν Αἴμον _____ 5 σταθμοὺς τρεῖς. Σύρμος δὲ ὁ τῶν Τριβαλλῶν βασιλεὺς, ἐκ πολλοῦ πυνθανόμενος τοῦ Ἀλεξάνδρου τὸν στόλον, _____ 6 μὲν καὶ παῖδας τῶν Τριβαλλῶν προὔπεμψεν ἐπὶ τὸν Ἰστρον διαβαίνειν κελεύσας τὸν ποταμὸν ἔς νῆσόν _____ 7 τῶν ἐν τῷ Ἰστρῷ. Πεύκη ὄνομα τῆ νήσου ἐστίν. ἔς ταύτην δὲ τὴν νῆσον καὶ οἱ Θραῶκες οἱ _____ 8 τοῖς Τριβαλλοῖς

προσάγοντος Ἀλεξάνδρου ἐκ πολλοῦ _____ 9 ἦσαν καὶ αὐτὸς ὁ Σύρμος ἐς ταύτην συμπεφεύγει ξὺν τοῖς ἀμφ' αὐτόν. τὸ δὲ πολὺ πλῆθος _____ 10 ἔφωγεν ὀπίσω ἐπὶ τὸν ποταμόν, ἔνθεν περ τῆ προτεραία ὠρμήθη Ἀλέξανδρος.

- ἀπέπεμψεν
- συμπεφευγότες
- ποταμόν
- τῶν Τριβαλλῶν
- Λυσανία
- γυναῖκας
- πρόσχωροι
- ὑπερβαλῶν
- τινα
- ἰόντι

Cloze 'difficile' (dalla *Vita di Alessandro* di Plutarco, 12)

Maggio 2012 = svolto da VX (MIC)

Svolto da VJ (MGT)

ἐν δὲ τοῖς πολλοῖς πάθεσι καὶ χαλεποῖς ἐκείνοις ἃ τὴν πόλιν κατεῖχε, Θρακῆς τινες ἐκκόψαντες οἰκίαν Τιμοκλείας, γυναικὸς ἐνδόξου καὶ σώφρονος, αὐτοὶ μὲν τὰ χρήματα διήρπαζον, ὁ δὲ ἡγεμῶν _____ 1 πρὸς βίαν συγγενόμενος καὶ καταισχύνας, ἀνέκρινεν εἰ που _____ 2 ἔχοι κεκρυμμένον ἢ ἀργύριον, ἢ δὲ ἔχειν _____ 3, καὶ μόνον εἰς τὸν κῆπον ἀγαθοῦσα καὶ δεῖξασα φρέαρ, ἐνταῦθα ἔφη _____ 4 καταβαλεῖν αὐτὴ τὰ τιμιώτατα τῶν χρημάτων. ἐγκύπτουτος δὲ τοῦ Θρακῆος καὶ _____ 5 τὸν τόπον, ἔωσεν αὐτόν ἐξόπισθεν γενομένη, καὶ _____ 6 ἐπεμβαλοῦσα πολλοὺς ἀπέκτεινεν. ὥς δὲ ἀνήχθη πρὸς Ἀλέξανδρον ὑπὸ τῶν Θρακῶν _____ 7, πρῶτον μὲν ἀπὸ τῆς ὄψεως καὶ τῆς βαδίσεως ἐφάνη τις _____ 8 καὶ μεγαλόφρων, ἀνεκπλήκτως καὶ ἀδεῶς ἐπομένη _____ 9 ἔπειτα τοῦ βασιλέως ἐρωτήσαντος ἥτις εἴη γυναικῶν, _____ 10 Θεαγένους ἀδελφῆ γεγονέναι, τοῦ παραταξαμένου πρὸς Φίλιππον ὑπὲρ τῆς τῶν Ἑλλήνων ἐλευθερίας καὶ πεσόντος ἐν Χαιρωνείᾳ στρατηγούντος. θαυμάσας οὖν ὁ Ἀλέξανδρος αὐτῆς καὶ τὴν ἀπόκρισιν καὶ τὴν πρᾶξιν, ἐκέλευσεν ἐλευθέραν ἀπιέναι μετὰ τῶν τέκνων.

- ἀξιωματικῆ
- ὠμολόγησε
- κατασκεπτομένου
- ἀπεκρίνατο
- δεδεμένη
- τῶν λίθων

- χρυσίον
- τοῖς ἄγουσι
- τῆς πόλεως ἀλισκομένης
- τῆ γυναικί

Riferimenti bibliografici

- Abraham, R.G.; Chapelle, C.A. (1992). «The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective». *Modern Language Journal*, 76, pp. 468-479.
- Agnello, G.; Orlando, A. (2006). *I Greci: La lingua e la cultura*. Napoli: Palumbo.
- Alderson, J.C. (1979). «The cloze procedure and proficiency in English as a second language». *TESOL Quarterly*, 13, pp. 219-226.
- Aloni, A. (2003). *La lingua dei Greci: Corso propedeutico*, Roma, Carocci.
- Bachman, L.F. (1982). «The trait structure of cloze test scores». *TESOL Quarterly*, 16, pp. 61- 70.
- Bachman, L.F. (1985). «Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions». *TESOL Quarterly*, 19, pp. 535-555.
- Balbo, A. (2007). *Insegnare latino: Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Torino: UTET.
- Balbo, A. (2011). «Lauree triennali e insegnamento della lingua latina: Riflessioni di un'esperienza torinese». *Latina Didaxis*, 26, pp. 29-52.
- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P. (2007). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET.
- Balme, M.; Lawall, G.; Miraglia, L.; Borri, F. (2002). *Athenaze*. Montella: Vivarium novum.
- Bormuth, J.R. (1969). «Factor validity of cloze tests as measures of reading comprehension ability». *Reading Research Quarterly*, 4, pp. 358-368.
- Brown, J.D. (1983). «A closer look at cloze: Validity and reliability». In Oller, J.W. (ed.), *Issues in Language Testing Research*. Rowley (MA): Newbury House, pp. 237-250.
- Brown, J.D. (2002). «Do cloze tests work? Or, is it just an illusion?». *Second Language Studies*, 21, pp. 79-125.
- Brown, J.D. (2012). «My twenty-five years of cloze testing research: So what?». *International Journal of Language Studies*, 7, pp. 1-32.
- Bruni, E.M. (2005). *Greco e latino: Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*. Roma: Armando.
- Cambiano, G. (2010). *Perché leggere i classici: Interpretazione e scrittura*. Bologna: il Mulino.
- Canfora, L. (2002). *Noi e gli antichi: Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*. Milano: Rizzoli.

- Canfora, L.; Cardinale U. (2013) (a cura di). *Disegnare il futuro con intelligenza antica: L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Bologna: il Mulino.
- Cerbasi, D. (2010). *Introduzione ad Otto Jespersen*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Chastain, K.D.; Woerdehoff, F.J. (1968). «A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory». *The Modern Language Journal*, 52, pp. 268-279.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cupaiuolo, C. (1993). *Bibliografia della lingua latina (1949-1991)*. Napoli: Loffredo.
- Dionigi, I. (a cura di) (2002). *Di fronte ai classici: A colloquio con i greci e i latini*. Milano: Rizzoli.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Krashen, S.D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Gass, S.; Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Gentile, M.; Ramellini, P. (2000). «Insegnare Latino con il Cooperative Learning». *ISRE*, 7, pp. 107-132.
- Giordano Rampioni, A. (2003). «L'insegnamento del lessico latino». *Aufidus*, 51, pp. 197-207.
- Harris, D.P. (1985). «Some Forerunners of Cloze Procedures». *Modern Language Journal*, 69, pp. 367-376.
- Hinofotis, F.B. (1980). «Cloze as an Alternative Method of ESL Placement and Proficiency Testing». In: Oller, J.W.; Perkins, K. (ed.), *Research in Language Testing*. Rowley (MA): Mewbury House, pp. 121-128.
- Hinofotis, F. (1987). «Cloze Testing: An Overview». In: Richards, M.; Long, J. (ed.), *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. Rowley (MA): Newbury House, pp. 412-417.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema: Il punto di vista cognitivo*. Bari; Roma: Laterza.
- Luzzi, R. (2007). «Didattica del latino: Rassegna bibliografica (1999-2005)». *Bollettini Studi Latini*, 37, pp. 216-254.
- Marucco, D.; Ricci E. (2008). *Gràmματα: Grammatica greca: Per il Liceo classico*. Roma: Cremonese.
- Michelazzo, F. (2006). *Nuovi itinerari alla scoperta del greco antico*. Firenze: Firenze University Press.

- Milanese, G. (2012). «Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne: Convergenze e illusioni». In: Oniga R.; Cardinale U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: il Mulino, pp. 67-82.
- Miraglia, L. (1996). «Come (non) si insegna il latino». *Micromega*, 5, pp. 217-233.
- Miraglia, L. (2002). «Latino e greco alla prova: La verifica delle competenze nella didattica delle lingue classiche». *Docere*, 1, pp. 23-33.
- Miraglia, L. (2009). *Latine doceo*. Montella: Vivarium Novum.
- Morwood, J. (2013). «Maurice Balme (1925-2013)». *The Journal of Classics Teaching*, 27, p. 93.
- Nuccorini, S. (2001). *Il cloze test in inglese: Ricerca, metodologia, didattica*. Roma: Carocci.
- Nunan D.; Bailey K.B. (2008). *Exploring Second Language Classroom Research*. New York: Heinle ELT.
- Oller, J.W. (1973). «Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure». *Language Learning*, 23, pp. 105-118.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching Language in Context*. London: Heinle&Heinle.
- Oniga, R. (2007). «Grammatica latina e linguistica contemporanea». *Quaderni patavini di Linguistica*, 23, pp. 67-83.
- Oniga, R. (2007). *Il latino: Breve introduzione linguistica*. Milano: DeAngeli.
- Oniga, R.; Iovino, R.; Giusti, G. (ed.) (2011). *Formal Linguistics and the Teaching of Latin: Theoretical and Applied Perspectives in Comparative Grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ørberg, H.H. (1975). «Naturae Ratio: Méthod directe inductive pour l'enseignement du latin». In: Association Guillaume Budé (éd.), *Actes du IX^e congrès* (Rome, 13-18 avril 1973). Paris: Les Belles Lettres, vol. 2, pp. 914-922.
- Ørberg, H.H. (1990). *Lingua Latina per se illustrata*, Haunia: Domus Latina (= 2010, *Lingua Latina per se illustrata*. Pars I-II. Montella: Vivarium Novum).
- Palmisciano, R. (2004). «Per una riformulazione del curriculum di letteratura greca e latina nel ginnasio e nei licei». *Annali dell'Università degli Studi di Napoli «L'Orientale» - Sezione filologico-letteraria*, 26, pp. 245-284.
- Perinetti, A.; Sciolla, L. (2013). «La palestra per la mente: Problem solving per greco e latino». In: Canfora, L.; Cardinale, U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica: L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Bologna: il Mulino, pp. 485-494.
- Pieri, M.P. (2002). «L'apprendimento del lessico latino». *Aufidus*, 46, pp. 39-98.
- Piovan, D. (2006). «Del buon uso del greco antico: Greco antico e insegnamento linguistico». *Aufidus*, 59, 2006, pp. 67-88.

- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Pozzi, S. (2010). *Dalla grammatica al testo, dal testo alla grammatica: Due esperienze didattiche a confronto nell'insegnamento del latino* [tesi di laurea]. Pavia: Università degli Studi di Pavia.
- Proverbio, G. (1981). *Lingue classiche alla prova: Note storiche e teoriche per una didattica*. Torino: Pitagora.
- Rankin, E.F; Culhane, J.W. (1969). «Comparable Cloze and Multiple-choice Comprehension Test Scores». *Journal of Reading*, 13, pp. 193-198.
- Ricucci, M. (2012a). «L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephan D. Krashen». In: Oniga R.; Cardinale U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: il Mulino, pp. 199-216.
- Ricucci M. (2012b). «Leggere il latino, non decifrarlo». *La Ricerca*, 2, pp. 27-29.
- Rocca, S. (2006). «La didattica del latino all'Università». In: Cardinale, C. (a cura di), *Essere e divenire del classico*. Torino: UTET, pp. 309-316.
- Rocca, S.; Tixi, M. (2012). «Didattica del latino e competenza linguistica: Una proposta di certificazione». In: Oniga, R.; Cardinale U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: il Mulino, pp. 159-174.
- Scherer, G.A.C.; Wertheimer M. (1964). *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Settis, S. (2004). *Futuro del 'classico'*. Torino: Einaudi.
- Smith, P.D. (1970). *A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development Philadelphia.
- Taylor, W.L. (1953). «'Cloze' Procedure: A New Tool for Measuring Readability». *Journalism Quarterly*, 30, pp. 43-64.
- Taylor, W.L. (1956). «Recent Developments in the Use of 'Cloze' Procedure». *Journalism Quarterly*, 33, pp. 42-99.
- Truini, M.V. (2008). «Solo rosa, rosae? Una ricerca sul modo in cui le pratiche didattiche incidono sulla percezione della lingua latina nell'immaginario degli studenti». In: Coccia, B. (a cura di), *Il mondo classico nell'immaginario contemporaneo*. Roma: APE, pp. 527-574.
- Von Elek T.; Oskarsson M. (1973). *Comparative Method Experiments in Foreign Language Teaching*. Goteborg Studies: Stockholm.
- Watanabe Y.; Koyama D. (2008). «A Meta-Analysis of Second Language Cloze Testing Research». *Second Language Studies*, 26, pp. 103-133.
- Zanetti, F. (2008). «Modelli didattici nella prassi scolastica attuale». In: Cardinale, U. (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*. Torino: UTET, pp. 452-474.
- Zanetti, M.A.; Miazza, D. (2004). *La comprensione del testo*. Roma: Carocci.

Si può osare?

Studio sull'accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italofo­ni in contesto scolastico

Marco Mezzadri

Abstract Between the end of 2011 and 2012 a research was conducted by the Laboratorio di Glottodidattica of the University of Parma on a sample of 111 secondary school students, who attended courses in Italian language for study purposes managed by qualified L2 teachers. The main purpose of the study was to verify the possibility of managing the *passato remoto* and the passive form by non-native students of Italian at an A2 and a B1 level of competence, starting from school-type texts (expository texts dealing with historical topics). The research stemmed from a premise in the morphosyntactic syllabus used in the University of Parma's Italstudio certificate, the premise being that the study of the passive form and the *passato remoto* be done earlier than in similar reference frameworks, namely that the two forms be introduced at the A2 level in terms of comprehension and B1 in terms of production.

Sommario 1. Le premesse. — 2. Gli obiettivi. — 3. Il contesto. — 4. Gli strumenti. — 4.1. Lo screening iniziale. — 4.2. Gli strumenti della ricerca sul passivo e sul passato remoto. — 5. L'analisi dei dati raccolti. — 5.1. La comprensione dei testi. — 5.2. L'accessibilità della forma passiva e del passato remoto. — 5.3. Il divario tra comprensione e produzione. — 5.4. L'instabilità nel sistema verbale del passato. — 5.5. Le strategie cognitive e metacognitive e il fattore età. — 6. Conclusione.

1 Le premesse

Il presente lavoro mira a illustrare i risultati di una ricerca condotta dal Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma tra la fine del 2011 e il 2012 su un campione di 111 studenti di scuola secondaria di secondo grado inseriti nei corsi di lingua italiana per lo studio gestiti dai facilitatori del Laboratorio.

Scopo principale della ricerca è verificare la possibilità di gestione del passato remoto e della forma passiva da parte di studenti non italofo­ni di livello A2 e B1, partendo da testi di tipo scolastico (testi espositivi di ambito storico).

La ricerca trae origine da una premessa caratterizzante il sillabo morfo­ sintattico della certificazione Italstudio dell'Università di Parma, il quale prevede l'anticipazione, rispetto a strumenti di riferimento simili, al livello

A2 delle forme del passato remoto in fase di riconoscimento e della forma passiva, e al livello B1 per l'uso produttivo del passato remoto.

Grazie alla ricchezza dei dati raccolti nel corso della ricerca, l'articolo propone, inoltre, un'espansione della riflessione verso altri temi chiave legati all'apprendimento e all'insegnamento della lingua italiana per fini di studio.

Nel passato abbiamo più volte affrontato il tema della lingua italiana per lo studio trattandone gli aspetti legati alla sua natura (cfr. Mezzadri 2011) e alla possibilità di occuparsene in maniera operativa in un sistema scolastico organizzato in modo tale da rendere sostenibili gli interventi didattici finalizzati allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative per lo studio fino a livelli intermedio-alti (B2) (cfr. Mezzadri 2008) e proponendo restituzioni di dati elaborati attraverso percorsi di ricerca in questo ambito (a titolo d'esempio, si veda Mezzadri 2010).

Alla base di queste ricerche sta la necessità, avvertita come non più eludibile, di far fronte in modo organico allo sviluppo armonico delle competenze linguistico-comunicative, che per comodità definiamo di tipo CALP, di studenti in particolare della scuola secondaria di secondo grado. Lo sviluppo di queste competenze, secondo noi, inizia in contesto scolastico subito dopo l'arrivo dello studente straniero e il suo inserimento nella classe. La conseguenza di questo presupposto sul percorso didattico è che occorre anticipare al livello elementare (A1 e A2) il momento di inizio degli interventi miranti a sviluppare le competenze di tipo CALP, a supporto delle attività didattiche disciplinari. Questo avviene contemporaneamente ai percorsi finalizzati alla piena acquisizione delle competenze di tipo BICS.

Questa riflessione di base ha dettato la linea nella rilettura delle scale e dei descrittori del *Quadro* in funzione del contesto scolastico che abbiamo a più riprese proposto e aggiornato (Mezzadri 2008 e 2011) e costituisce l'intelaiatura della certificazione Italstudio.

In questa sede ci occupiamo solamente di due dei possibili elementi strutturali che creano una distanza tra l'andamento nei percorsi didattici che noi proponiamo per la lingua dello studio e quanto normalmente previsto dai più diffusi sillabi morfosintattici dell'italiano come lingua generale. Gli alunni stranieri, in particolare quelli frequentanti le scuole medie di primo e di secondo grado, sono aiutati nell'acquisizione della lingua italiana soprattutto nei primissimi periodi dell'inserimento scolastico. Gli interventi stentano solitamente a spingersi oltre la soglia del livello elementare e faticano ad abbracciare le competenze di tipo CALP. Ne consegue che l'oggetto principale dell'intervento didattico spesso non va nella direzione dello sviluppo delle competenze necessarie per seguire le lezioni disciplinari in lingua italiana o per utilizzare testi e manuali delle diverse materie. Normalmente il contatto con i testi di tipo scolastico avviene, per così dire, *in mediis rebus*: durante e in rari casi dopo il relativamente bre-

ve periodo del laboratorio di italiano L2, lo studente è costretto a seguire l'attività didattica disciplinare in classe, spesso senza ulteriore assistenza linguistica specifica.

Non è nostro obiettivo e neppure nostra forma mentis ipotizzare di poter stravolgere l'ordine di acquisizione della lingua, sia che essa faccia parte di un processo comune a tutti i parlanti o che dipenda dalle caratteristiche individuali dell'apprendente e della sua lingua madre – quindi in entrambi i casi naturale –, tuttavia crediamo che si possa intervenire sul piano didattico nella piena convinzione che i percorsi didattici debbano assecondare, ma anche guidare i processi acquisitivi laddove questi possono essere stimolati dai bisogni comunicativi generati dai diversi contesti d'uso. Nell'ambito della comunicazione scolastica lo si fa introducendo strategie di apprendimento e abilità di studio fin da livelli bassi di competenza linguistico-comunicativa. In questo modo, la proposta di percorso formativo nella lingua dello studio porta con sé un inevitabile innalzamento della domanda cognitiva e una ristrutturazione dell'approccio all'insegnamento spostando il focus verso una didattica per competenze. Tale innalzamento della domanda cognitiva si realizza ad esempio attraverso una maggior attenzione allo sviluppo di capacità inferenziali finalizzate alla comprensione testuale, oppure tramite un coerente approccio allo sviluppo di capacità di intercomprensione e di mediazione culturale volto al rafforzamento di strategie in grado di sciogliere gli innumerevoli impliciti culturali che costellano il percorso scolastico di qualsiasi studente.

Sono diverse le strutture linguistiche e gli elementi linguistico-comunicativi che vengono riposizionati nelle esperienze da noi condotte e che trovano conferma nei sillabi adottati nei progetti formativi legati alla certificazione Italstudio (un approfondimento è contenuto in Mezzadri 2011, pp. 17-25 e 79-81). A titolo d'esempio: lo studio dell'uso del *si* impersonale è previsto nel livello B1 sia nella certificazione di italiano per stranieri PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) che nel *Sillabo di italiano L2* (Lo Duca 2006, p. 205). La comparazione è affrontata nel B1 nella certificazione CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera), nella PLIDA e nel *Sillabo di italiano L2*. O ancora l'introduzione delle forme del passivo con l'ausiliare *essere* in diversi tempi verbali semplici e composti viene solitamente collocata a un livello intermedio-alto (B2) o avanzato (C1). Anche il passato remoto, struttura che caratterizza molte tipologie e generi testuali di largo uso in contesto scolastico, viene indicato come obiettivo del livello B2, ad esempio nelle certificazioni CILS e PLIDA e nel *Sillabo di italiano L2*.

In un contesto d'uso della lingua italiana per ragioni di studio, questi, come altri elementi morfosintattici, potrebbero e in molti casi dovrebbero essere anticipati il più possibile. Logicamente un'anticipazione a livelli inferiori può essere affrontata, con realistiche probabilità di successo, solo previa un'analisi attenta delle caratteristiche degli studenti da un punto

di vista della loro lingua madre (possibili analogie, ad esempio nella realizzazione del passivo) o del livello di sviluppo cognitivo e culturale.

Nel caso della nostra esperienza nelle scuole superiori di Parma, Reggio Emilia, Prato e altre realtà, così come nei percorsi formativi per docenti e alunni a supporto della certificazione Italstudio, ci siamo trovati di fronte alla necessità di riformulare il percorso di acquisizione linguistica, anticipando molto spesso elementi assolutamente necessari per l'interazione scolastica determinati dalla tipologia della comunicazione che vi si genera. Ad esempio, molti testi disciplinari presentano caratteristiche morfosintattiche che hanno portato alla presentazione già in un livello A2 della forma impersonale o della costruzione passiva sopra citate e del passato remoto in fase ricettiva, oppure hanno condotto all'inizio pressoché immediato della riflessione su aspetti legati alla generazione e all'uso del lessico quale la nominalizzazione, o sull'utilizzo dei connettivi testuali.

È in questo contesto che si colloca la ricerca sulla forma passiva e sul passato remoto, oggetto di questo lavoro.

2 Gli obiettivi

L'obiettivo principale è facilmente ricavabile dalle premesse: si è inteso valutare attraverso l'acquisizione di dati provenienti da un campione significativo di studenti quale fosse l'impatto dell'anticipazione ai livelli A2 e B1 della forma passiva e del passato remoto, cioè se gli studenti del campione fossero in grado di gestirne l'uso in fase ricettiva e/o produttiva.

Oltre che sull'obiettivo principale, fin dall'inizio l'attenzione è stata posta su alcuni dati che ne costituiscono una sorta di retroscena. Si sono osservati i fattori legati all'età di arrivo in Italia degli studenti, alla loro lingua madre, alla tipologia di scuola frequentata e alla capacità di esercitare strategie metacognitive in grado di supportare i percorsi di apprendimento delle strutture proposte calandole ed estrapolandole, a seconda dei momenti della ricerca, dai contesti d'uso scolastico.

3 Il contesto

La ricerca è stata condotta su un campione di 111 studenti di 18 scuole secondarie superiori di Parma e provincia (8), Prato (1) e Reggio Emilia (9) tra la fine del 2011 e i primi mesi del 2012. Gli studenti hanno seguito percorsi laboratoriali incentrati sullo sviluppo delle competenze in lingua italiana per fini di studio. Una parte dei percorsi avevano un carattere extracurricolare, in altri casi, invece, in particolare per gli studenti del primo anno degli istituti professionali coinvolti, si è trattato di attività curricolari. Tutti i corsi sono stati gestiti dai facilitatori del Laboratorio di Glottodi-

dattica dell'Università di Parma che hanno potuto contare su attività di coordinamento e supervisione da parte dei responsabili del Laboratorio, all'interno di un progetto che, oltre alla formazione linguistica degli studenti, prevedeva azioni di aggiornamento dei docenti disciplinari degli istituti coinvolti, di riorganizzazione delle modalità di erogazione dei laboratori con conseguente ricaduta sui processi valutativi complessivi (ne è testimonianza il carattere curricolare assunto negli istituti professionali), di standardizzazione dei percorsi formativi legati all'italiano per lo studio con conseguente valutazione, tramite la certificazione Italstudio, dei percorsi stessi e delle competenze acquisite dagli studenti.

La maggior parte degli studenti del campione (89) frequentavano in quell'anno il primo anno di corso, i restanti erano più o meno equamente divisi sugli altri anni. Il livello del laboratorio di italiano per lo studio, determinato attraverso lo strumento diagnostico presentato nel paragrafo seguente, ha subito l'influenza di fattori legati alla composizione del pubblico di alunni presenti nei diversi contesti scolastici, tenuto conto del fatto che diversi dei laboratori sono stati attivati catalizzando le esigenze di studenti di diversi istituti. Due laboratori sono risultati di livello B1 (22 alunni in totale), uno di livello A2+ (11 alunni) e i restanti di livello A2 (78 alunni).

I due laboratori di livello B1 erano formati da studenti appartenenti a classi di diversi anni di studio, mentre la quasi totalità degli alunni inseriti nei corsi A2 e tutti quelli del livello A2+ frequentavano il primo anno.

La provenienza degli alunni era alquanto variata e non uniforme all'interno dei laboratori, ad eccezione del percorso reso possibile a Prato (10 cinesi e un rumeno), così come l'età anagrafica e di arrivo degli alunni in Italia. Di conseguenza la composizione dei laboratori non ha previsto una suddivisione determinata dall'omogeneità del gruppo linguistico d'origine o dall'affinità tra l'italiano e la lingua o le lingue d'origine degli studenti. Questa scelta è stata dettata non solo da necessità organizzative, ma anche dalla volontà di riproporre nei laboratori di italiano per lo studio situazioni simili a quelle delle classi di inserimento degli alunni stranieri, senza la presenza di compagni italofoeni.

4 Gli strumenti

4.1 Lo screening iniziale

All'inizio dell'anno scolastico 2011/2012 gli alunni sono stati sottoposti a uno screening diagnostico per determinarne le competenze in italiano per lo studio. Il collegamento permette di prendere visione del test utilizzato con gli studenti degli istituti professionali e consente di farsi un'idea sull'impostazione del lavoro (vedi appendice). Nel caso del test presentato, i destinatari erano gli studenti stranieri iscritti alla prima classe

delle scuole coinvolte. Nella versione A1-A2, il test è stato somministrato a studenti stranieri con lingua d'origine affine all'italiano che avessero frequentato la scuola in Italia per meno di due anni scolastici completi e ad alunni stranieri con lingua madre non affine all'italiano che avessero frequentato una scuola in Italia per meno di quattro anni completi. Il test definito 'alto', oltre che agli alunni stranieri con più di due o quattro anni di presenza scolastica in Italia suddivisi a seconda della lingua madre, è stato somministrato anche agli studenti italofoeni, nell'intento di mappare le competenze di italiano per lo studio di tutta la popolazione scolastica del primo anno degli istituti professionali coinvolti e in funzione dell'attivazione, prevista dal progetto, di percorsi curricolari di italiano per lo studio rivolti a tutti gli alunni, indifferentemente stranieri o italofoeni.

4.2 Gli strumenti della ricerca sul passivo e sul passato remoto

La ricerca oggetto di questo lavoro si è basata su una serie di documenti, testi e attività che hanno permesso di sviluppare un percorso didattico su quattro lezioni. Nel documento qui collegato è possibile visionare i passaggi applicativi e le note esplicative per il facilitatore, oltre a tutti i materiali utilizzati (vedi appendice).

Dopo un'iniziale raccolta dei dati personali significativi degli studenti del campione, viene somministrato un testo di ambito storico relativamente breve (circa 300 parole), con un andamento sintattico relativamente semplice, contraddistinto da un uso diffuso di costruzioni paratattiche e dalla presenza di costruzioni ipotattiche potenzialmente accessibili già dal livello A2 (finali con *per* + infinito, causali con *perché*, relative con *che* e *dove*; sono presenti solo un costrutto con il gerundio in funzione modale e una relativa implicita) (cfr. MEZZADRI 2011, pp. 123-167). I nessi logici e cronologici sono esplicitati nella maggior parte dei casi o marcati da un oculato uso logico della punteggiatura. A ciò si affianca un uso attento del vocabolario specialistico, reso più accessibile grazie all'adeguamento del lessico di appoggio costituito da termini di alta frequenza utilizzati e utilizzabili in testi scolastici di ambito storico, così come in altre tipologie di testi disciplinari. Inoltre, il testo solo in un caso, peraltro creato ad hoc, presenta una densità informativa che richiede l'applicazione di un livello superiore di strategie legate all'abilità di lettura. A nostro avviso, le qualità intrinseche del testo possono permettere di accogliere gli elementi linguistici obiettivo della ricerca, definendone la possibilità di comprensione da parte degli studenti con moderati rischi che essa venga inficiata da altri fattori che non siano quelli derivanti dalla forma passiva e dal passato remoto stessi. In totale sono presenti sei forme di passato remoto di cui due irregolari e non immediatamente trasparenti (*nacque* e *nacquero*), sebbene ripetute con due uscite differenti e rese comprensibili

dal contesto. Le forme del passivo sono quattro con lo stesso ausiliare al passato remoto (*fu*) e una voce dell'imperfetto (*erano*).

La prima attività di comprensione è costituita da una serie di quesiti aperti non inferenziali, di cui uno porta lo studente a disambiguare un passo del testo ad alta densità informativa (vedi oltre l'analisi del quesito sull'Isola Tiberina).

Nella seconda lezione, dopo che hanno consegnato il testo e la scheda contenente i quesiti in chiusura della prima attività, gli studenti sono chiamati a una seconda attività di comprensione costituita da un cloze sul testo della prima lezione. Esattamente lo stesso procedimento viene seguito per permettere lo sviluppo della comprensione di un secondo testo di ambito storico e di argomento affine. In questo caso, tuttavia, il testo non presenta alcuna forma passiva né del passato remoto. La struttura sintattica e la scelta lessicale sono analoghe a quelle del primo testo, così come l'organizzazione logica interna al testo. La terza lezione, dopo il completamento del cloze sul secondo testo, affronta l'esplicitazione della forma passiva, con esercizi relativi e un test di verifica applicativa delle regole, mentre la quarta e ultima tratta il passato remoto con le stesse modalità.

5 L'analisi dei dati raccolti

In questa sezione saranno presi in esame alcuni dati relativi alle seguenti aree:

- la comprensione dei testi;
- il divario tra comprensione e produzione;
- l'uso instabile dei tempi verbali del passato;
- l'applicazione di strategie cognitive e metacognitive;
- il fattore età.

5.1 La comprensione dei testi

Una prima analisi riguarda la percentuale di successo nel completamento dei due cloze e il loro raffronto.

Complessivamente il campione ritenuto valido (solo 82 di 111 studenti sono stati considerati in questa analisi avendo completato tutte le parti del lavoro nelle quattro lezioni previste) ha avuto una performance dell'86,4% nel primo cloze e del 90,1% nel secondo. Scorporando i dati, notiamo che gli studenti A2 hanno avuto una percentuale di successo rispettivamente dell'83,5% e dell'87,4%, mentre migliorano le performance dei B1, risultando rispettivamente del 94,05% e del 94,75%.



Grafico 1. Performance nei cloze del test.

Si conferma in tutti i casi un miglior risultato nel secondo cloze rispetto al primo, nonostante sia pressoché impossibile imputare tale dato alla presenza di forme passive e del passato remoto nel primo testo. Infatti, la percentuale di risposte corrette nei due quesiti sulla forma passiva presenti nel primo cloze è pari al 92%, dunque molto alta.

In generale, inoltre, il grado di successo nella comprensione dei due testi rilevata tramite cloze e tramite le serie di quesiti aperti risulta essere notevolmente elevato.

Entrando nei dettagli, tuttavia, osserviamo che un quesito posto su un passo del testo non semplice, in quanto ad alta densità informativa, provoca un risultato di tutt'altro carattere.

Di seguito proponiamo il testo (T) e il quesito (Q):

T: Di conseguenza, già intorno all'VIII secolo, i villaggi lungo il Tevere, dove il passaggio fra le due rive del fiume era più facile grazie all'Isola Tiberina, si svilupparono molto, perché erano in una posizione favorevole per i commerci del sale.

Q: Perché l'isola Tiberina era importante nell'antichità?

A questa domanda hanno risposto correttamente il 42% del campione valido, di cui il 50% degli studenti B1 e il 30,8% degli A2.



Grafico 2. Comprensione di un testo ad alta densità informativa.

A titolo d'esempio, riportiamo la risposta (R) fornita dallo Studente 17, ghanese, frequentante il primo anno di un Istituto professionale, giunto in Italia da circa sei anni al momento dell'esecuzione del nostro test, a dieci anni di età, inserito in un laboratorio di livello A2. Ha un ritardo scolastico di un anno.

R: era importante perché era in una posizione favorevole per i commerci del sale.

Questo tipo di risposta è risultato frequente tra coloro che hanno sbagliato. Essa riporta parte del testo originale, omettendo di fornire la giusta ragione dell'importanza dell'Isola Tiberina. La causa dell'errore è rintracciabile nel fatto che l'informazione corretta è incuneata, sotto forma di inciso, all'interno di un discorso più ampio. Questo modo di elaborare la testualità – decisamente frequente nella manualistica scolastica – può provocare, come in questo caso, l'effetto di un aumento non gestibile della densità informativa.

La difficoltà di questo snodo del testo appare insormontabile non solo per gli studenti di livello A2 del primo anno di corso, ma anche per la metà esatta dei B1 del campione. Anche lo Studente 2, madrelingua inglese, frequentante il quinto anno di un liceo di tipo economico, giunto in Italia tre anni prima dello svolgimento del test all'età di sedici anni, inserito in un laboratorio di livello B1 si scontra con la stessa difficoltà e non la sa gestire.

R: era un'isola importante nell'antichità perché era in una posizione favorevole per i commerci del sale.

5.2 L'accessibilità della forma passiva e del passato remoto

Il quesito su un passo ad alta densità informativa è stato inserito al fine di cogliere una possibile spia delle difficoltà reali incontrate dagli studenti del campione e di conseguenza in funzione di validazione, seppur indiretta e parziale, della tesi della possibilità di affrontare la forma passiva e il passato remoto da parte del nostro campione.

Anche le attività di verifica dell'applicazione della forma passiva e del passato remoto hanno portato a un livello di successo notevole, riassumibile nel dato aggregato della media di 4,65 su 6 nell'attività sulla forma passiva e di 4,90 su 6 in quella sul passato remoto.

Passivo		4,65 su 6
Passato remoto		4,9 su 6

Grafico 3. Applicazione del passivo e del passato remoto.

In conclusione sia in fase di comprensione, sia in fase di applicazione della forma passiva e del passato remoto il campione ha dimostrato la capacità di gestire questi elementi linguistici e di accoglierne come valida, per dirla con Manfred Pienemann (1984), la loro 'apprendibilità' e, di conseguenza, la loro 'insegnabilità'. In altri termini e prendendo in prestito il concetto

vygotskijano di 'grande fortuna', la forma passiva e il passato remoto sembrano rientrare nella 'zona di sviluppo prossimale' degli studenti – seppur non più bambini – di livello A2-B1 del nostro campione.

5.3 Il divario tra comprensione e produzione

Diversa è invece la riflessione che ci pare opportuno sviluppare per quanto riguarda le competenze di tipo produttivo. Parecchi studenti del nostro campione denotano un divario importante tra abilità di comprensione e di produzione.

Prendiamo un passo del secondo testo che così recita:

T: Il nome del primo re è Romolo, anche se gli storici hanno dubbi sulla sua esistenza, mentre Numa Pompilio, Tullio Ostilio e Anco Marzio sono probabilmente personaggi reali, come anche gli ultimi tre re, forse di origine etrusca: Tarquinio Prisco, Servio Tullio e Tarquinio il Superbo.

La domanda è la seguente:

Q: Chi erano Tarquinio Prisco e Tarquinio il Superbo?

Lo Studente 7 è di madrelingua urdu e frequenta il quarto anno di un Istituto professionale; è giunto in Italia da circa otto anni al momento dell'esecuzione del nostro test, a undici anni di età, ed è inserito in un laboratorio di livello B1. Ha un ritardo scolastico di un anno. Così risponde:

R: Questi due personaggi Prisco e Superbo sono presenti dai ultimi tre re, che sono forse di origine etrusca.

Lo stesso studente alla domanda

Q: Che tipi di rapporto avevano i Romani con gli Etruschi?

riferita alla seguente parte del secondo testo:

T: I Romani avevano contatti con i Fenici, con i Greci, da cui avevano preso l'alfabeto, e soprattutto con gli Etruschi, che li influenzarono molto, per esempio nei riti religiosi, nelle feste e nelle cerimonie pubbliche. A Roma vivevano infatti mercanti e artigiani etruschi, che erano diventati ricchi grazie ai commerci, e anche famiglie aristocratiche etrusche, che si erano unite a importanti famiglie romane

così risponde:

R: I tipi di rapporto che hanno avuto i romani con gli etruschi furono quelli dell'influenza.

Sarebbe difficile e comunque scorretto valutare il livello di comprensione dello studente solamente attraverso l'esame di queste due produzioni, ma in realtà il resto delle attività finalizzate alla valutazione della comprensione sono state svolte in maniera pressoché perfetta (100% in entrambi i cloze e nessun errore concettuale nelle risposte ai quesiti restanti). Il problema ci pare essere legato alle competenze linguistico-comunicative in fase di produzione. Lo Studente 7 non sbaglia la risposta circa l'Isola Tiberina, ma la formula come segue:

R: l'isola Tiberina fù importante nell'antichità perché, i villaggi lungo il Tevere, dove il passaggio fra le due rive del fiume era più facile grazie all'isola Tiberina.

Lo Studente 22, di madrelingua cinese, frequenta il primo anno di un Istituto professionale; è giunto in Italia da circa due anni e mezzo al momento dell'esecuzione del nostro test, a undici anni di età; è inserito in un laboratorio di livello A2. Così risponde alla domanda sull'Isola Tiberina:

R: Perché fa passaggio fra i due rive del fiume più facile.

E alla domanda sui rapporti tra Romani ed Etruschi:

R: che li influenzarono molto, esempio: riti religiosi, nelle feste e nelle cerimonie pubbliche.

All'ottima capacità di comprensione fanno riscontro competenze in fase di produzione solo parzialmente assistite da adeguate strategie che lo studente dimostra di possedere, indispensabili nella lingua dello studio, come quelle legate alla sintesi e alla riformulazione. A differenza della maggior parte degli altri informanti del campione, lo studente 22 tende a riformulare i concetti intervenendo sul testo originale e cogliendone le informazioni necessarie. Questa applicazione di strategie essenziali per il contesto scolastico si ritrova anche nella produzione libera richiesta dal quesito:

Q: Leggi nuovamente il testo e racconta con le tue parole la leggenda di Romolo e Remo.

Così scrive:

R: la leggenda racconta Romolo e il fratello gemello Remo, appena nati, la loro madre li hanno lasciato sul colle palatino e si crescono da una lupa e poi i due fratelli separano e Romolo uccide Remo durata un litigio.

In altri casi, la comprensione di elementi non di tipo lessicale e apparentemente nemmeno legati agli aspetti culturali, bensì di tipo morfosintattico, risulta inadeguata, influenzando negativamente la performance complessiva.

Lo Studente 16, di madrelingua punjabi, frequenta il primo anno di un Istituto professionale; è giunto in Italia da circa tre anni e mezzo al momento dell'esecuzione del nostro test, a tredici anni di età; è inserito in un laboratorio di livello A2. Ha un ritardo scolastico di due anni. Così risponde alla domanda sul rapporto tra Romani ed Etruschi:

R: I Romani avevano un rapporto con gli Etruschi che i Romani influenzarono molto.

L'errore dovrebbe essere riconducibile alla non comprensione dell'elemento referenziale, il pronome personale complemento oggetto *li* del testo originale. Nel caso dello Studente 16, il percorso laboratoriale di lingua per lo studio aveva già affrontato il concetto di referenzialità dei pronomi, così come le forme e gli usi dei pronomi personali diretti e indiretti. Inoltre, la trattazione di questi aspetti risulta essere programma di studio non solo dei laboratori di L2, ma anche dei percorsi didattici disciplinari di lingua italiana. Appare cioè evidente che nella lingua per fini di studio molti elementi morfosintattici non possono essere affrontati con un ordine rigidamente verticale, ma in maniera giustapposta. Quanto determina la necessità di insegnare certi elementi linguistici è la testualità in cui essi possono essere contenuti: la forma passiva o il passato remoto nei testi di ambito storico, come nel caso della nostra ricerca, sono alquanto frequenti. Ciò li rende necessariamente obiettivi didattici, la cui 'insegnabilità' non è gestita su un continuum verticale. Prova ne è il fatto che lo Studente 16 riesce a gestire in fase ricettiva le forme del passivo e del passato remoto, ma, ad esempio, scambia nel cloze del primo testo la parola *dove* con funzione di pronome relativo e l'altro relativo *che* presente nel testo. La proposizione relativa, in particolare se realizzata con i pronomi *che*, *cui*, *dove*, viene normalmente posizionata a livelli inferiori rispetto alla forma passiva o al passato remoto.

In altre parole, la bussola che permette di orientare l'azione didattica non può prendere a riferimento un sillabo morfosintattico declinato su bisogni comunicativi non curvati sulla lingua dello studio, ma occorre che sia orientabile in modo da considerare le specificità delle tipologie testuali e dei generi che si incontrano in ambito scolastico. Ciò comporta

che la distanza tra competenze ricettive e competenze produttive possa aumentare maggiormente rispetto a un contesto d'apprendimento e d'uso della lingua per fini comunicativi generali, accelerando come nel caso della nostra ricerca l'esposizione ricettiva a determinate strutture, pur in mancanza del raggiungimento (e a volte anche della completa sensibilizzazione in fase ricettiva) di sufficienti competenze in fase produttiva. Sul piano didattico, queste constatazioni vanno a rafforzare l'impostazione che le nostre esperienze in ambito scolastico-accademico hanno in questi anni modellizzato e che si fonda su un'attenzione costante verso gli elementi della lingua per lo studio di tipo generale e non esclusivamente specifico e verso le strategie e le abilità di studio, plasmando il percorso didattico in funzione dello sviluppo di competenze che vedono al centro quelle legate alla comprensione testuale (cfr. Mezzadri 2011). Gli elementi morfologici, quelli sintattici e lessicali, così come quelli legati alle tipologie e ai generi testuali devono essere ricavati dai testi scolastici - eventualmente manipolati alla bisogna per facilitarne la comprensione, come nel caso della nostra ricerca - e da lì occorre partire per un'esplorazione che progressivamente esplicita i meccanismi della lingua, per poi tornare al testo, a un nuovo testo in modo da permettere l'applicazione delle competenze acquisite. La nostra riflessione porta inevitabilmente e ancora una volta a sottolineare come i percorsi didattici dedicati alla lingua dello studio non possano essere relegati a brevi momenti laboratoriali e come non sia possibile abbandonare lo studente straniero alle soglie di traguardi ormai abordabili ma non raggiunti, cioè prima di un conseguimento di mature competenze linguistico-comunicative di livello B2 e di strategie e abilità di studio in grado di garantire l'autonomia necessaria nella gestione della comunicazione prevista dal contesto scolastico. In altre sedi abbiamo dato conto delle esperienze da noi condotte con studenti non italofoeni (cfr. Mezzadri 2010 e 2011), ma anche con studenti italofoeni (cfr. Mezzadri 2012). Riteniamo, infatti, che siano maturi i tempi per affrontare il tema della formazione nella lingua dello studio attraverso una confluenza di intenti, obiettivi e modalità attuative tra L2 e L1.

5.4 L'instabilità nel sistema verbale del passato

Tornando all'analisi dei dati acquisiti sul passato remoto e sulla forma passiva, ci pare opportuno notare come in fase produttiva emerga in diversi casi una notevole instabilità nell'uso dei tempi passati, indipendentemente dall'introduzione del passato remoto, la quale non costituisce che un ulteriore elemento di complicazione del sistema linguistico.

Così scrive lo Studente 16 appena citato in risposta alla richiesta di narrazione con parole proprie della leggenda di Romolo e Remo:

R: I due fratelli gemelli Romolo e Remo, furono cresciuti sul colle Palatino da una lupa. Un giorno sono separati e Romolo uccise Remo durante un litigio e così avevano segnato con l'aratro il perimetro della città di Roma attorno al colle Palatino.

I prossimi due esempi ci propongono elementi per completare la riflessione sull'instabilità nell'uso dei tempi passati - instabilità che non riguarda soltanto il passato remoto - e per inaugurarne una nuova sul fattore età e la relazione con le strategie.

Lo Studente 9, di madrelingua ucraina, frequenta il quarto anno di un istituto tecnico; è giunto in Italia da circa un anno e mezzo al momento dell'esecuzione del nostro test, a diciassette anni di età; è inserito in un laboratorio di livello B1. Ha un ritardo scolastico di due anni. Così narra con parole proprie la leggenda dei due fratelli:

R: Romolo e Remo erano due fratelli gemelli lasciati dalla sua madre subito dopo nascita. E furono cresciuti da una lupa. Dopo separazione Romolo uccide suo fratello a causa di litigio. Poi Romolo ha segnato il perimetro di Roma con l'aratro.

Da notare la perfetta esecuzione da parte di questo studente degli esercizi applicativi sul passato remoto e sul passivo, dei due cloze e di tutti i quesiti di verifica della comprensione. La produzione libera, invece, oltre a errori tipici di molti slavofoni, presenta una notevole instabilità nell'uso dei tempi verbali.

Ciò avviene anche in altri casi: lo Studente 20, di madrelingua francese, frequenta il primo anno di un Istituto professionale; è giunto in Italia da circa un anno al momento dell'esecuzione del nostro test, a diciannove anni di età; è inserito in un laboratorio di livello A2. Ha un ritardo scolastico di sei anni. Così scrive:

R: La leggenda di Romolo e Remo è: Romolo e Remo quando erano nati, loro si stanno lasciati dalla loro madre e furono cresciuti da una lupa e Romolo ha ucciso Remo.

Si noterà qui anche la gestione approssimativa della forma passiva. Va ricordato che nel momento dell'elaborazione della risposta che abbiamo riportato, il facilitatore non aveva ancora svolto la parte relativa all'esplicitazione delle due strutture. Lo Studente 20 nella verifica sulle due forme ha ottenuto un punteggio pieno a dimostrazione delle ottime strategie che l'aiutano a sopperire a indubbie carenze di tipo linguistico, denunciate, tra l'altro, da una performance non particolarmente buona (75%) nel primo cloze.

5.5 Le strategie cognitive e metacognitive e il fattore età

A seguito dell'esposizione esplicita alle regole del passivo e del passato remoto, lo Studente 20 riesce a riproporne l'uso corretto in situazione controllata (esercizi di applicazione). Consideriamo questo un segnale di applicazione di strategie cognitive efficaci, così come lo è l'uso di strutture morfosintattiche semplici e la costruzione della frase dominata da un andamento soggetto-verbo-oggetto.

Nel nostro campione balzano all'occhio numerosi casi di interconnessione tra presenza di strategie cognitive e metacognitive più o meno efficaci ed età di arrivo in Italia. I casi di due studenti di lingua affine all'italiano arrivati da pochi mesi in Italia a un'età relativamente matura sono rivelatori di una tendenza riscontrabile in parecchie altre situazioni. Lo Studente 8, di madrelingua rumena, frequenta il primo anno di un istituto tecnico; è giunto in Italia da quattro mesi al momento dell'esecuzione del nostro test, a quindici anni di età; è inserito in un laboratorio di livello A2. Ha un ritardo scolastico di un anno. Nel suo test compaiono pochissime imprecisioni, non significative per numero e qualità. Si tratta di poche incertezze nella manipolazione delle frasi dalla forma attiva alla passiva che tuttavia non denotano la mancanza di comprensione e di applicazione delle regole studiate, quanto piuttosto una non ancora acquisita stabilità nell'uso. Così scrive:

T: Nel 79 d.C. un'eruzione del vulcano Vesuvio distrusse Pompei.

R: Nel 79 d.C. Pompei è stato distrutto di un'eruzione del Vulcano Vesuvio.

Tutte le altre frasi, invece, sono trasposte al passivo senza alcun errore.

Un caso in tutto simile è costituito dallo Studente 6, di madrelingua spagnola, frequenta il quinto anno di un liceo; è giunto in Italia da circa due mesi al momento dell'esecuzione del nostro test, a diciotto anni di età; è inserito in un laboratorio di livello A2. La sua performance nei cloze (55% e 80%) è notevolmente inferiore alla media, il che ne rimarca il livello elementare di competenza in lingua italiana. Tuttavia, la manipolazione della forma attiva e passiva, così come l'applicazione delle regole sul passato remoto risultano sicure, sebbene sia evidente che la capacità di affrontare questi temi è legata a strategie alquanto efficaci, ad esempio quelle di intercomprensione con la L1. Così scrive in due delle frasi che occorre trasformare al passivo:

T: Ieri il preside ha premiato gli studenti migliori.

R: Gli studenti migliori hanno stati premiati ieri dal preside.

E ancora:

T: La settimana scorsa centinaia di milioni di persone hanno visto la finale di Champion's League.

R: La finale di Champion's League ha stato vista la settimana scorsa da centinaia di milioni di persone.

Al contrario, numerosi studenti arrivati in età più precoce, con lingua di origine non affine all'italiano, pur avendo frequentato per diversi anni le scuole italiane propongono livelli deficitari di competenze sia linguistico-comunicative che metacognitive. Lo Studente 34, di madrelingua dichiarata araba, frequenta il primo anno di un istituto professionale; è giunto in Italia da circa sei anni al momento dell'esecuzione del nostro test, a dieci anni di età; è inserito in un laboratorio di livello A2. Ha un ritardo scolastico di un anno. La performance nei due cloze (70% e 75%) risulta inferiore alla media, mentre appare buona la performance realizzata attraverso i quesiti aperti, dove sia la comprensione dei quesiti, sia quella del testo non presentano problemi, anche se a volte parziale come nel seguente caso:

T: Ricostruire le origini di Roma è molto complicato: gli storici devono confrontare i risultati degli scavi archeologici, il racconto degli storici antichi e altri documenti storici, come gli Annali Maximi, i libri dove i sacerdoti romani scrivevano fatti religiosi, politici e militari; in questi libri, però, i fatti erano spesso modificati per fare piacere alle famiglie aristocratiche. Di certo gli studi storici, gli scavi archeologici e i testi letterari sono d'accordo su due dati: Roma nacque intorno alla metà dell'VIII secolo sul colle Palatino.

Q: Perché per gli storici è difficile ricostruire la storia di Roma?

R: Perché le origini di Roma è molto complicato: gli storici devono confrontare i risultati degli scavi archeologici.

Già in questa risposta appare evidente che lo Studente 34 denuncia fragilità anche sul piano ortografico, confermate in numerosi altri punti del test, e una relativa carenza di accuratezza come nel testo prodotto sull'Isola Tiberina:

R: Grazie all'Isola Tiberina poteva fare il passaggio fra le due rive del fiume era più facile grazie all'Isola Tiberina.

Le incertezze sul piano morfosintattico sono tuttavia una spia di ulteriori carenze che rendono ancor più complesso il quadro. Certamente lo Studente 34 non è supportato da adeguate strategie per lo studio come dimostra la sua performance nella trasformazione delle frasi al passivo e al passato remoto:

T: Ieri il preside ha premiato gli studenti migliori.

R: Ieri i migliori gli ha premiati ieri il preside.

T: Nel 79 d.C. un'eruzione del vulcano Vesuvio distrusse Pompei.

R: Dal vulcano Vesuvio distrusse pompeii nel 79 d.C.

T: Negli ultimi decenni del XIX secolo milioni di italiani sono emigrati in America.

R: Negli ultimi decenni nel XIX secolo in America sono molti immigrati italiani.

O ancora:

T: La Seconda Guerra Mondiale è finita nel 1945.

R: Nel 1945 la Seconda guerra mondiale finita.¹

Tuttavia, lo studente, pur non essendo in grado di applicare le corrette strategie per la trasformazione delle frasi, pare aver colto, almeno in parte, il meccanismo del passato remoto:

T: Il Medioevo è durato molti secoli.

R: Il Medioevo durò molti secoli.

Il quadro che ne risulta è simile a quello che si palesa in altri studenti giunti in Italia nei primi anni della scolarizzazione.

Lo Studente 25, di madrelingua dichiarata marocchina, frequenta il primo anno di un istituto professionale; è giunto in Italia da circa nove anni al momento dell'esecuzione del nostro test, a sette anni di età; è inserito in un laboratorio di livello A2. Ha un ritardo scolastico di un anno.

La performance nei cloze (70% e 60%) risulta notevolmente inferiore alla media.

Anche i quesiti aperti denunciano svariate difficoltà in ordine alla comprensione, del testo cui si riferiscono e delle domande stesse. Così scrive lo Studente 25:

Q: Perché per gli storici è difficile ricostruire la storia di Roma?

R: Perché dovevano vedere quanti prigionieri avevano preso.

¹ Gli studenti sono stati chiamati a svolgere le parti dedicate all'esplicitazione del passato remoto durante la lezione successiva a quella dedicata alla forma passiva. Si potrebbe ipotizzare una reciproca influenza della struttura del passato prossimo con ausiliare *essere* e del passivo, ma nel caso dello Studente 34 l'esito della trasformazione dal passato prossimo al remoto risulta globalmente problematica.

T: Roma era in origine uno dei tanti villaggi del Lazio, la vasta pianura dell'Italia centrale dove abitavano i Latini, un popolo di origine indoeuropea presente su questo territorio fin dal X secolo. I Latini vivevano in comunità autonome e le loro principali attività erano la pastorizia, la raccolta e la caccia.

Q: Chi erano i Latini?

R: Vivevano in comunità autonome.

E riguardo al secondo testo:

Q: Chi erano Tarquinio Prisco e Tarquinio il Superbo?

R: Servio Tullio e il Superbo.

La necessità di personalizzare i percorsi in base alla provenienza degli studenti, in particolare quando ci si trova di fronte a differenze sostanziali tra la lingua di origine e l'italiano, risulta evidente in casi come quello della voce passiva, particolarmente ostica per studenti la cui lingua madre non la conosce nella stessa forma. È il caso dello Studente 10 (di madrelingua albanese, frequentante il quarto anno di un istituto tecnico, giunto in Italia da circa quattro anni al momento dell'esecuzione del nostro test, a quindici anni di età, inserito in un laboratorio di livello B1, con un ritardo scolastico di due anni), il quale, a fronte di una performance nella media su tutte le altre parti del test, incontra notevoli difficoltà nel controllare i diversi aspetti legati alla costruzione passiva. Così scrive:

T: Ieri il preside ha premiato gli studenti migliori.

R: Gli studenti migliori erano astati premiati dal preside.

T: Nel 79 d.C. un'eruzione del vulcano Vesuvio distrusse Pompei.

R: Nel 79 d.C. un'eruzione del vulcano fu distrutta dai Pompei.

T: Il Mar Adriatico bagna Venezia.

R: Venezia è stata bagnata dal Mar Adriatico.

Un'analisi della qualità dei completamenti che molti studenti propongono nei cloze permette di rilevare problemi in ordine alle strategie legate allo sfruttamento della ridondanza della lingua italiana.

Lo Studente 5, di madrelingua inglese, frequenta il primo anno di un istituto tecnico; è giunto in Italia da circa un anno e mezzo al momento dell'esecuzione del nostro test, a tredici anni di età; è inserito in un laboratorio di livello A2.

Riportiamo di seguito, sottolineati, alcuni completamenti realizzati in modo erroneo e in grassetto quelli corretti.

Secondo anziani tradizione letteraria, Roma ha avuto sette **re**. Il nome del primo re è **Romolo**, anche se gli storici hanno dubbi **sulla** sua esistenza, mentre Numa Pompilio, Tullio Ostilio LASCIATO IN BIANCO Anco Marzio sono probabilmente personaggi reali, come anche gli ultimi tre re, forse LASCIATO IN BIANCO origine etrusca: Tarquinio Prisco, Servio Tullio e Tarquinio il Superbo. Dunque la monarchia a Roma è durata circa **250** anni - dal 753 al 509 - e cioè probabilmente ogni re non ha governato di 35 anni; quindi ci sono stati **in** questo periodo altri re di Roma, LASCIATO IN BIANCO cui i Romani stessi avevano perso la.

La monarchia romana era elettiva: gli gruppi delle famiglie più importanti sceglievano il re. Inoltre gli anziani formavano il senato, LASCIATO IN BIANCO il consiglio che aiutava il re a **governare**.

La performance nei due cloze (80% e 60%) risulta inferiore alla media, ma è soprattutto la qualità degli errori che porta a mettere in discussione la capacità strategica dello studente. In più occasioni un controllo maggiore sugli elementi legati alla ridondanza della lingua e una riflessione sulle funzioni morfosintattiche dei singoli termini, oppure una più attenta disamina dei nessi logici esplicitati dai diversi connettori proposti avrebbero potuto aiutare lo Studente 5 nel completamento del cloze.

I limiti nella comprensione dei due testi di riferimento emergono anche dalle risposte ai quesiti. Ad esempio, al quesito sui rapporti tra Romani ed Etruschi così risponde:

R: I Romani avevano un buon rapporto con gli Etruschi in senso che gli artigiani e mercanti etruschi vivevano a Roma.

E alla domanda sul modo di sostentarsi dei Latini:

R: I Latini vivevano come pastorizi, cioè la raccolta e la caccia.

Concludiamo questa carrellata con il caso di uno studente di madrelingua francese frequentante il primo anno di un istituto professionale, giunto in Italia da otto anni al momento dello svolgimento del test, a otto anni d'età, con un ritardo scolastico di un anno. È inserito in un laboratorio di livello A2. Lo Studente 33 mostra competenze linguistiche-comunicative con lacune a svariati livelli: lessicale, morfosintattico, ortografico. Si tratta della tipica situazione di un individuo il cui profilo linguistico appare inadeguato per affrontare i percorsi scolastici ponendo altresì diversi interrogativi sul modo di presentare azioni legate all'italiano dello studio e che allo stesso

tempo non offre la possibilità di far leva su consolidate competenze di tipo strategico o su un background culturale di livello tale da sopperire alle carenze linguistiche.

La performance nei cloze è modesta (75% e 60%). Gli errori commessi riguardano sia parole di classe aperta, sia parole di classe chiusa; la funzione morfosintattica delle parole, così come le relazioni logiche sono elementi di criticità in vari punti dei testi. A titolo d'esempio proponiamo alcune risposte ai quesiti aperti sui due testi in cui appaiono evidenti i diversi livelli di difficoltà dello studente.

R: L'isola Tiberina si svilupparono molti fiumi ean che molti villaggi.

O ancora, per gli storici è difficile ricostruire la storia di Roma

R: Perché Romolo uccise Remo durante un litigio e segno con l'aratro del perimetro della città Roma.

Mentre il Colle Palatino è importante

R: Perché a Palatino nacquero 2 gemelli di nomi Romolo e Remo cresciuti da una lupa.

Infine, così risponde al quesito sul secondo testo

Q: Perché non è possibile che Roma abbia avuto solo 7 re?

R: Perché il 7 re non ha governato per ben 35 anni e ci sono stati altri periodi.

6 Conclusione

La ricerca i cui dati salienti sono presentati in questo contributo ha permesso di attestare la necessità di qualificare in modo diverso dal consueto la natura della lingua dello studio e soprattutto il suo trattamento in ambito didattico. La riflessione sull'apprendibilità e sull'insegnabilità della forma passiva e del passato remoto presso studenti non italofoni di livello A2 e B1 pare confermare che queste strutture possono essere 'addomesticate' in un contesto scolastico in modi e tempi differenti rispetto a quanto è solitamente proposto dalla tradizione didattica dell'italiano L2/LS. Allo stesso tempo, quanto emerge dai dati è che le difficoltà in ordine alla comprensione dei testi sono spesso legate a fattori di tipo cognitivo e metacognitivo, cioè alla capacità da parte degli studenti di applicare strategie adeguate. Ciò è vero anche nel caso della produzione di testi di ambito scolastico: gli studenti del campione che sanno applicare strategie acquisi-

te attraverso molteplici canali – i canali legati alla L1 come ad altre lingue conosciute, ma più in generale quelli del percorso scolastico nelle più disparate discipline – risultano maggiormente in grado di affrontare strutture relativamente complesse come la forma passiva e il passato remoto. Infine, queste competenze strategiche risultano strettamente collegate al fattore età, cioè all'età anagrafica dello studente al momento dell'arrivo in Italia. Particolarmente a rischio paiono essere gli individui giunti in Italia in età scolare nei primi cinque-sette anni dei normali percorsi di scolarizzazione. I dati mostrano inoltre una conferma della correlazione tra la tipologia linguistica della lingua d'origine, nella fattispecie la sua affinità con l'italiano, e la performance soprattutto in fase di comprensione del testo. Mentre la presenza o assenza della forma passiva o del passato remoto non sembrano costituire in nessun caso un ostacolo significativo alla comprensione nemmeno presso studenti di lingue lontane dall'italiano. Diverso è il caso della fase produttiva.

Per concludere, ci pare di poter dire che la comprensione dei testi può trovare nella gestione dell'informazione, ad esempio nella densità informativa del testo, un ostacolo ben più rimarcabile rispetto alla presenza di forme passive e di voci del passato remoto.

Bibliografia

- Al-Ali, A.; Al-Oliemat, A. (2008). «L'apprendimento dell'italiano come lingua straniera da parte degli apprendenti arabofoni in un contesto guidato: I tempi verbali italiani nel modo indicativo». *Studi di Glottodidattica*, 2 (3), pp. 1-15. <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/55/48>.
- Calò R.; Ferreri S. (a cura di) (1997). *Il testo fa scuola: Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Jisa, H. et al. (2002). «Passive Voice Constructions in Written Texts: A Cross-Linguistic Developmental Study». *Written Language & Literacy*, 5 (2), pp. 163-181.
- Lepschy, A.L.; Lepschy, G. (1992). «I tempi del passato». *Linguistica*, 32, pp. 75-88.
- Manzini, M.R.; Savoia L.M. (2011). *Grammatical Categories: Variation in Romance Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 159-195.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2010). *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. (2008). *Italiano L2: progetti per il territorio: Modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma: Uni.nova.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano: Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: A. Mondadori.

Mezzadri, M. (2012). «Sviluppare, valutare e certificare l'italiano per lo studio». *RILA Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 44 (1).

Pienemann, M. (1984). «Psychological Constraint on the Teachability of Languages». *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 186-214.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

ISTRUZIONI PER L'INSEGNANTE

SOMMINISTRARE I TESTI A STUDENTI DI LIVELLO **A2 e B1**

MATERIALI

SCHEDA BIOGRAFICA

SCHEDA A Testo “Le origini di Roma” e domande

SCHEDA B Cloze “Le origini di Roma”

SCHEDA C Testo “L’organizzazione politica e sociale di Roma” e domande

SCHEDA D Cloze “L’organizzazione politica e sociale di Roma”

SCHEDA E Passivo: regole e esercizi

SCHEDA F Esercizi di verifica sul passivo

SCHEDA G Passato Remoto: regole e esercizi

SCHEDA H Esercizi di verifica sul Passato Remoto

SCHEDA I Testo “Le origini di Roma” senza le domande

NOTA: PER LO SVOLGIMENTO DEGLI ESERCIZI DI TUTTE LE SEZIONI GLI STUDENTI NON POSSONO USARE IL VOCABOLARIO.

L'INSEGNANTE POTRÀ INTERVENIRE CON AIUTI LIMITATI IN MODO DA EVITARE SITUAZIONI D'ANSIA.

TUTTO IL PERCORSO DEVE CONFIGURARSI NON COME UNA PROVA DI VERIFICA, MA COME UNA PARTE DEL CORSO.

1. Prima Lezione: consegnare agli studenti la scheda Biografica e farla compilare. Consegnare la **scheda A** con il testo “Le origini di Roma”.

Non fare attività di prelettura su termini e concetti chiave. Introdurre il testo, brevemente, osservando il titolo, dicendo che si lavorerà sul linguaggio della storia. Non precisare l’obiettivo morfosintattico (passivo e passato remoto) fino alla consegna della scheda E, quando si comincia il percorso di analisi delle strutture.

Per orientare gli studenti minimamente, fare solo riferimento alla leggenda di Romolo e Remo e della Lupa di Roma, ma senza spiegarla. Limitarsi a chiedere se qualcuno la conosce.

Successivamente gli studenti leggono il testo e rispondono alle domande.

L’attività dovrebbe durare **circa 30 minuti**.

Ritirare la scheda A e la scheda biografica.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

2. Seconda Lezione (la lezione immediatamente successiva): consegnare la **scheda B** e far completare il cloze. Ricordare agli studenti di indicare la data di svolgimento.

Tempo: **15 minuti circa. Ritirare la scheda B.**

Ripetere la sequenza di attività e le modalità del punto 1 con la **scheda C** sempre nella **seconda lezione**.

Tempo: l'attività dovrebbe durare **circa 30 minuti**.

Ritirare la scheda C.

3. Terza lezione. Consegnare la scheda D e ripetere la sequenza del cloze del punto 2. Tempo: **15 minuti circa**.

Nella **terza** lezione dopo il cloze (che occorre ritirare subito dopo lo svolgimento) consegnare la **scheda E** e introdurre il passivo secondo il contenuto della scheda. In questa fase si può fornire agli studenti nuovamente il testo "Le origini di Roma" (**Scheda I**) per avviare la spiegazione a partire dal riconoscimento e l'osservazione dei verbi al passivo presenti nel testo. In alternativa, riportare alla lavagna alcune frasi contenenti il passivo prese dal testo.

Far eseguire individualmente gli esercizi. Non ritirare la scheda e ricordare agli studenti di portarla con sé alla lezione successiva.

Tempo: **35 minuti circa**

Alla fine del lavoro consegnare e ritirare la scheda F di verifica sul passivo.

Tempo: **10 minuti circa**.

4. Quarta lezione.

Ripetere la sequenza delle attività sul passivo con le schede G e H dedicate al passato remoto.

Alla fine del lavoro consegnare e ritirare la scheda H di verifica sul passato remoto.

Tempo: **10 minuti circa**.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCHEMA A (copia per l'insegnante)

Cognome e nome Data

Le origini di Roma

In origine Roma era uno dei tanti villaggi del Lazio, la vasta pianura dell'Italia centrale dove abitavano i Latini, un popolo di origine indoeuropea presente su questo territorio fin dal X secolo.

I Latini vivevano in comunità autonome e le loro principali attività erano la pastorizia, la raccolta e la caccia.

La pianura del Lazio era al centro dei commerci dell'Italia centrale, anche perché ci passavano le strade che collegavano i territori etruschi in Toscana con quelli della Campania.

Di conseguenza, già intorno all' VIII secolo, i villaggi lungo il Tevere, dove il passaggio fra le due rive del fiume era più facile grazie all'Isola Tiberina, si svilupparono molto, perché erano in una posizione favorevole per i commerci del sale. I primi villaggi lungo il Tevere nacquero sul colle Palatino e divennero presto un'unica città, unendosi ai villaggi sugli altri colli vicini : nasceva così Roma.

Secondo i miti antichi dei Romani, Roma fu fondata da Romolo nel 753 a.C: la leggenda racconta che Romolo e il fratello gemello Remo, appena nati, furono lasciati dalla madre sul colle Palatino e furono cresciuti da una lupa. In seguito i due fratelli si separarono e Romolo uccise Remo durante un litigio; poi segnò con l'aratro il perimetro della città di Roma intorno al colle Palatino.

Ricostruire le origini di Roma è molto complicato :gli storici devono confrontare i risultati degli scavi archeologici, il racconto degli storici antichi e altri documenti storici, come gli Annali Maximi, i libri dove i sacerdoti romani scrivevano fatti religiosi, politici e militari; in questi libri, però, i fatti erano spesso modificati per fare piacere alle famiglie aristocratiche.

Di certo gli studi storici, gli scavi archeologici e i testi letterari sono d'accordo su due dati: Roma nacque intorno alla metà dell'VIII secolo sul colle Palatino.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

Rispondi alle domande.

1 Che cosa era Roma all'inizio della sua storia?

.....
.....

2 Chi erano i Latini?

.....
.....

3 Di cosa vivevano i Latini?

.....
.....

4 Perché la pianura del Lazio era importante?

.....
.....

5 Perché l'isola Tiberina era importante nell'antichità?

.....
.....

6 Leggi nuovamente il testo e racconta con le tue parole la leggenda di Romolo e Remo.

.....
.....
.....

7 Perché per gli storici è difficile ricostruire la storia di Roma?

.....
.....

8 Perché è importante il Colle Palatino?

.....
.....

Segreteria didattica del Dipartimento di Italianistica: Tel. 0521.032355 – Fax 0521.032360 Amministrazione: Tel. 0521.032374
E-mail: glottodidattica@unipr.it Internet: www.glottodidattica.unipr.it e www.unipr.it



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica

Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCHEDA B (COPIA PER L'INSEGNANTE)

Cognome e nome

Data

Completa il testo con queste parole

Le origini di Roma

Roma era in origine uno dei tanti villaggi del **Lazio**, la vasta pianura dell'Italia centrale dove abitavano i **Latini**, un popolo di origine indoeuropea presente su questo territorio fin dal X **secolo**.

I Latini vivevano in **comunità autonome** e **le** loro principali attività erano la **pastorizia**, la **raccolta** e la caccia.

La pianura del **Lazio** era al centro dei **commerci** dell'Italia **centrale**, anche perché ci passavano le strade **che** collegavano i territori etruschi in Toscana con **quelli** della Campania.

Di conseguenza, già intorno all'**VIII** secolo, i villaggi lungo il **Tevere**, **dove** il passaggio fra le due rive del fiume **era** più facile grazie **all'Isola Tiberina** si **svilupparono** molto, grazie alla posizione favorevole per i commerci del **sale**. I primi villaggi lungo il Tevere **nacquero** sul colle **Palatino** e diventarono presto **un'**unica città, unendosi ai villaggi sugli **altri** colli vicini : nasceva così **Roma**. **Secondo** i **miti antichi** dei Romani, Roma **fu** fondata da **Romolo** nel **753 a.C.**: la **leggenda** racconta che Romolo e il **fratello** gemello Remo, appena nati, furono lasciati **dalla** madre sul colle Palatino e furono **cresciuti** da una lupa. In seguito i due fratelli si separarono e Romolo uccise Remo durante un litigio; poi segnò con l'aratro il perimetro della città di Roma intorno al **colle Palatino**.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCHEDA C (copia per l'insegnante)

Cognome e nome Data

L'organizzazione politica e sociale di Roma sotto la monarchia

La prima forma di governo di Roma è stata la monarchia, che è durata fino al 509 a.C. Secondo la tradizione letteraria, Roma ha avuto sette re. Il nome del primo re è Romolo, anche se gli storici hanno dubbi sulla sua esistenza, mentre Numa Pompilio, Tullio Ostilio e Anco Marzio sono probabilmente personaggi reali, come anche gli ultimi tre re, forse di origine etrusca: Tarquinio Prisco, Servio Tullio e Tarquinio il Superbo. La monarchia a Roma è durata circa 250 anni, dal 753 al 509, ma secondo gli storici ognuno dei sette re non ha governato per ben 35 anni; quindi ci sono stati in questo periodo altri re di Roma, di cui i Romani stessi avevano perso memoria.

La monarchia romana era elettiva, cioè gli anziani delle famiglie più importanti sceglievano il re. Inoltre gli anziani formavano il senato, cioè il consiglio che aiutava il re a governare.

Nella società romana c'erano due grandi gruppi sociali: i patrizi e i plebei.

I patrizi erano i gruppi di famiglie più ricche e proprietarie terriere. Queste famiglie potevano avere gli auspici, cioè potevano entrare in contatto con gli dei per conoscere la loro volontà; inoltre i patrizi avevano il privilegio di far parte dell'esercito.

I plebei, invece, erano tutte le persone libere che non partecipavano alla vita politica.

I Romani avevano contatti con i Fenici, con i Greci, da cui avevano preso l'alfabeto, e soprattutto con gli Etruschi, che li influenzarono molto, per esempio nei riti religiosi, nelle feste e nelle cerimonie pubbliche. A Roma vivevano infatti mercanti e artigiani etruschi, che erano diventati ricchi grazie ai commerci, e anche famiglie aristocratiche etrusche, che si erano unite a importanti famiglie romane.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

Rispondi alle domande.

1 Quale forma di governo ha avuto Roma all'inizio?

.....
.....

2 Chi erano Tarquinio Prisco e Tarquinio il Superbo?

.....
.....

3 Perché non è possibile che Roma abbia avuto solo 7 re?

.....
.....

4 Chi sceglieva il re?

.....
.....

5 Chi erano i patrizi?

.....
.....

6 Chi erano i plebei?

.....
.....

7 Cosa potevano fare i patrizi e non i plebei?

.....
.....

8 Che tipi di rapporto avevano i Romani con gli Etruschi?

.....
.....



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCHEDA D (copia per l'insegnante)

Cognome e nome Data

Completa il testo con queste parole.

L'organizzazione politica e sociale di Roma sotto la monarchia

La prima forma di governo di Roma è stata la monarchia, che è durata fino al 509 a.C. Secondo **la** tradizione letteraria, Roma ha avuto sette **re**. Il nome del primo re è **Romolo**, anche se gli storici hanno dubbi **sulla** sua esistenza, mentre Numa Pompilio, Tullio Ostilio **e** Anco Marzio sono probabilmente personaggi reali, come anche gli ultimi tre re, forse **di** origine etrusca: Tarquinio Prisco, Servio Tullio e Tarquinio il Superbo. **Ma** la monarchia a Roma è durata circa **250** anni, dal 753 al 509, **ma** secondo gli storici ognuno dei sette re non ha governato **per** 35 anni; quindi ci sono stati **in** questo periodo altri re di Roma, **di** cui i Romani stessi avevano perso **memoria**.

La monarchia romana era elettiva, cioè gli **anziani** delle famiglie più importanti sceglievano il re. Inoltre gli anziani formavano il senato, **cioè** il consiglio che aiutava il re a **governare**.

Nella società romana c'erano due grandi **gruppi** sociali: i patrizi e i plebei.

I patrizi erano i gruppi di **famiglie** più ricche e proprietarie terriere. Queste famiglie **potavano** avere gli auspici, cioè potevano **entrare** in contatto con gli dei per conoscere la loro volontà; inoltre i patrizi avevano il privilegio di far parte dell'esercito.

I plebei, invece, erano tutte le persone libere che non partecipavano alla vita politica.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCHEDA E **Cognome e nome** **Data**

IL PASSIVO (sono stato mangiato, ecc.)

■ Osserva e analizza l'esempio.

1 Filippo II conquistò le poleis greche

2 Le *poleis* greche furono conquistate da Filippo II

Le due frasi hanno un significato differente?.....

Chi conquista?

Che cosa conquista?

Quali sono le differenze grammaticali? Completa la tabella.

	Forma attiva (frase 1)	Forma passiva (frase 2)
Soggetto		
Verbo		

■ Il **passivo** si forma con l'ausiliare *essere* nei vari tempi possibili più il *participio passato* del verbo.

★ **L'indicativo**

	<i>ATTIVO</i>	<i>PASSIVO</i>
<i>presente</i>	ascolto	sono ascoltato
<i>passato prossimo</i>	ho ascoltato	sono stato ascoltato
<i>imperfetto</i>	ascoltavo	ero ascoltato
<i>passato remoto</i>	ascoltai	fui ascoltato
<i>trapassato prossimo</i>	avevo ascoltato	ero stato ascoltato
<i>futuro semplice</i>	ascolterò	sarò ascoltato
<i>futuro anteriore</i>	avrò ascoltato	sarò stato ascoltato

★ **Il condizionale**

	<i>ATTIVO</i>	<i>PASSIVO</i>
<i>semplice</i>	ascolterei	sarei ascoltato
<i>composto</i>	avrei ascoltato	sarei stato ascoltato

■ Il **passivo** si forma solo con i verbi **transitivi**.

- Il bimbo è **stato morso** da un cane randagio.

Ricordi cosa significa *verbo transitivo*? Vedi Appendice 3.

■ La persona o cosa che compie l'azione è preceduta dalla preposizione **da** (compl. d'agente o causa efficiente).

- Parma **fu fondata dai** Romani.

(Adattato da Mezzadri M., Grammatica essenziale della lingua italiana, Perugia, Guerra, 2000)

Segreteria didattica del Dipartimento di Italianistica: Tel. 0521.032355 – Fax 0521.032360 Amministrazione: Tel. 0521.032374
E-mail: glottodidattica@unipr.it Internet: www.glottodidattica.unipr.it e www.unipr.it



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A - 43125 PARMA Italia

ESERCIZI

1a Sottolinea nelle frasi il verbo alla forma passiva e scrivi il suo infinito. Poi completa la regola.

- 1 I Persiani furono sconfitti dagli Ateniesi a Maratona
2 La Grecia è circondata dal mare.
3 Alessandria d'Egitto fu fondata da Alessandro Magno.
4 Le leggi erano approvate dall'Assemblea.
2 Riscrivi le seguenti frasi al passivo, mantenendo lo stesso significato.
1 Hanno invitato Giorgio alla festa?
2 Hanno sgridato gli studenti che sono arrivati in ritardo?
3 Ti ha visto qualcuno?
4 La polizia ha arrestato i ladri.
5 Un guasto alla pompa ha causato la rottura del riscaldamento.

1b Segui l'esempio e riscrivi le frasi dell'es.1b alla forma attiva.

- 1 Gli Ateniesi sconfissero i Persiani a Maratona.
2 Il mare la Grecia.
3 Alessandro Magno
4
6 Stamattina hanno pulito le finestre.
7 Rinvieranno la partita di stasera a causa del maltempo.
8 Costruiranno due nuove case in Via Savani.
9 A causa della nebbia avevano sospeso tutti i voli.
10 Fino alla fine del secolo scorso la gente non usava l'elettricità.

3 Completa le frasi con un tempo del passivo. Usa un verbo del riquadro.

- 1 Durante la riunione di oggi sarà decisa la fusione delle due società.
2 Questa pagina Internet da 1200 persone negli ultimi 10 giorni.
3 L'edificio scolastico dal maltempo.
4 La mia casa 5 anni fa.
5 Un quadro di Leonardo all'asta la settimana prossima.
6 Questo tasto non deve mai.
7 Il trattato di pace a Parigi il prossimo 20 gennaio.
8 Questo diamante potrebbe due anni fa a Stoccolma

decidere vendere rubare visitare costruire
danneggiare premere firmare



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

3 Completa il testo con i verbi necessari alla forma attiva o passiva.

Il portavoce del governo *...ha comunicato*..... (comunicare) questa mattina che la legge finanziaria per il prossimo anno2..... (presentare) in Parlamento entro la fine della settimana. Il Senato ne3..... (esaminare) il testo che4..... (portare) poi alla Camera dei Deputati, la quale5..... (dovere) approvarlo entro la fine del mese. Nella legge6..... (contenere) tagli alle spese sanitarie, ma7..... (prevedere) anche misure per aiutare le fasce più deboli della società. Il progetto8..... (sostenere) dai partiti della maggioranza, ma l'opposizione9..... (promettere) una dura battaglia in Parlamento. "Se10..... (occorrere) trovare nuove entrate, le tasse devono11..... (pagare) da chi i soldi ce li ha e non dai soliti lavoratori e dai più deboli."12..... (dichiarare) questa mattina un leader dell'opposizione.

4 Completa le frasi con una forma passiva.

1. Non posso traslocare perché *...la mia casa non è ancora stata pulita*..... (pulire)
2. Alla televisione hanno detto che l'esercito americano..... (mandare)
3. L'auto era completamente rotta, quindi (rottamare)
4. Questo bambino è molto ammalato! (ricoverare)
5. Splendidi questi quadri! (dipingere)
6. Ieri il telefono della scuola era rotto, ma (riparare)



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCHEDA F

Cognome e nome

Data

Trasforma le frasi al passivo.

1 Ieri il preside ha premiato gli studenti migliori.
.....

2 Domani tutta la famiglia festeggerà il compleanno di Tommaso.
.....

3 Nel 79d.C. un'eruzione del vulcano Vesuvio distrusse Pompei.
.....

4 La settimana scorsa centinaia di milioni di persone hanno visto la finale di Champion's League.
.....

5 Milioni di italiani parlano il dialetto.
.....

6 Il Mar Adriatico bagna Venezia.
.....



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCHEDA G **Cognome e nome** **Data**

IL PASSATO REMOTO (lui ebbe, loro furono)

■ Osserva la frase: - Alessandro Manzoni *scrisse I Promessi Sposi* nel XIX secolo.

■ Verbi regolari

Ti presentiamo tutte le forme del passato remoto, ma le forme più spesso usate nei libri scolastici sono le terze persone singolari e plurali.

I - ARE: cantare	II - ERE: vendere	III a - IRE: sentire	III b - IRE: finire
(io) cant - ai	(io) vend - ei (- etti)	(io) sent - ii	(io) fin - ii
(tu) cant - asti	(tu) vend - esti	(tu) sent - isti	(tu) fin - isti
(lui, lei) cant - ò	(lui, lei) vend - è (- ette)	(lui, lei) sent - ì	(lui, lei) fin - ì
(noi) cant - ammo	(noi) vend - emmo	(noi) sent - immo	(noi) fin - immo
(voi) cant - aste	(voi) vend - este	(voi) sent - iste	(voi) fin - iste
(loro) cant - arono	(loro) vend - erono (- ettero)	(loro) sent - irono	(loro) fin - irono

☞ Nella terza persona plurale l'accento cade sulla prima vocale della desinenza, ad esempio: cantarono, vendettero, sentirono, ecc. e non cantarono, ecc.

■ Verbi essere e avere

AVERE	ESSERE
(io) ebbi	(io) fui
(tu) avesti	(tu) fosti
(lui, lei) ebbe	(lui, lei) fu
(noi) avemmo	(noi) fummo
(voi) aveste	(voi) foste
(loro) ebbero	(loro) furono

■ Verbi irregolari comuni

Nel passato remoto molti verbi hanno forme irregolari.

Leggi le seguenti frasi e indica l'infinito del verbo:

- Alessandro Manzoni **nacque** nel 1785 a Milano

Infinito:

dove **visse** gran parte della sua esistenza.

Infinito:

bere	<i>lui bevve (bevette), loro bevvero (bevettero)</i>	mettere	<i>lui mise, loro misero</i>	spegnere	<i>lui spense, loro spensero</i>
cadere	<i>lui cadde, loro caddero</i>	nascere	<i>lui nacque, loro nacquero</i>	stare	<i>lui stette, loro stettero</i>
chiedere	<i>lui chiese, loro chiesero</i>	perdere	<i>lui perse, loro persero</i>	tenere	<i>lui tenne, loro tennero</i>
conoscere	<i>lui conobbe, loro conobbero</i>	prendere	<i>lui prese, loro presero</i>	vedere	<i>lui vide, loro videro</i>
correre	<i>lui corse, loro corsero</i>	rompere	<i>lui ruppe, loro ruppero</i>	venire	<i>lui venne, loro vennero</i>
dare	<i>lui diede (dette), loro diedero (dettero)</i>	sapere	<i>lui seppe, loro seppero</i>	vivere	<i>lui visse, loro vissero</i>
fare	<i>lui fece, loro fecero</i>	scrivere	<i>lui scrisse, loro scrissero</i>	volere	<i>lui volle, loro vollero</i>

☞ Le forme irregolari riguardano, nella maggior parte dei casi, solo le persone **io, lui/lei, loro**, le altre persone mantengono il tema dell'infinito.

Io *ruppi* noi rompemmo, tu rompesti voi rompeste, lui *ruppe* loro *ruppero*

■ Il **passato remoto** si usa per indicare un'azione *conclusa* nel passato e che non ha più continuazione nel presente:

- Alla fine degli anni sessanta l'uomo **mise** piede sulla luna.

☞ Nell'italiano orale dell'Italia del Nord e in parte del Centro, il **passato prossimo** viene utilizzato per indicare qualsiasi azione passata in sostituzione del **passato remoto**; quest'ultimo tempo si utilizza quasi esclusivamente nella lingua scritta.

- La prima volta che **sono andato** a Parigi avevo 17 anni. La prima volta che **andai** a Parigi avevo 17 anni.

(Adattato da Mezzadri M., Grammatica essenziale della lingua italiana, Perugia, Guerra, 2000)



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A - 43125 PARMA Italia

ESERCIZI

1 Metti i verbi alla terza singolare (lui) e alla terza plurale (loro) del passato remoto.

- 1 Venderelui vendette, loro vendettero.....
2 Perdere
3 Correre
4 Andare
5 Avere
6 Aspettare
7 Essere
8 Ritornare
9 Potere
10 Dare
11 Stare
12 Vedere
13 Volere
14 Rompere

2 Indica l'accento.

- 1 Ascoltò
2 Discussi.
3 Parlasti.
4 Abitarono.
5 Veniste.
6 Finirono.
7 Parlai
8 Ritorno.

3 Scrivi l'infinito.

- 1 Caddero
2 Fece
3 Seppe
4 Vollero
5 Misero
6 Ebbe
7 Furono
8 Vide

4 Metti il verbo. Usa il passato remoto o l'imperfetto.

Tuttoiniziò..... (iniziare) alle 7 un mattino d'inverno, quando il postino2..... (suonare) e3..... (dare) a Luigi la "cartolina".
Da settimane ormai4..... (sapere) che5..... (dovere) arrivare.
Gli amici ogni giorno gli6..... (dire): "Tranquillo! Ti manderanno in Sicilia!".
A Luigi la Sicilia7..... (piacere). Lo8..... (affascinare) la sua gente e il sapore mediterraneo.
Per lui figlio della nebbia, la Sicilia9..... (essere) il sole, il calore, la vita.
Peccato che il suo paese10..... (essere) a più di mille chilometri.
Quel giorno11..... (rendersi conto) immediatamente che qualcosa non era andato come si pensava.
.....12..... (mettersi) il cappotto e13..... (uscire) di casa.14..... (andare) subito al bar,
ma non15..... (essererci) nessuno; in un attimo16..... (pensare) che cosa fare,17.....
(decidere) di andare da Massimo: sicuramente stava lavorando. Nella fabbrica18..... (essererci) molto
rumore: "Leggi qui!",19..... (urlare). "Luigi, ti hanno esonerato dal servizio militare! Non devi più partire!",
.....20..... (rispondere) Massimo, felice.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCHEDA H

Cognome e nome

Data

Trasforma le frasi dal passato prossimo al passato remoto.

1. I Romani hanno conquistato la Gallia nel 51 a.C.

2. La Seconda Guerra Mondiale è finita nel 1945.

3. Nel 1946 le donne italiane hanno votato per la prima volta.

4. La Prima Guerra Mondiale è iniziata nel 1914.

5. Negli ultimi decenni del XIX secolo milioni di italiani sono emigrati in America.

6. Il Medioevo è durato molti secoli.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCHEMA I (copia per l'insegnante)

Le origini di Roma

In origine Roma era uno dei tanti villaggi del Lazio, la vasta pianura dell'Italia centrale dove abitavano i Latini, un popolo di origine indoeuropea presente su questo territorio fin dal X secolo.

I Latini vivevano in comunità autonome e le loro principali attività erano la pastorizia, la raccolta e la caccia.

La pianura del Lazio era al centro dei commerci dell'Italia centrale, anche perché ci passavano le strade che collegavano i territori etruschi in Toscana con quelli della Campania.

Di conseguenza, già intorno all' VIII secolo, i villaggi lungo il Tevere, dove il passaggio fra le due rive del fiume era più facile grazie all'Isola Tiberina, si svilupparono molto, perché erano in una posizione favorevole per i commerci del sale. I primi villaggi lungo il Tevere nacquero sul colle Palatino e divennero presto un'unica città, unendosi ai villaggi sugli altri colli vicini : nasceva così Roma.

Secondo i miti antichi dei Romani, Roma fu fondata da Romolo nel 753 a.C: la leggenda racconta che Romolo e il fratello gemello Remo, appena nati, furono lasciati dalla madre sul colle Palatino e furono cresciuti da una lupa. In seguito i due fratelli si separarono e Romolo uccise Remo durante un litigio; poi segnò con l'aratro il perimetro della città di Roma intorno al colle Palatino.

Ricostruire le origini di Roma è molto complicato :gli storici devono confrontare i risultati degli scavi archeologici, il racconto degli storici antichi e altri documenti storici, come gli Annali Maximi, i libri dove i sacerdoti romani scrivevano fatti religiosi, politici e militari; in questi libri, però, i fatti erano spesso modificati per fare piacere alle famiglie aristocratiche.

Di certo gli studi storici, gli scavi archeologici e i testi letterari sono d'accordo su due dati: Roma nacque intorno alla metà dell'VIII secolo sul colle Palatino.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SCREENING D'ITALIANO L2

Anno scolastico 2011-2012

Prova d'ingresso livello A1 – A2

Data _____

Cognome e nome _____

Scuola: _____

Classe: _____

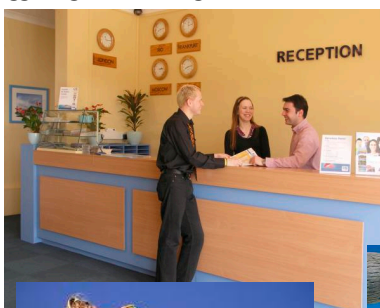
Data di arrivo in Italia: _____

Lingua d'origine: _____

SEZIONE LETTURA

TEMPO CONSIGLIATO: 30 minuti

Prima di leggere, guarda le fotografie. Ti aiutano a capire meglio il testo.



1

Ora leggi il testo e fa' gli esercizi.

LE VACANZE DEGLI ITALIANI

Non tutti gli italiani possono andare in vacanza: i pensionati spesso fanno fatica ad arrivare alla fine del mese con la loro pensione; le coppie giovani che hanno appena comprato casa non hanno certo i soldi per andare in giro, per viaggiare; chi ha i genitori anziani deve dare le ferie alle badanti e quindi non può andare via. Circa una metà della popolazione italiana passa le vacanze a casa sua, anche se va via per qualche giorno durante l'anno, a Natale, ecc.

Gli italiani che possono andare in vacanza sono di due tipi molto differenti. Alcuni vanno ogni anno in vacanza nello stesso posto – al mare, in montagna, in collina – dove trovano le stesse persone. La vacanza per loro è una tranquilla e serena lontananza dal lavoro e dai problemi, senza preoccupazioni, passaporti, aerei, fretta, stress.

Altri pensano alle vacanze solo come esplorazione del mondo, quindi prendono la macchina o l'aereo e vanno all'avventura, a cercare luoghi sconosciuti – e dopo le vacanze tornano al lavoro molto più stanchi e stressati di quando sono partiti. La meta di questi viaggiatori è l'area intorno al Mediterraneo, ma sono anche i paesi europei. Alcuni vanno in America (non solo in Nord America). Sono di solito vacanze brevi, una settimana o poco più, magari in Svezia d'estate per cercare il fresco e in Tunisia d'inverno per stare al sole.

Ci sono poi molti italiani che lavorano nel turismo, la principale industria del nostro paese, e quindi quando gli altri sono in vacanza, queste persone lavorano; ma quando in Italia ci sono pochi turisti (nei mesi di novembre o marzo, per esempio), loro partono e vanno ai tropici, nei mari del sud, al caldo: spesso hanno degli sconti da parte dei tour operator e quindi possono fare vacanze più lunghe e più esotiche!

(da Gruppo Lingua, 2008, *Italiano: pronti, via!*, Guerra edizioni, Perugia)

1. Vero o Falso?

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Molti italiani non vanno in vacanza. | V | F |
| 2. In Italia tutti scelgono lo stesso tipo di vacanza. | V | F |
| 3. Una parte degli italiani va in vacanza sempre nello stesso posto. | V | F |
| 4. L'altra parte va sempre in America. | V | F |
| 5. Chi lavora nel turismo non può andare in vacanza. | V | F |

2. Rileggi il testo e cerca le informazioni per rispondere alle domande.

1. Perché le persone che hanno ha i genitori anziani non possono andare in vacanza?

2. Gli italiani che vanno in vacanza si dividono in due gruppi. Quali?

3. Qual è l'industria più importante in Italia?

4. Dove fanno le vacanze le persone che lavorano nel turismo?

TOTALE: _____ / 13

2

3. Leggi il testo e metti queste parole al posto giusto.

amico – autobus – bella – centro – e – fare – gli – in – la – lavorare – lavoro – mare – messaggio –
mezzo – per – può – qualche – si – suo – tempo – una

Ogni mattina il mio amico Giorgio prende due mezzi per andare al suo posto di lavoro: il primo è un _____, che lo porta alla stazione, il secondo _____, cioè il treno, lo porta in _____ città. In ufficio Giorgio accende il _____ computer e guarda se è arrivato _____ nuovo messaggio. Se non c'è nessun _____, comincia a lavorare al suo progetto: _____ tratta di una sedia pieghevole che _____ è stata richiesta da quel suo _____ inglese.

Ogni tre ore si alza _____ guarda dalla finestra. Da quella posizione _____ vedere il mare: che meraviglia! Quanto _____ manca ancora alla fine del _____? Giorgio ha voglia di uscire a _____ un bel bagno. Oggi è una _____ giornata, il sole splende e stare _____ ufficio a lavorare è davvero difficile _____ lui perché Giorgio ama il mare e _____ sabbia. Il suo sogno: vivere in _____ casa sulla sabbia in riva al _____. Invece, povero Giorgio, oggi deve _____!

TOTALE: _____ / 7

SEZIONE USO DELLA LINGUA

TEMPO CONSIGLIATO: 25 minuti

4. Completa le frasi.

1. Luisa _____ la nonna di Maria.
2. _____ vive la tua famiglia?
3. _____ e Mario andate a scuola insieme?
4. Mio padre lavora in _____ studio di avvocati.
5. Mia nonna ha _____ (5) gatti.
6. Le oche del laghetto _____ 3 anni.
7. Il fruttivendolo _____ le mele.
8. _____ studio del medico è in Via Podgora.
9. Vado a scuola _____ bicicletta.
10. Il sabato mattina mia madre _____ sempre la spesa al supermercato.
11. Mio fratello _____ (*lavarsi*) i capelli tutte le sere.
12. La sorella di Simone si chiama Silvia, _____ fratello si chiama Sandro.
13. Buongiorno, _____ (*volere*) un'informazione, per favore.

14. Mauro corre molto veloce, arriva sempre _____ (1) .
15. Non ti posso aiutare perché (io) _____ un lavoro molto difficile.
16. La casa _____ nonna di Luca è molto bella.
17. Vai al cinema? Vengo con _____.
18. _____ compito ho fatto 5 errori.
19. Ieri (noi) _____ (guardare) una partita di calcio.
20. Mentre Agnese _____ (lavare) i piatti, è tornato suo marito.

TOTALE: _____ / 10

5. Completa il dialogo con idee e parole tue.

Simone: Ciao Luca, come stai?

Luca: _____ ?

Simone: Molto bene, grazie. Dove vai?

Luca: _____.

Simone: Vengo anch'io! Devo comprare un libro.

Luca: _____ ?

Simone: L'ultimo libro di Ken Follet.

Luca: Per chi è il libro?

Simone: _____.

TOTALE: _____ / 5

6. Completa il testo scegliendo le parole corrette nella tabella.

DUE NONNI SPECIALI

I miei nonni abitano in una _____¹ vicino al bosco. E' un'abitazione grande, con tante stanze, un _____² dove si possono parcheggiare due auto e un giardino dove noi _____³ possiamo giocare quando li andiamo a trovare.

I miei nonni non vivono da _____⁴, con loro vive mio zio, il fratello di mia _____⁵, che non ha mai trovato la fidanzata, forse perché non è molto _____⁶. Hanno anche un cane, si chiama Boogie e abbaia a tutte le persone che passano vicino al _____⁷, ma il suo passatempo preferito è dormire sulla _____⁸ del nonno. Quando vado a trovare i nonni, nonna Berta prepara sempre la _____⁹ al cioccolato per me e le lasagne per mio padre. Mia nonna è davvero un'ottima _____¹⁰!

1	capanna	edificio	casa
2	garage	ascensore	corridoio
3	amici	figli	nipoti
4	sempre	insieme	soli
5	madre	padre	sorella
6	stanco	simpatico	leggero
7	parco	cancello	casa
8	poltrona	mensola	letto
9	pizza	torta	pane
10	cuoca	segretaria	commessa

TOTALE: _____ / 5

SEZIONE SCRITTURA

TEMPO CONSIGLIATO: 30 minuti

7. Scrivi una lettera a un amico per raccontare cosa hai fatto quest'estate. Scrivi almeno 70 parole. Ricorda di indicare quante parole hai scritto, dopo averle contate! Ho scritto n. _____ parole.



Lined writing area consisting of 26 horizontal lines.

TOTALE: _____ / 10



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

ITALIANO PER LO STUDIO

Anno scolastico 2011-2012

Prova d'ingresso Data _____

Cognome e nome _____

Scuola: _____

Classe: _____

Data di arrivo in Italia: _____

Lingua d'origine: _____

SEZIONE A: ASCOLTO

TEMPO CONSIGLIATO: 15 minuti

Prima di ascoltare guarda le immagini. A cosa ti fanno pensare?



Segreteria didattica del Dipartimento di Italianistica: Tel. 0521.032355 – Fax 0521.032360 Amministrazione: Tel. 0521.032374 E-mail: glottodidattica@unipr.it Internet: www.glottodidattica.unipr.it e www.unipr.it

**1. Ascolta il testo, segna con una X la risposta corretta o completa con le parole necessarie. Attenzione!
Leggi tutte le frasi prima di ascoltare il testo.**

- 1- L'Italia è un paese difficile
 - a) da capire e da spiegare.
 - b) da osservare e da capire.
 - c) da visitare.
 - d) per chi ci vive.
- 2- Per capire l'Italia
 - a) bisogna viverci.
 - b) non bisogna capire la sua storia.
 - c) non bisogna viverci.
 - d) bisogna osservare la sua storia.
- 3- La Via Francigena è
 - a) una strada per i commerci.
 - b) il nome di un vecchio hotel per pellegrini.
 - c) una strada per turisti di oggi.
 - d) una strada percorsa in passato da pellegrini.
- 4- La Via Francigena
 - a) nasce durante l'Impero Romano.
 - b) nasce dopo la caduta dell'Impero Romano.
 - c) è stata distrutta dai Romani.
 - d) è stata distrutta dai pellegrini.
- 5- La Via Francigena
 - a) cambia nome diverse volte.
 - b) si chiama così da quando è stata costruita.
 - c) prende il nome da San Francesco.
 - d) è stata costruita dai Romani.
- 6- Durante il periodo dei Franchi, la Via Francigena univa
 - a) due porti: uno in Francia e uno in Italia.
 - b) due città importanti per la religione cristiana.
 - c) le città fino a Gerusalemme.
 - d) il nord e il sud dell'Europa.

7- Il primo nome della Via Francigena è *Mons Longobardorum* e ci fa capire che è stata costruita dai

Verso l'anno Mille cresce l'importanza di questa via perché i pellegrini la percorrono per raggiungere che era uno dei insieme a Santiago di Compostela e a Gerusalemme.

La Via Francigena univa culturalmente che allora era un continente

La sua storia è stata riscoperta in questi anni grazie agli di Sigerico, arcivescovo di Canterbury.

2. Ora leggi e rifletti su quello che hai scritto, poi ascolta di nuovo e prova a completare quanto è rimasto in bianco.

TOTALE: _____ / 30

SEZIONE B: LETTURA

TEMPO CONSIGLIATO: 35 minuti

3. Ora leggi il testo una prima volta e inserisci i titoli dei paragrafi. Poi leggilo nuovamente e completa la mappa concettuale che trovi alla fine della lettura.

*La risorsa acqua - La Terra, un sistema in movimento - Uno sguardo al mondo -
Le risorse della Terra - Rappresentare la terra per conoscerla*

Titolo:

Sottotitolo:

Se pensiamo alla Terra, possiamo immaginarla come un enorme cantiere che non smette mai di lavorare. Ciascun elemento della vita sulla Terra si rapporta agli altri creando una collaborazione, infatti tutti insieme formano un gigantesco “sistema” che cambia in ogni momento. Se guardiamo fuori dalla finestra, ci aspettiamo di vedere sempre lo stesso paesaggio. Invece, il paesaggio nel quale viviamo cambia di continuo, in modo impercettibile, cioè quasi senza che ce ne rendiamo conto. Anche se la Terra sembra offrirci un “panorama” che non cambia mai, così non è: i continenti si spostano, si muovono e si trasformano a causa dei fenomeni sismici che provocano con i loro spostamenti, oppure a causa del continuo modellamento dell’acqua e del vento, chiamati anche agenti esogeni.



Per noi è molto importante capire come funziona il pianeta Terra, per poter creare con esso un rapporto di convivenza pacifica. Infatti noi viviamo grazie alle condizioni favorevoli che si trovano sulla Terra.

Sottotitolo:

Come abbiamo accennato, la conoscenza del territorio è un elemento indispensabile per ogni attività umana. Questa conoscenza è resa più facile da vari strumenti: il principale è la cartografia, che ha il compito di rappresentare il territorio, trasformando e cercando di capire tutti i dati disponibili.

L’umanità ha imparato a realizzare mappe e carte geografiche dai tempi dei babilonesi, cioè da oltre 3000 anni. Molti studiosi di astronomia, geografia, matematica, nei secoli, si sono dedicati a determinare le basi della cartografia. I progressi nella realizzazione delle carte geografiche sono andati di pari passo con la “conquista” del mondo da parte dell’Occidente. Oggi abbiamo a disposizione strumenti molto sofisticati, che si servono di tecnologie informatiche e satelliti: possiamo parlare, anche in questo campo, di una vera e propria “rivoluzione tecnologica”, una rivoluzione che ha aiutato l’uomo a migliorare la rappresentazione delle carte geografiche rendendo la conoscenza del territorio più chiara.

Sottotitolo:

Dallo spazio il nostro pianeta ci appare come un mondo fatto quasi tutto di acqua: i mari, infatti, occupano oltre il 70% della superficie totale.

Le terre emerse, cioè le terre sulle quali viviamo, si trovano soprattutto a nord dell’Equatore; a sud dell’Equatore, invece, le terre lasciano spazio agli immensi oceani.

L’acqua è una risorsa importantissima. Noi siamo abituati ad usare l’acqua senza riflettere su cosa accadrebbe se non fosse sempre a nostra disposizione. Infatti ci accorgiamo di quanto sia importante l’acqua solo nel momento in cui non la possiamo più usare.

La disponibilità dell’acqua è un problema serio che oggi il mondo deve affrontare, infatti l’acqua è una risorsa che si sta esaurendo e sempre più spesso i paesi si dichiarano guerra per poter avere il controllo sulle risorse idriche, cioè dell’acqua.

Sottotitolo:

Ora diamo uno sguardo alle altre risorse che il pianeta ci offre. Sia nel sottosuolo sia negli oceani possiamo trovare enormi quantità di minerali, fonti di energia e altre risorse utili alla vita dell’umanità,

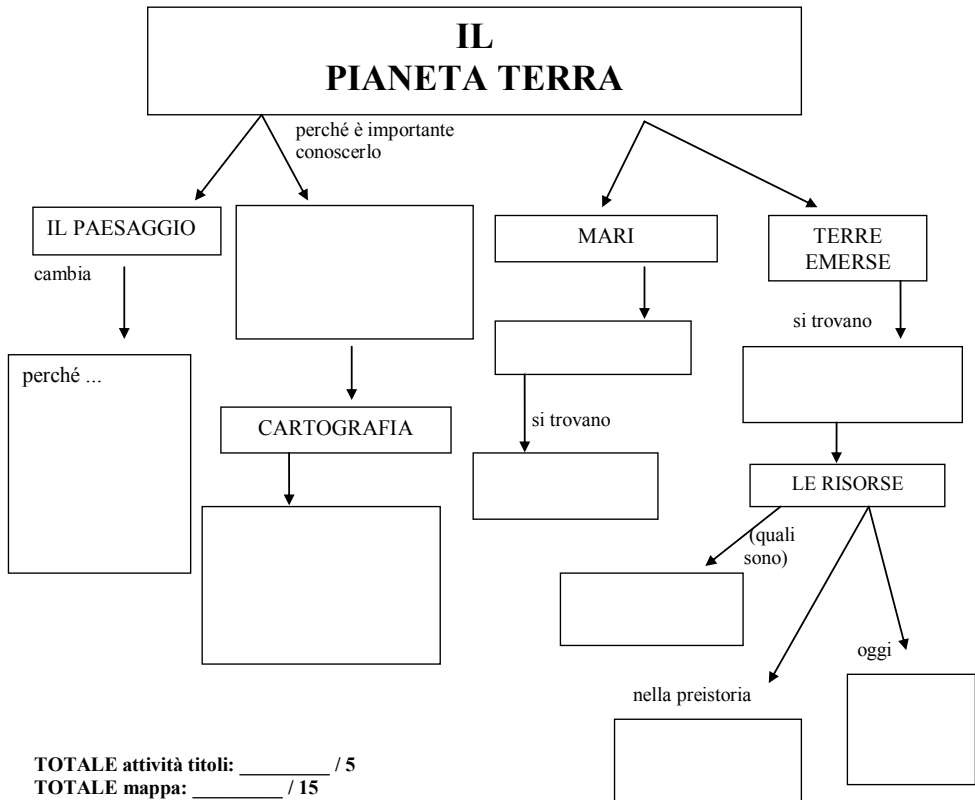




anzi spesso indispensabili per vivere, come l'acqua. Alcune di queste risorse sono presenti in grandi quantità, altre in piccole quantità; alcune sono capaci di crearsi da sole con il passare del tempo, altre no. In tutti i casi, il possesso delle risorse e il loro sfruttamento sono sempre stati un argomento molto importante per l'umanità. Come già accennato nel paragrafo precedente, il voler essere proprietari di una risorsa energetica o idrica, per esempio, può far sorgere conflitti anche terribili. Spesso nascono guerre per motivi semplici, come il possesso di terra da coltivare, o per problemi più difficili da risolvere,

per esempio decidere dove costruire una diga.

Nella Preistoria, invece, l'uomo aveva un rapporto con le risorse del territorio molto semplice, per vivere gli bastava raccogliere ciò che cresceva in natura. Poi, con il passare del tempo e l'aumentare della popolazione, il rapporto si è fatto sempre più difficile e oggi siamo noi a decidere quale sarà il futuro del pianeta: lo salveremo dalla distruzione o lo distruggeremo consumandolo del tutto? (tratto da Geoidea, 2006, *Habitat, la terra e l'uomo*, Novara, De Agostini)



4. Leggi il testo e inserisci le parole che trovi nel riquadro.

cemento - ciò - combustione - componente - creazione - del - essere - inadeguatezza - infatti - ingegneria - invece - lavorazione - offre - ormai - prodotto - pula - praticamente - responsabili - ricercatori - ricopre - risultati - scoperta - secondo - sostenibile - sostituito - studi - sulla - temperatura - trovare - utilizzato

IL CEMENTO SOSTENIBILE ED ECOLOGICO ARRIVA DAL RISO

La scienza potrà aiutarci a superare il problema della sostenibilità dello sviluppo del mondo contemporaneo? Una risposta possibile all'inquinamento prodotto dall'edilizia viene dal riso.

La nuova casa ecologica è costruita con cemento ecologico, ricavato dagli scarti della _____ del riso. E' questa l'ultima _____ di un team di ricercatori _____ ChK Group Inc, uno studio di _____ con sede in Texas.

La lolla o _____ di riso, cioè quella pellicola che _____ i chicchi di riso quando sono _____ pianta, è ricca di ossido di silicio, un _____ fondamentale del calcestruzzo. Di conseguenza molti _____ sono stati indotti a cercare di _____ un modo per utilizzare questi scarti di lavorazione nella _____ di cemento. Tuttavia, fino ad oggi i _____ sono scarsi: la cenere della pula è _____ troppo ricca di carbonio per poter _____ utilizzata nelle costruzioni.

Il team texano, _____, ha sviluppato un processo di _____ che permette di ottenere ceneri di lolla praticamente senza carbonio: la pula infatti viene bruciata in fornaci senza ossigeno a una _____ di 800°C. Dopodiché si ottiene un _____ di questo processo che è silicio _____ puro.

Secondo i ricercatori il 20% del _____ convenzionalmente utilizzato nella preparazione del calcestruzzo può essere _____ con questo silicio di origine vegetale, che _____ inoltre una maggiore resistenza alla corrosione.

Gli _____ su come rendere il cemento più _____ sono in atto da molto tempo _____. Pensate infatti che la produzione del cemento _____ nell'edilizia è tra i principali _____ del riscaldamento globale. La causa di _____ è da ricercare, in larga parte, nell' _____ delle tecnologie utilizzate dall'industria che, _____ i dati raccolti dagli esperti, produce circa il 5 per cento delle emissioni globali di anidride carbonica (CO₂) – una quota maggiore rispetto a quella imputabile al trasporto aereo.

<http://retiglocali.it/abitaresostenibile/2009/09/26/il-cemento-sostenibile-ed-ecologico-arriva-dal-riso/>

TOTALE: _____ / 10

SEZIONE C: USO DELLA LINGUA

TEMPO CONSIGLIATO: 25 minuti

5. Completa le frasi.

- 1- Mi canti ancora quella canzone che mi sempre quando ero piccolo?
- 2- I ragazzi della 1A la scuola tra cinque anni.
- 3- Ho chiamato Franca e ho raccontato tutto quello che dicono di lei.
- 4- Come sta tua zia Luisa? Non più (vedere) dall'anno scorso.
- 5- Ieri Giorgia (alzarsi) alle 11.
- 6- Ieri sera hai visto il film di ti ho parlato?
- 7- Quando Antonio a casa, il padre lo abbracciò.
- 8- Ieri, mentre (io) a scuola, (io) mio zio.
- 9- A: Come fai a sapere dei problemi della famiglia di Gigi? B: Me ha parlato Camilla.
- 10- A: Chi mi presta una penna? B: presto io.
- 11- che Martin è di Londra e ha studiato in una scuola molto buona, parla un ottimo inglese.

5

- 12- già il computer, quando il capo mi ha chiesto di riaccenderlo e di scrivere un e-mail per lui.
- 13- Io e Fabrizio (*venire*) alla tua festa ieri, ma non avevamo proprio tempo.
- 14- Questo quadro da un pittore famoso.
- 15- fossi già stanco, ho continuato a correre fino a casa.
- 16- Renato vorrebbe che qualcuno l' (*aiutare*) a studiare matematica.
- 17- Se Laura (*accorgersi*) in tempo di essere ammalata, (*andare*) subito all'ospedale.
- 18- Dopo che (*finire*) il test, potremo andare a casa.
- 19- (*mangiare* – due parole) troppo a cena, ieri notte non sono riuscito a dormire.

- 20-**Sottolinea il soggetto in questa frase:** Maria ha fatto un dolce per sua nonna.
- 21-**Sottolinea l'aggettivo:** Di solito mangio nei migliori locali quando sono all'estero.
- 22-**Sottolinea il verbo riflessivo:** Suonare, avere, svegliarsi
- 23-**Sottolinea i pronomi:** Ti ho comprato un regalo, l'hai visto?
- 24-**Trasforma la frase al passivo:** Alessandro Manzoni ha scritto il libro *I promessi sposi*.

Proponi un possibile contrario per ognuno dei termini proposti.

- 25- Accettare
- 26- Pessimo
- 27- Lucido

Proponi un possibile sinonimo per ognuno dei termini proposti.

- 28- Subito
- 29- Recarsi
- 30- Ottimista

(Totale punti :/ 33 diviso 3 = ...)

TOTALE: _____ / 11

6. Inserisci nel testo i segni di punteggiatura, gli apostrofi, le maiuscole, gli accenti opportuni.

una ricerca condotta dalla cranley clinic di londra ha rilevato che lavaggi troppo frequenti lunghi e caldi con bagnoschiuma aggressivi rischiano di eliminare dalla pelle i suoi olii naturali per la maggior parte delle persone non ce bisogno di una doccia al giorno spiega il dermatologo nick lowe anzi cosi facendo si corre il rischio di infezioni.

(Totale punti : .../ 20 diviso 5 = ...) **TOTALE:** _____ / 4

SEZIONE D: SCRITTURA

TEMPO CONSIGLIATO: 20 minuti

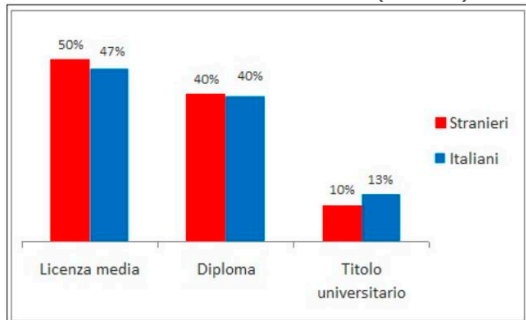
7. Confronta i grafici sull'istruzione scolastica in Italia e scrivi una breve relazione di almeno 180 parole per il tuo professore di educazione civica. Ricorda di indicare quante parole hai scritto, dopo averle contate! Ho scritto n. _____ parole

Distribuzione percentuale degli iscritti secondo gli indirizzi-opzioni - A.S. 2009/10 - 2010/11

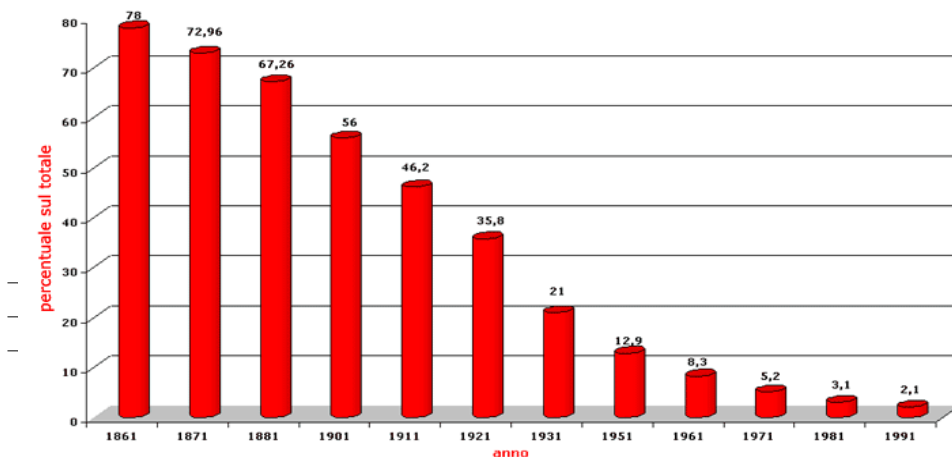
Indirizzi	Aluni frequentanti		Variazione %
	2009/10	2010/11	
Liceo classico	7,7	8,4	0,7
Liceo scientifico	21,6	21,1	-0,5
Liceo scientifico - opzione scienze applicate	2,1	3,8	1,7
Liceo linguistico	4,4	5,5	1,1
Liceo artistico	3,5	3,7	0,2
Liceo musicale e coreutico	-	0,2	0,2
Liceo delle scienze umane	6,1	4,7	-1,4
Liceo delle scienze umane - opzione economico-sociale	0,3	1,9	1,6
Istituto Tecnico - settore economico	15,4	14,1	-1,3
Istituto Tecnico - settore tecnologico	16,9	16,8	-0,1
Istituto Professionale - settore indust.e artig.	6,4	5,8	-0,6
Istituto Professionale - settore servizi	15,6	14,0	-1,6



Grado d'istruzione dei lavoratori stranieri e italiani (15-64 anni) nel 2009



Percentuale analfabeti in Italia dal 1861 al 1991



The motivation of adolescent pupils to learn English as a foreign language

A case study

Ada Bier

Abstract An investigation was carried out on pupils who attend classes in rural secondary middle schools in the north of the province of Pordenone in order to determine their motivation in language learning. It was a mixed-method research, since quantitative questionnaires and qualitative interviews have been adopted in order to collect the data. The research is interpretative in nature because the data have been interpreted only through the use of descriptive statistical methods. Four aspects have emerged from the study. First, lack of interest in the English course seems to be the main problem regarding the pupils' language learning motivation. Second, pupils are not exposed to English sufficiently in their everyday lives. Third, the position of Second Year pupils, who represent a sort of grey area, would appear to be the most critical of the Middle School pupils. Lastly, the position of the female pupils who, in general, tend to be more demanding than the male pupils.

Contents 1. Theories on language learning motivation. — 1.1. Gardner and Lambert and the Socio-educational Model. — 1.2. Self-determination theory. — 1.3. Attribution theory and Self-efficacy theory. — 1.4. The L2 Motivational Self System. — 2. The study. — 2.1. Motivation in foreign language learning. — 2.2. Research hypothesis. — 2.3. Research questions. — 2.4. Subjects of the study. — 3. Method. — 3.1. Data collection procedures. — 3.1.1. The questionnaire. — 3.1.2. The interviews and the focus group. — 3.2. Method of data analysis. — 4. Results. — 4.1. Research question 1. — 4.2. Research question 2. — 4.3. Research question 3. — 5. Discussion. — 6. Implications. — 7. The questionnaire.

1 Theories on language learning motivation

According to Brown, motivation is «an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action» (as quoted in Zhu, Zhou 2012, p. 34). Balboni claims that motivation is «the energy that activates the brain and the mind» (Balboni 2006, p. 52). Keller provides a simple definition of what motivation is in current psychology: «Motivation refers to the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect» (Keller 1983, in Crookes, Schmidt 1991, p. 481). Similarly, Carroll (as quoted in Spolsky 2000), a behavioural psychologist and statistician, gives a definition of motivation which is strictly behavioural in

terms: motivation represents the amount of time that a learner is willing to dedicate to learning tasks.

Psychologists (Snow, Corno, Jackson, as quoted in Dörnyei 2001) claim that the human mind is divided into *cognition*, *affect* and *conation*: the first is related to what one rationally *thinks* (cognitive functions), the second refers to what one *feels* (affective functions) and the latter represents what one *wants* or *desires* (conative functions), and this third aspect is the closest in meaning to motivation.

The transformation of emotions into conscious feelings and motivational drives is explained by Schumann in his Stimulus Appraisal Theory (as quoted in Daloiso 2009). According to this perspective, the human brain constantly receives stimuli from the outside. Then, more or less consciously, the person relates each stimulus to his/her expectations, needs and wishes (Daloiso 2009). The evaluation of the information from the outside is regulated by five criteria: 1. novelty, 2. pleasantness, 3. goal/need significance, 4. coping ability, 5. self and social compatibility.

From the information that has just been summarized, we understand that motivation is related to one of the most basic aspects of the human mind (Dörnyei 2001) and teachers agree that the motivation of their pupils is one of the most crucial factors influencing their success or failure in the process of learning any school subject (McDonough 1986). We should consider Schumann's claim that motivation is crucial in language learning because it encourages learners to seek contact and interaction with target language speakers: from the negotiation of appropriate input, immediate acquisition of the target language results (as quoted in Crookes, Schmidt 1991).

Dörnyei (2003) claims that learning a second language is different in many ways from learning other school subjects. An L2 is, on the one hand, similar to other 'learnable' subjects because it has elements – grammar and lexicon, for example – that can be taught explicitly; on the other hand, it is socially and culturally bound, which makes the language a social product. Therefore learning a language is a social event that demands the inclusion of many elements of the L2 culture (Gardner as quoted in Dörnyei 2003; Williams as quoted in Dörnyei 2003). The central importance of the social dimension explains the fact that the first studies on L2 motivation were initially produced by social psychologists.

In order to provide theoretical background to the research described in this paper, five major theories on language learning motivation have been selected and summarized in the following pages. The research produced in this field is very extensive and rich (for a complete review, see Dörnyei, Ushioda 2011) so only those theories which underpin the research study being presented have been selected and summarized.

1.1 Gardner and Lambert and the Socio-educational Model

Research on L2 motivation was initiated in bilingual Canada by Gardner and Lambert in the 1950s. The two psychologists made the distinction between two types of motivation: *integrative* and *instrumental* (Gardner, Lambert 1972). In order to ‘measure’ the strength of language learners’ motivation, Gardner developed a testing instrument, the Attitude/Motivation Test Battery, AMTB (Gardner et al. as quoted in Crookes, Schmidt 1991), which has encouraged numerous empirical studies. The results of these studies were synthesized into a model that Gardner named the Socio-educational model (Gardner as quoted in Crookes, Schmidt 1991).

Gardner’s model has inspired a great amount of research but the results have been inconsistent (Au as quoted in Crookes, Schmidt 1991, and in Noels et al. 2000). In particular, according to Dörnyei, the major criticism concerns the integrative aspect. It appears in Gardner’s theory in three different forms – *integrative orientation*, *integrativeness* and *integrative motive* – but still its notion «has remained an enigma» (Dörnyei 2003, p. 5).

In the past years, researchers have been attempting to integrate the two aspects of motivation, *integrative* and *instrumental*, in order to avoid the rigid dichotomy between the two (Deckers as quoted in Ricci Garotti 2009) and to underline the causality between extrinsic stimuli and internal reactions (Ricci Garotti, 2009).

1.2 Self-determination theory

One of the most well-known theories which deals with the different orientations in motivation is Self-determination Theory (SDT) by Deci and Ryan (as quoted in Noels 2001, and in Dörnyei, Ushioda 2011). According to SDT, there are three categories of orientations:¹ *intrinsic* orientation, which is based on a genuine interest in the activity that is undertaken because of the natural satisfaction coming from pursuing it; *extrinsic* orientation, which is based on instrumental ends which are external to the activity itself; *amotivation*, which occurs when the subject perceives no relation between his/her actions and the results; this consequently gives rise to a lack of any kind of motivation. In Deci and Ryan’s theory, extrinsic orientation does not imply a lack of intrinsic regulation (self-determination) in the activities carried out. On the contrary, extrinsic orientation is characterized by different ‘shades’ which are placed on

1 Ryan’s discussion about intrinsic and extrinsic motivation suggests that it is plausible to think of these two constructs as *orientations*. The author claims that the two types of motivation reflect the motivational ‘orientation’ but not automatically the amount of motivation (Ryan as quoted in Noels 2001).

a continuum representing various degrees of external control or internal regulation, depending on how internalized these extrinsic ends are (Dörnyei, Ushioda 2011). Vallerand distinguishes four subtypes of extrinsic orientation (Fig. 1): *external regulation*, which refers to those activities that are fully determined by sources external to the subject, such as rewards or punishments; *introjected regulation*, which comes from external rules that the subject has incorporated into the self and accepts them; *identified regulation*, which occurs when the subject invests effort in a task because he/she has chosen to do it for personally relevant reasons; *integrated regulation*, which involves behaviours that are fully assimilated into the subject’s values, identity and needs. It is the most internalized type of motivation (as quoted in Noels et al. 2000; in Noels 2001; and in Dörnyei, Ushioda 2011).

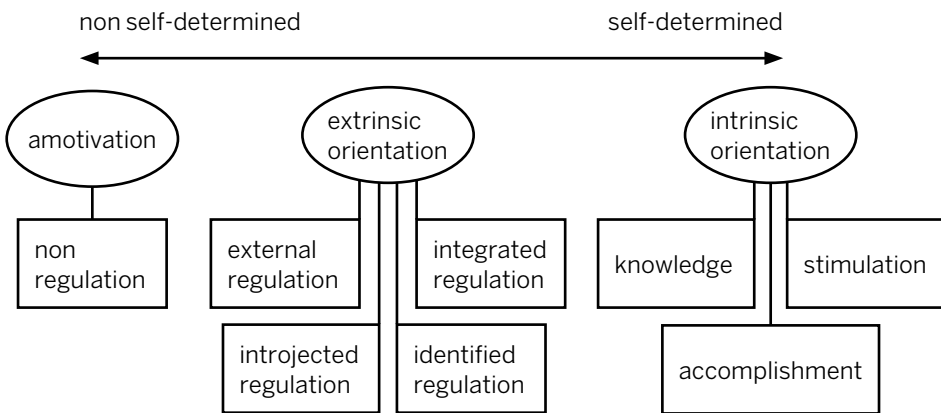


Figure 1. Orientation subtypes along the self determination continuum (adapted from Ryan, Deci as quoted in Noels 2001, p. 49).

1.3 Attribution theory and Self-efficacy theory

Attribution theory is based on the work of Weiner and it is concerned with the ways in which subjects make sense of their own successes and failures (Weiner as quoted in Williams, Burden 1999). The main tenet of his theory is that individuals try to understand the causes of their past successes and failures and that different types of causal attributions influence behaviour differently, which means that they will produce different consequences on future achievement (Dörnyei, Ushioda 2011). Weiner identified four major causes to which subjects attribute their outcomes in those situations aiming at some sort of achievement: *ability*, *effort*, *task difficulty* and *luck*. However, numerous studies (see Williams, Burden 1999) have

demonstrated that there are more than four perceived causes of success/failure and, among the four causes identified by Wiener, *ability* and *effort* were found to be predominant in western cultures (Dörnyei, Ushioda 2011). These two causal attributions produce very different results. If a failure is explained through a ‘maladaptive’ or negative attribution like low-ability – a factor which the individual cannot control – future achievement behaviour is thwarted because the person feels he/she has no means to improve it; on the other hand, if a failure is explained by means of a positive or ‘adaptive’ attribution such as effort – which is a factor that the individual can control – future successful behaviour is highly encouraged because the person feels he/she is in position to take control of the learning process with the possibility of improving achievement (Erler, Macaro 2011).

Attributions can be linked to the theory of self-efficacy, developed by Bandura (as quoted in Erler, Macaro 2011). Bandura claims that «efficacy beliefs are the foundation of human agency» (as quoted in Dörnyei, Ushioda 2011, p. 16). The concept of self-efficacy refers to the learner’s judgement of his/her competence or ability to fulfil a specific task and, as a consequence, his/her perceived sense of efficacy will not only guide the selection of activities attempted, but also regulate the effort and persistence devoted in proportion to the results he/she is expecting from the enterprise (Dörnyei, Ushioda 2011; Erler, Macaro 2011).

1.4 The L2 Motivational Self System

Dörnyei (2005) and Csizér and Dörnyei (2005a, 2005b) introduced the new construct of the L2 Motivational Self System as a reconceptualization of Gardner’s integrative motive. In the 21st century, the Gardnerian concept of integrativeness, especially in the case of English – an international language employed as a lingua franca in almost all kinds of communication (as quoted in Kormos, Csizér 2008; Phillipson 2009) – has no longer reason to exist in that the language is now separated from its native speakers and cultures. Warschauer notes that globalization has led to the formation of «a new society, in which English is shared among many groups of nonnative speakers rather than dominated by the British or Americans» (2000, p. 512). Therefore, English is mainly associated with a spreading international culture which comprises technology, business, world travel, consumerism, fashion, sport and music (Lamb 2004). In accordance with Yashima, rather than referring to integrativeness, it seems more correct to refer to a sort of ‘international posture’ – an inclination the individual has towards other languages and cultures and which includes an «interest in foreign or international affairs, willingness to go overseas to stay or work, readiness to interact with intercultural partners

and, one hopes, openness or a non-ethnocentric² attitude towards different cultures» (2002, p. 57).

Dörnyei's construct is in line with the findings in social psychology research which point out the existence of possible and ideal selves (Markus and Nurius as quoted in Dörnyei 2003). Possible selves are important in that they work as incentives of future action (Markus and Nurius as quoted in MacIntyre et al. 2009). One of the most important possible selves is the 'ideal self', which represents the characteristics that an individual would like to be endowed with.

The concept of the ideal self appears also in Titone's *egodynamic model* of language learning motivation. According to the Italian scholar, the motivation to learn a language is a product of three connected factors: 1. ego; 2. strategy; 3. tactic. If the tactic produces positive outcomes, this results in a strengthening of the ego plan, which continues to energize the process *ego-strategy-tactic* and to motivate the individual's endeavour. According to Titone, this type of motivation is extremely powerful because it involves the whole individual in the effort to transform the present self in the desired self, or 'planned' self (Titone as quoted in Balboni 2006).

Dörnyei's Motivational Self System is partially based on Higgins's Self-discrepancy theory (Higgins as quoted in Kormos, Csizér 2008; and in MacIntyre et al. 2009), according to which motivation comes from the individuals' desire to reduce the discrepancy between their *ideal* self and their *actual* self. Therefore, in line with Titone's model, future ideal selves have the power to be strong motivational influences on behaviour (MacIntyre et al. 2009).

The Motivational Self System consists of three elements: 1. *ideal L2 self*, which subsumes integrativeness in that it represents the individual's view of himself/herself as a capable L2 speaker; 2. *ought-to L2 self*, which contains those «attributes that one believes one ought to possess» (i.e. various duties, obligations or responsibilities) in order to avoid possible negative outcomes (Dörnyei 2005, p. 106); 3. *L2 learning experience*, which regards «situation specific motives related to the immediate learning environment and experience» (Dörnyei 2005, p. 106).

In 2008, Kormos and Csizér conducted a research in Hungary with the aim of investigating the motivation for learning English as a foreign language (Kormos, Csizér 2008). In their study, they submitted Dörnyei's L2 Motivational Self System - which had not yet been tested - to empirical testing but, as the results showed, it obtained only partial support because the dimension of the Ought-to L2 Self could not be ascertained. However, the existence of the Ideal L2 Self was verified and the results demonstrate

2 According to Gudykunst, ethnocentrism is «a bias toward the ingroup that causes us to evaluate different patterns of behaviour negatively, rather than try to understand them» (as quoted in Yashima 2002, p. 58).

that it is more closely related to Yashima's international posture than to attitudes towards native speakers.

2 The study

The present study inquires about the motivation of pupils in a foreign language learning situation.

2.1 Motivation in foreign language learning

Foreign language learning (FLL) means learning a target language in an institutional setting without regular interaction with the community of the language native speakers (Dörnyei 1990). Instead, second language acquisition (SLA) involves learning a target language «where the target language is mastered either through direct exposure to it or through formal instruction accompanied by frequent interaction with the target-language community in the host environment or in a multicultural setting» (Dörnyei 1990, p. 48). After having conducted a research project involving learners of English in Hungary, in 1990 Dörnyei claimed that the findings of SLA research cannot be directly applicable to FLL situations. The main reason for this is that foreign language learners do not have enough experience of the target language community to have positive or negative attitudes towards it (Dörnyei 1990). Littlewood affirms that this is typical of learning a global language - like English - where the reason for learning is not that of getting into contact with a culturally defined target language community, but to communicate with other people who have also studied it as a foreign language (Littlewood as quoted in Dörnyei 1990).

In their 1991 position paper, Crookes and Schmidt proposed a new approach for analysing foreign language learning motivation, which was based on the distinction between different conceptual levels (Crookes, Schmidt 1991). This approach, the Framework of Language Learning Motivation, was adopted by Dörnyei, who conceptualised motivation at three different levels (Dörnyei as quoted in Dörnyei, Ushioda 2011):

- *Language Level*, which comprises the two subsystems - Integrative and Instrumental - related to the various aspects of the foreign language;
- *Learner Level*, which concerns the personal characteristics with which the individual copes with the learning process, such as need for achievement (typical of the FLL context, in contrast to SLA context) and self-confidence. Self-confidence is influenced by such factors as language-use anxiety, perceived competence in the foreign language, attributions about past failures and self-efficacy;

- *Learning Situation Level*, which is connected with motives which are typical of language learning in a classroom setting. They comprise: *course-specific motivational components* concerned with the course materials and well described by Keller's four motivational conditions – interest, relevance, expectancy, satisfaction (Keller as quoted in Crookes, Schmidt 1991); *teacher-specific motivational components* related to the teacher's personality, behaviour and teaching style; *group-specific motivational components* concerning the dynamics of the group (Table 1).

Language level	Integrative motivational subsystem Instrumental motivational subsystem
Learner level	Need for achievement Self-confidence <ul style="list-style-type: none"> • Language use anxiety • Perceived competence in the foreign language • Attributions about past failures • Self-efficacy
Learner situation level	
Course-specific motivational components	Interest in the course Relevance to personal needs Expectancy of success Satisfaction in the results
Teacher-specific motivational components	Authority type (controlling VS autonomy supporting) Direct socialisation of motivation <ul style="list-style-type: none"> • Task presentation • Feedback
Group-specific motivational components	Norm and reward system Group cohesiveness Classroom goal structure (cooperative, competitive, individualistic)

Table 1. Dörnyei's three-level framework of language learning motivation (adapted from Dörnyei as quoted in Dörnyei, Ushioda 2011, p. 52).

2.2 Research hypothesis

The general hypothesis of this study is that pupils of rural secondary middle schools in the north of Pordenone are *not* motivated to learn English as a foreign language. Due to the lack of literature in this field (most studies regard high school or university students and the majority of them has

been conducted in countries other than Italy), this research is rooted in the writer's personal contacts and experience.

2.3 Research questions

In order to investigate the research hypothesis in depth, the following research questions were formulated:

1. Are pupils sufficiently exposed to English? It is hypothesized that pupils are not exposed enough to the language.³
2. How do pupils perceive themselves as foreign language learners? Is their language learning orientation more intrinsic or extrinsic? It is hypothesized that the pupils' perception of themselves as language learners does not encourage motivation and that their orientation is more extrinsic than intrinsic.
3. How do pupils regard their learning situation (with reference to the course, the teacher, the group)? It is hypothesized that pupils regard their learning situation as not conducive to motivating their language learning.

2.4 Subjects of the study

The subjects of this study are 100 middle school pupils, aged between 11 and 14 years old, living in a rural area in the north of the province of Pordenone, in Friuli Venezia Giulia.

The sample is composed of 45 males and 55 females; 42 pupils in the First Year (11-12 years old), 35 pupils in the Second Year (12-13 years old) and 23 pupils in the Third Year (13-14 years old).

The schools where these pupils attend classes are four 'istituti comprensivi':⁴ 'istituto A' (60 pupils), 'istituto B' (16 pupils), 'istituto C' (16 pupils) and 'istituto D' (8 pupils).

In these schools, children are required to study two foreign languages, the first being English. In 'istituto A' and 'istituto C', pupils can choose between Spanish and German as their second foreign language; in 'istituto B' they can choose between French, Spanish and German; in 'istituto D' the second foreign language is French. Every week in all the four schools,

3 Exposure to the target language is fundamental for improving language attainment; if learners perceive their improvement, their self-efficacy is encouraged (Bandura as quoted in Dörnyei, Ushioda 2011) and this encourages motivation.

4 Reference is made to the schools by using letters of the alphabet in compliance with the privacy law.

three school hours are dedicated to English. The subjects of the study were contacted personally.

3 Method

In order to increase the accuracy of the data collected and to provide a more complete picture of the phenomenon studied, a mixed methodology was adopted. Quantitative and qualitative methods were integrated because methodological pluralism allows richer data to be collected; it lets errors in single approaches to be identified and corrected; it also allows corroboration and triangulation of data (Cohen et al. 2011), assuring greater confidence in the final results. Using both qualitative and quantitative data, triangulation allows a deeper explanation of a social phenomenon by studying it from more than one standpoint (Cohen et al. 2011).

In addition, mixed-methods research is premised on pragmatism. Pragmatism is practical, it is a «matter-of-fact approach to life» (Cohen et al. 2011, p. 23), utilized to solve practical problems in the practical everyday life. Mixed-methods research recognizes the fact that «the world is not exclusively quantitative or qualitative» (p. 22), but can be accurately searched with both methods. In Spolsky's words: «I was afraid that direct questionnaires somehow permitted subjects to disguise their 'real' attitudes and hoped that an indirect approach would get closer to the 'true' attitudes» (2000, p. 161). Sharing the same thought, two types of data were gathered: some hard, behavioural data on the one hand (through the questionnaire), and some soft data on the other (through the interviews and the focus group), in order to capture a clearer expression of the subjects' hidden or underlying attitudes.

3.1 Data collection procedures

The questionnaire was administered over a period of two months (July-August 2012) and was filled in by the pupils under the supervision of the researcher. They answered the questionnaire with reference to the school year just ended.

The interviews and the focus group were conducted over a period of a month, two months afterwards (October 2012). The nine interviewees belong to the sample who had filled in the questionnaire two months previously. The pupils interviewed answered my questions with reference to the previous school year (the same year they referred to when filling in the questionnaire).

3.1.1 The questionnaire

The questionnaire (see Appendix A) is composed of 17 questions (in Italian), plus a few initial questions regarding gender, school and year attended. It was anonymous.

The questionnaire was developed with reference to Dörnyei's three-level framework of language learning motivation (cfr. 2.1). This model was adopted because it was considered to be the most complete in all its parts, comprising all the elements involved in a foreign language learning situation. In this way, the questionnaire questions could provide answers to the second and third research questions. In particular, the questions regarding the *language level* and the *learner level* answer the second research question (2a. How do pupils perceive themselves as foreign language learners? 2b. Is their language learning orientation more intrinsic or extrinsic?), whilst the questions on the *learning situation level* provide answers to the third research question (How do pupils regard their learning situation, with reference to the course, the teacher, the group?).

The questionnaire is subdivided into four parts:

- the first part (questions 1, 2, 3) investigates a. the *exposure* the pupils have to English both at home (q. 1) and at school (q. 2) and b. favourite activities in the foreign language (q. 3), thus answering the first research question (Are pupils sufficiently exposed to English?);
- the second part (questions 4, 5) is related to the first level of Dörnyei's framework, the *language level*, and investigates the pupils' pleasure in studying English (q. 4) and their integrative and instrumental motivation (q. 5);
- the third part (questions 6, 7, 8, 9) is related to the second level of Dörnyei's framework, the *learner level*, and investigates the importance given to marks⁵ (q. 6), the attributions given to past failures (q. 7), language use anxiety (q. 8), and perceived competence in the language (q. 9);
- the fourth part is related to Dörnyei's third level, the *learning situation level*, and comprises questions that inquire about the English course (questions 10, 11, 12), the English teacher (questions 13, 14, 15, 16) and the English class (question 17), thus answering the third research question.

The questions concerning the course ask about interest in the course (q. 10), relevance of the course for future needs (q. 11), satisfaction with the outcomes (q. 12).

The questions concerning the teacher inquire about the students' perceptions of their teacher's attitude and authority type (q. 13), the moments

⁵ I considered here the importance given to marks as an indicator of need for achievement.

of the lesson during which the teacher uses English (q. 14), the teacher's speech, whether it is understandable or not (q. 15), and the teacher's willingness to repeat or clarify things previously explained (q. 16).

The question concerning the English class (q. 17) asks about the class during the English lessons: whether it is close-knit, disciplined, and whether the pupils work individually or in groups.

The 17 questions are of four types:

- questions 3 and 14 are open-ended questions;
- questions 1, 2, 5, 7 and 8 are multiple choice questions where the respondents can choose more than one answer;
- questions 4, 6, 9, 10, 11, 12, 15 and 16 are multiple choice questions where the respondents can choose only one answer;
- questions 13 and 17 are Likert scales with four degrees of answer.

3.1.2 The interviews and the focus group

Both the interviews and the focus group were conducted in Italian. The pupils, who were interviewed either individually (4 pupils) or participated in the focus group (5 pupils), were randomly selected in order to form a balanced group of males/females from the first, second and third year of the middle school.

The initial purpose was to conduct a focus group with ten pupils (10% of the whole sample) but, unfortunately, this was not possible because a common date could not be found for all of them. Therefore, there was a change of plan and those who could not come to the focus group were interviewed individually. Moreover, one of the pupils who had to take part in the focus group could not be present in that occasion and, unluckily, a suitable date for an individual interview could not be arranged.

In addition, there was a certain dissatisfaction with the focus group. In the opinion of the researcher, it was not a 'real' focus group in that the participants did not interact with each other but merely expressed their ideas in response to the prompts in a sequence, one after the other. It would have been more interesting if there had been a discussion between the participants but unfortunately this did not happen. This may have been because they did not feel at ease with the topic of the conversation, although a lot of effort was taken to make them feel comfortable. They gave the impression they were afraid of being judged for what they were saying, even though they were assured that this was not the case.

Although not fully content with the focus group procedure, the information gathered was satisfactory. The questions posed, both in the interviews and in the focus group, were the following:

1. Quali attività in inglese svolgi a casa?
 2. Perché ti piace fare queste attività in inglese?
 3. Rispetto a ciò che fai a casa, cosa c'è di diverso nell'inglese che fai a scuola?
 4. Come cambieresti il modo di fare inglese a scuola?
 5. Hai amici o parenti stranieri con cui sei costretto a parlare in inglese? Se sì, come comunichi con loro?
 6. Ti piacerebbe sapere parlare inglese perfettamente? Perché?
 7. Quanto saresti disposto a sforzarti per raggiungere l'obiettivo della perfetta conoscenza dell'inglese? Ad esempio in ore di studio, in lezioni private, in viaggi, in stage all'estero, ecc.
- Question 1 aims to find out whether there is a correspondence between the answers given in the questionnaire or whether there are some other activities that pupils do at home but were not mentioned in the questionnaire.
 - Question 2 aims at understanding the reasons, intrinsic or extrinsic, for the pleasure found in doing activities in English.
 - Questions 3 and 4 aim to understand how pupils perceive the difference between how they do English at school and how they do it at home and whether they wish to make any changes to the English lessons at school.
 - Questions 5 and 6 inquire about the pupils' desire to be able to speak the foreign language well and especially about the reasons for wishing to do so (intrinsic-extrinsic motivation).
 - Question 7 aims to find out what type of effort pupils are willing to devote to the cause of learning the language well.

These questions contribute to the study by providing answers to the three research questions. In particular, question 1 answers the first research question concerning exposure; questions 2, 5, 6 and 7 answer the second research question concerning the *language level* and the *learner level*; questions 3 and 4 answer the third research question concerning the *learning situation level*.

3.2 Method of data analysis

The quantitative data collected via questionnaire were put in an Excel worksheet and then elaborated using mean values and percentages. Then, pie charts and bar charts were drawn in order to visualize the results in a comprehensive graph.

The qualitative oral data derived from the interviews and the focus group were interpreted through content analysis: the aim was to confirm (or not) the results obtained via the questionnaires.

4 Results

4.1 Research question 1

The first research question asks whether the pupils are exposed sufficiently to English. The results from the questionnaires, interviews and focus group confirm the hypothesis that they are not sufficiently exposed to the language.

In the light of the data gathered through the questionnaire (Chart 1), it is possible to say that pupils are not exposed to English very much in that their main source of exposure to the language are English songs (89%). It is to be noted that pupils do not read: they prefer to attempt to watch TV or movies (20%) rather than read a book or magazine (7%). An interesting finding concerns the pupils who attempt to engage in conversations in English (15%): it represents a productive endeavour to seek contact with the language and shows a genuine interest in being able to speak it but, unfortunately, this regards a low number of pupils, mostly First Year male pupils.

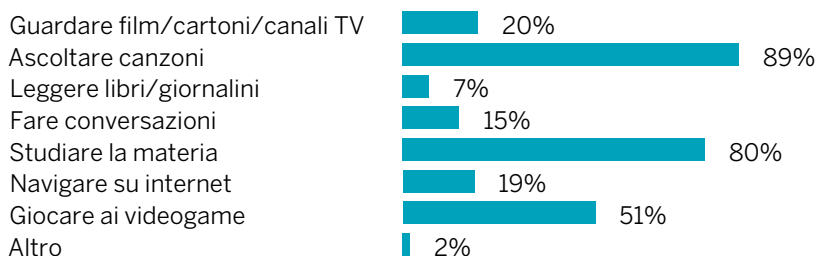


Chart 1. *Quali di queste attività in inglese fai a casa?* (questionnaire: whole sample).

As concerns the interviews and focus group, the answers obtained fully confirm the quantitative data: 8 pupils (out of 9) answered that they listen to English songs, that they like playing videogames (5 out of 9) and that sometimes they watch English films with subtitles in Italian.

4.2 Research question 2

The second research question investigates a. how pupils perceive themselves as foreign language learners, and b. whether their language learning orientation is more intrinsic or extrinsic. The hypothesis that the pupils' perception of themselves does not encourage motivation has *not* been confirmed by the data because nearly all the aspects analysed play a

positive role in the pupils' language learning motivation. The results are briefly summarized.

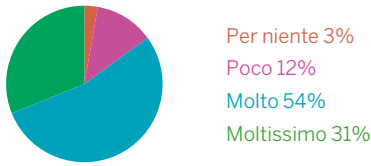


Chart 2. *Per te quanto è importante il voto nella verifica/interrogazione di inglese?* (questionnaire: whole sample).

It would appear pupils are spurred towards achievement because the importance they give to marks is very high (Chart 2). Positive answers, *molto* and *moltissimo*, reach 85%.



Chart 3. *Hai preso un brutto voto nella verifica/interrogazione di inglese. Qual è il motivo?* (questionnaire: whole sample).

With regard to attribution to failure (Chart 3), the highest value was given to the answer «Non ho studiato abbastanza» (72%), which represents a positive attribution in that it is directly controllable by the individual. Those who explain failure in terms of lack of effort – as can be seen in the table above – have higher possibilities to achieve success in the future because they can control the amount of effort spent on the activity (Introduction, § c).

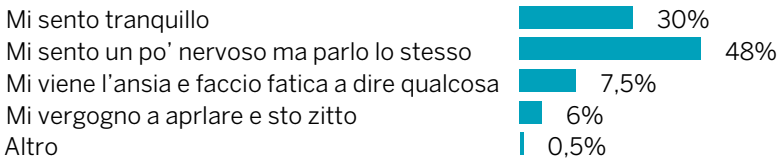


Chart 4. *Quando devi parlare inglese in classe come ti senti?* (questionnaire: whole sample).

Chart 4 regards language-use anxiety. It is evident that the great majority of respondents answered «Mi sento un po' nervoso ma parlo lo stesso»

(48%), which means that they feel a little anxious while speaking English in class. However, this feeling does not prevent them from doing so. It is interesting to observe that a good 30% claim that they feel at ease while speaking.

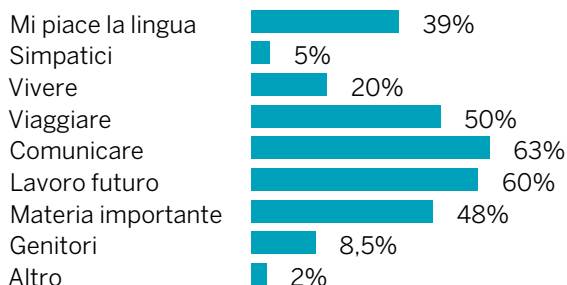


Chart 5. *Studio l'inglese perché*
(questionnaire: whole sample).

Another positive aspect regards the pupils' language learning orientations (Chart 5). They show high levels of *integrated* and *identified regulation* (Dörnyei, Ushioda 2011). As previously stated (Introduction, §b), the first occurs when the individual's behaviour is fully assimilated into his/her values, identity and needs and in our case it is represented by the answer «per comunicare con chi non parla italiano» (63%). The second involves efforts in tasks that the subject chooses to do for personally relevant reasons and in this case it is represented by the answers «per viaggiare» (50%) and «ne avrò bisogno nel futuro per il mio lavoro» (60%). These two types of orientation are the most internalized types of motivation, the closest to intrinsic motivation.

The interviews and focus group data confirm these results: the majority of the pupils (6 out of 9) answered that they would like to speak English perfectly because this would allow them to travel all over the world. In addition, four pupils said that English is also important for their future job. Two girls answered that if they were able to speak English they could communicate with English people through Facebook. A boy and a girl said that they could boast about being proficient in the language. These findings are in line with those of the questionnaires.

In addition to the aforementioned positive traits found about the learner level, three less positive aspects have been identified as well.

The first aspect concerns pleasure in studying the language: it is generally high but it decreases constantly over the three years of the Middle School. In the First Year the answers *molto* and *moltissimo* reach 64,3% overall, while *poco* and *per niente* arrive at 35,7%. In the Second

Year the positive answers are overall 60%, while the negative reach 40%. In the Third Year the positive answers reach 52,2% and the negative ones 47,8%. It is evident that while the positive answers decrease (from 64,3% to 60% to 52,2%), the negative ones increase (from 35,7% to 40% to 47,8%).

The second aspect concerns the pupils' perceived competence in the language. It increases from the First Year (*molto plus moltissimo* reach 54,8%) to the Second Year (*molto plus moltissimo* get 57,1%), but decreases dramatically in the Third Year (*molto plus moltissimo* reach only 30,4%) when 69,6% of pupils choose the answer *poco*. In addition, male pupils perceive a higher competence in the language (the answers *molto plus moltissimo* reach 53,3%) while female pupils feel less competent (*molto plus moltissimo* got 47,2% only).

The third aspect that should be pointed out concerns the position of the female pupils: they tend to be more negative than the male pupils in almost all of their answers. The only positive difference is that the female pupils are more integratively oriented (Chart 6).

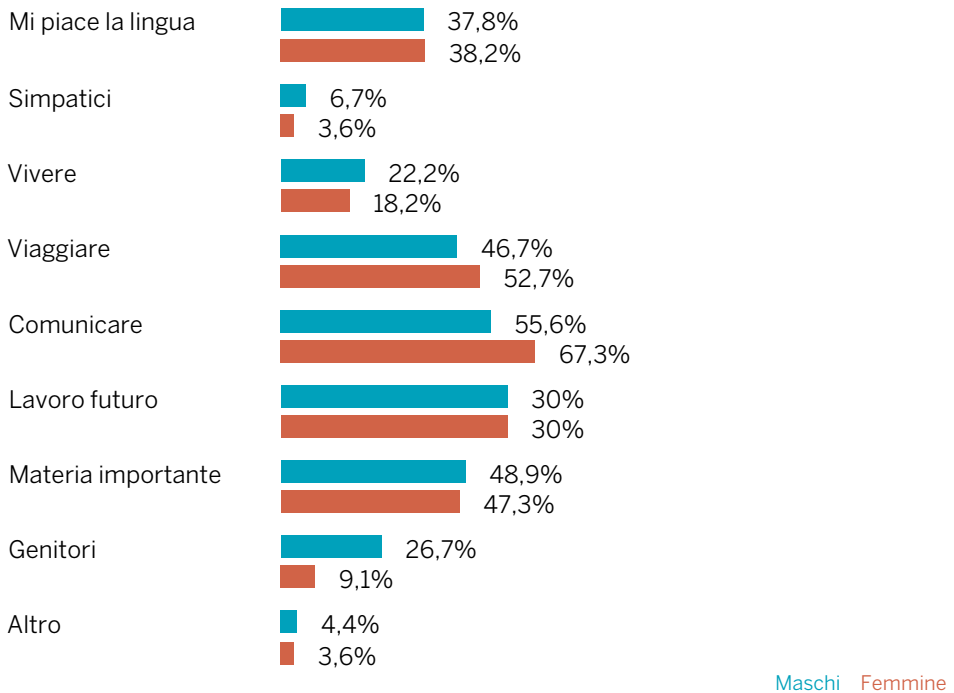


Chart 6. *Studio l'inglese perché* (questionnaire: male pupils, female pupils).

This is positive because the nature of their aim – desire to be able to speak with members of the language community or with people who do not speak Italian – is fitter to support the long-term effort needed to master the foreign language (Gardner, Lambert 1972).

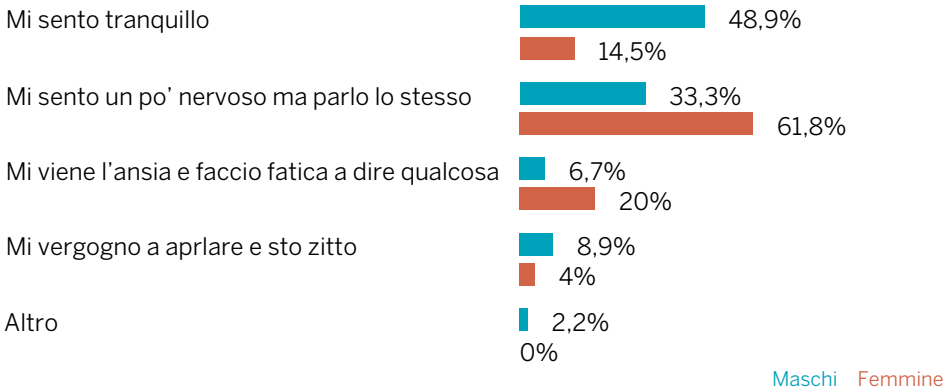


Chart 7. *Quando devi parlare inglese in classe come ti senti?*
(questionnaire: male pupils, female pupils).

As regards language use anxiety (Chart 7), the female pupils feel much more anxious than their male counterparts when speaking English in class.

4.3 Research question 3

The third research question investigates how the pupils regard their learning situation (course, teacher, group). The hypothesis that they perceive the learning situation to be not conducive to motivating their language learning has been confirmed by the data. In particular, there are several aspects concerning the course and the classroom that do not play a positive role in the pupils language learning motivation.

First, interest in the English course is low for all the three years. It is quite high in the First Year (*molto plus moltissimo* reach 59,5%), then it decreases dramatically in the Second Year (*molto plus moltissimo* get 43% only), and finally it increases again in the Third Year (*molto plus moltissimo* reach 60,8%).

The second aspect to mention regards the classroom: pupils perceive it as not being cohesive (Chart 8).

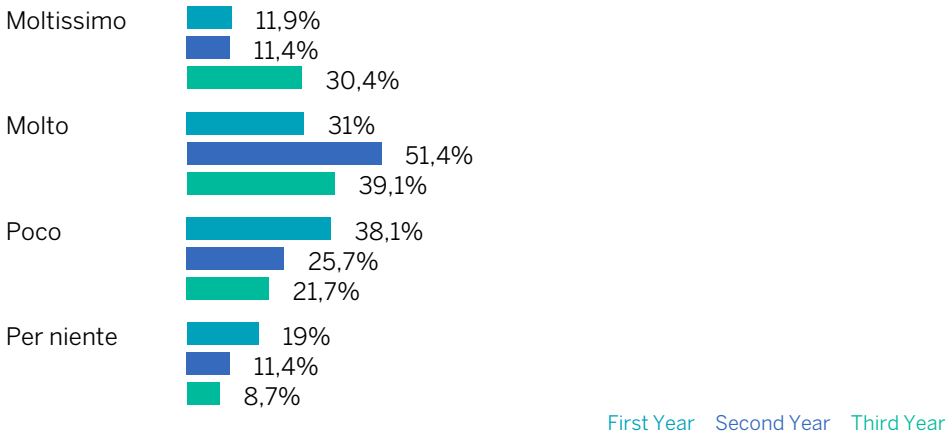


Chart 8. *Com'era la tua classe (durante le ore di inglese)? Unita* (questionnaire: 1st, 2nd and 3rd year).

The Second Year pupils are those who have the highest percentage of *molto* (51,4%) while Third Year pupils have the highest percentage of *moltissimo* (30,4%). On the contrary, First Year pupils have the highest negative answers (38,1% of *poco* and 19% of *per niente*). This finding is understandable: Second and Third Year pupils know their classmates better than First Year pupils because they have been together for a longer time. Therefore, it is natural that Second and Third Year pupils perceive their classroom as more close-knit than the First Year pupils. It is however a pity that group activities are not very popular in the First Year, when pupils really need to get to know each other and make friends (Chart 9).

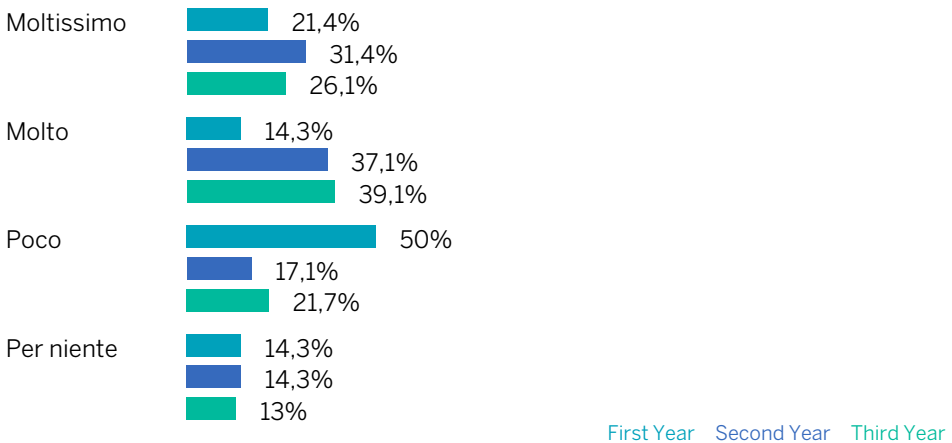


Chart 9. *Com'era la tua classe (durante le ore di inglese)? Si lavorava a gruppetti* (questionnaire: 1st, 2nd and 3rd year).

50% of First Year pupils answered that they do little groupwork. This depicts a negative situation because such activities promote class cohesiveness and encourage collaborative learning. This finding is confirmed by the interviews and the focus group, where 4 First Year pupils answered that they usually do individual work in class.

The third aspect to mention is the fact that Second Year pupils seem to be the most difficult ones. With reference to the English course in particular, they are those who feel less interested (*molto plus moltissimo* reach 43% only, in contrast to 59,5% of the First Year and 60,8% of the Third Year), who think less of their English lessons in terms of their importance for future needs (positive answers get only to 68,7%, in contrast to 90,5% of the First Year and 78,3% of the Third Year), who are less satisfied with the outcomes (*molto plus moltissimo* reach 62,7% only, in contrast to 78,6% of the First Year and 65,2% of the Third Year). On the other hand, as far as regards their English teacher, they are those who appreciate him/her the most (80% of positive answers, in contrast to 71,5% of the First Year and 65,2% of the Third Year) and consider him/her more tolerant and open-minded than First and Third Year pupils (65,8% of positive answers, in contrast to 42,8% of the First Year and 52,2% of the Third Year).

The final aspect to consider is the position of the female pupils. The female pupils give higher negative answers to almost all the questions. They are less interested in the course than males (49% of positive answers, in contrast to 60,3% of male pupils), they think that their English lessons will not be so useful in the future (*molto plus moltissimo* reach 72,9% only, in contrast to 88,7% of males), they are less satisfied with the course outcomes (60% of positive answers, in contrast to 81,9% of male pupils) and they do not like their teacher as much as the male counterparts do (70,9% of positive answers, in contrast to 75,5% of male pupils).

5 Discussion

Four critical aspects have emerged from this study.

First, the main problem regarding the pupils' language learning motivation concerns the learning situation. The major problem is the low level of interest in the course. This result appears both in the questionnaires and in the interviews and focus group, where several interviewees made suggestions as to how to make the English lessons more interesting: two boys and two girls (out of 9 interviewees) suggested listening to English songs and watching movies; another boy and another girl proposed doing more entertaining activities (without specifying what type of activities).

According to Keller's studies (Keller as quoted in Crookes, Schmidt 1991), interest is one of the four major components of motivation.⁶ Ushioda claims that to promote intrinsic motivation, learning should be pushed by the learner's «personal needs, goals, and interests» (2008, p. 27). Therefore, it is evident that interest in an activity is a powerful force that makes individuals take pleasure in the activity itself and thus continue to do that activity. If there is no interest, either the task is dropped or, if it is compulsory as in this case, it is done listlessly and the individual who is doing the task does not benefit from it. As low interest affects motivation negatively, it is fundamental that the pupils' interest in the course be constantly nurtured with activities that meet their tastes and are close to their everyday life and experience. This does not mean that studying the grammar or the lexicon is not important. It means that grammar and lexicon could be presented and explained in different ways, such as through songs, the use of English magazines or comics, the showing of movies, communicating with English friends through Facebook... These are only a few of the types of activities that could be done with these pupils, who do not like reading the dialogues in their English textbook and doing grammar exercises all the time but need to be stimulated by being engaged in those same types of activities that they love doing in their free time.

The second aspect concerns the pupils' exposure to the language. In their everyday lives they are not exposed to English a lot, the main source of exposure being English songs. Yet, exposure is fundamental for learning a second/foreign language. Corder claims that «it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data» (as quoted in Ushioda 2008, p. 19). Several studies show that there is a relationship between the amount of exposure to the target language and achievement (for review, see Krashen 2009). Naiman et al. suggested that language learning is a mental process that starts with the *perception* of the target language (as quoted in Norton, Toohey 2001). Norton and Toohey claim that *access* to the target language can explain the success in mastering it (2001). In his studies on the social nature of language, Bakhtin affirms that individuals learn to speak by taking statements from «other people's mouths» (as quoted in Norton, Toohey 2001, p. 311) which could later be useful for their personal needs. Exposure to the target language is thus fundamental for improving language attainment and if learners are sufficiently exposed this will promote their feelings of self-efficacy (Bandura as quoted in Dörnyei, Ushioda 2011). The result will be an increased motivation to continue to study the language.

6 The four components of motivation according to Keller are: interest, relevance, expectancy, satisfaction (Keller as quoted in Crookes, Schmidt 1991, and in Dörnyei, Ushioda 2011).

To be noted however, as emerged from the interviews, pupils listen to English songs either because they prefer them to Italian songs or because they like their rhythm but they do not understand them, they just listen. This kind of activity does not encourage language learning because, in accordance with Krashen's theory, new input must be comprehensible (and comprehended), otherwise the subject will learn nothing. The input will be just mere «noise» (Krashen 2009, p. 63).

In the light of the data gathered, it is noteworthy that pupils do not read. Krashen offers important evidence of studies from all over the world which prove that the activity of reading – free and voluntary – is one of the most effective ways for pupils to learn a language in context (for a review, see Krashen 2004).

To summarize what has just been said about comprehensible input, a sentence by Krashen will be offered: «Language acquisition comes from input, not output; from comprehension, not production» (Krashen 2004, p. 136).

The third aspect that has emerged from the study is the position of Second Year pupils. They represent a sort of grey area: they are adolescents who need to be constantly encouraged by the teacher and stimulated with activities that meet their tastes, make them enjoy the course and improve their attitude towards the English lessons. In this way, the conditions are created for them to benefit more from the course.

The fourth and final aspect concerns the female pupils. They are generally much more critical than males. It is therefore important that the teacher be aware of this difference and regularly monitor the female pupils' attitudes towards the language and the course through constant personal contact.

Notwithstanding the above negative aspects, it must be pointed out that the pupils' perception of themselves as foreign language learners is generally positive and this plays a positive role in their language learning motivation. They are spurred towards achievement – a positive fact, as a disposition towards achievement can affect learning significantly with a positive impact on motivation (Dörnyei 1990). According to Bandura's studies on self-efficacy (as quoted in Dörnyei, Ushioda 2011), if the learner succeeds in a task, his/her self-efficacy is encouraged and this can play an important role on motivation too. The pupils in the study mainly attribute their possible school failure to lack of effort: low effort represents a positive or 'adaptive' attribution because it is directly controllable by the individual. As Erler and Macaro (2011) point out in their study, when a failure is explained by insufficient effort, future successful behaviour is encouraged because the individual feels that he/she can take control of

the learning process and thus improve achievement (cf. Introduction, § c). As regards language-use anxiety, we have seen that pupils generally feel quite at ease while speaking English in class. This could undoubtedly improve their performance in the foreign language. Studies by MacIntyre and Gardner (as quoted in Ohata 2005) have found that achievement in the language is negatively correlated with language anxiety. If language anxiety is low, achievement is promoted, self-efficacy grows and language learning motivation is encouraged.

Another positive aspect regards the pupils' language learning orientations. They show high levels of *integrated* and *identified regulation* (Introduction, § b). These two types of orientation are the most internalized types of motivation, the closest to intrinsic motivation. A considerable body of research (for review, see Ushioda 2008) shows that intrinsically oriented learners are much more involved in learning by comparison with the extrinsically oriented. Research says that intrinsic motivation has its roots in deep personal interests which lead the subject to learn the language and it is more likely to sustain the long-term effort needed to master it. On the contrary, externally regulated motivation, which is entirely determined by sources external to the individual, might only have short-term benefits (Deci and Flaste as quoted in Ushioda 2008).

The negative aspects concerning the pupils' perception of themselves as foreign language learners are their perceived competence in the language and their pleasure in studying it. The first declines in the Third Year and it is lower in females. Perceived competence relates to self-efficacy and according to Bandura «Efficacy beliefs are the foundation of human agency. [...] Whatever other factors may operate as guides and motivators, they are rooted in the core belief that one has the power to produce effects by one's actions» (as quoted in Dörnyei, Ushioda 2011, p. 16). In agreement with Bandura's findings, we can conclude by saying that a low perceived confidence affects motivation negatively. As regards the teacher's duty, it is important that he/she provide regular encouragement to pupils to promote their self-esteem and thus self-efficacy. In Raffini's words: «Self-esteem grows from the beliefs of others. When teachers believe in students, students believe in themselves» (as quoted in Dörnyei 2001, p. 91).

Their pleasure in studying the language is generally high at the beginning but it decreases constantly during the three years. Research demonstrates that *pleasantness* is a fundamental vehicle for transforming information from the outside into conscious feelings and motivational drives (Schumann as quoted in Daloiso 2009). *Pleasure* is an important component of Balboni's (2006) model of motivation, which also comprises *need* and *duty*. Balboni affirms that pleasure is the most powerful component of learning motivation in that *need* must be perceived by the learner and it works until he/she has satisfied it; *duty* derives from the relationship with the teacher; *pleasure* comes from emotions and thus it is the most instinc-

tive and powerful of the three aspects. The present study shows that the pupils' pleasure in studying English decreases constantly over the years and, in accordance with the scholars just cited, we could say that this circumstance affects motivation negatively. From this research, it is not possible to understand exactly whether this fact is due to personal, inner reasons or whether it is due to the learning situation level itself. However, it does not seem to be a coincidence that the pupils' interest in the English course is characterized by the same trend as that found with reference to pleasure in studying English: it decreases constantly during the years. In my view, there could be a relationship between pleasure in studying the language and interest in the course.

6 Implications

In this final section some possible implications of this study are briefly considered.

A few suggestions for further research are proposed.

Firstly, it should be acknowledged that the selected sample – pupils in four rural schools in the province of Pordenone – is not so large as to be representative of the entire category of adolescent foreign language learners. Furthermore, although I made use of a questionnaire with closed answers that provide hard quantitative data, this research should be considered more qualitative than quantitative because the aim was to explore in depth the motivation of these pupils. This means that the results are not generalizable and that with all probability if this research were done elsewhere, maybe in city schools or in other countries, the results might be different.

Secondly, only English was taken into consideration as the foreign language. We could assume that there may be some differences if other foreign languages such as German or French were considered.

Thirdly, as regards the data collection procedures, this research is entirely based on the pupils' voice. However, to ensure higher scientific accuracy, some classroom observation procedures could be added to the study, in order to confirm (or not) the data gathered through the questionnaires, interviews and focus group. In addition to this, the teacher's voice could also be considered, in order to explore the phenomenon in more depth.

Finally, as we have seen in this study, adolescent pupils' pleasure in studying English decreases constantly during the years. Furthermore, their interest in the lessons is subject to the same trend and is generally low. As already mentioned, there could be a relationship between pleasure and interest and an interesting topic of research would be to investigate the relationship between these two variables.

As far as teaching practice is concerned, we have seen that two important findings of this study were the low interest in the course and the fact

that pupils do not read. In our opinion, pupils should be stimulated with activities that are close to their life experience and, above all, they need to be encouraged to read. «Reading for meaning, reading about things that matter to us, is the cause of literate language development» (Krashen 2004, p. 150). This sentence summarizes the two points – importance of reading and role of interest – which are fundamental to arise one’s desire to enhance one’s knowledge.

To conclude, in the light of the data gathered it could be said that the pupils’ motivation to learn English as a foreign language is not encouraged during the middle school, quite the contrary: we have seen that motivation is almost dejected from the First to the Third Year. This negative tendency is to be changed because low motivation has a detrimental effect on learning.

7 The questionnaire

Questionario sulla propria esperienza con la lingua inglese data: luglio 2012

Sono: MASCHIO FEMMINA

Scuola: MEDIA

Classe: 1 2 3 (indicare la classe frequentata quest'anno)

Vado a scuola a:

1. Quali di queste attività in inglese svolgi a casa?

(Puoi indicare più di una opzione)

- guardare film / cartoni animati / canali televisivi in inglese
 - ascoltare canzoni in inglese
 - leggere libri o giornalini in inglese
 - fare conversazione in inglese
 - studiare la materia (ad esempio, fare i compiti)
 - navigare su siti internet in inglese
 - giocare ai videogame (Wii, PlayStation, X-Box, ecc.) in inglese
 - altre attività (aggiungile tu nelle righe qui sotto):
-
-

2. Quali di queste attività in inglese svolgi a scuola?

(Puoi indicare più di una opzione)

- guardare film / cartoni animati / canali televisivi in inglese
- ascoltare canzoni in inglese

- leggere libri o giornalini in inglese
 - fare conversazione in inglese
 - fare esercizi scritti per imparare le regole della grammatica e le parole nuove
 - fare giochi in classe per imparare le regole della grammatica e le parole nuove
 - dettato di testi in inglese
 - altre attività (aggiungile tu nelle righe qui sotto):
-
-

3. Tra tutte le attività che fai in inglese, sia a casa che a scuola, quali sono le tue preferite?

(Ne puoi indicare al massimo 3)

.....

.....

4. Ti piace fare inglese?

(Puoi indicare solo una opzione)

- Per niente
- Poco
- Molto
- Moltissimo

5. Studio l'inglese perché:⁷

(Puoi indicare più di una opzione)

- Mi piace la lingua
- Quelli che parlano inglese mi stanno simpatici
- Vorrei andare a vivere nel Regno Unito / America / Australia
- Per viaggiare
- Per comunicare con chi non parla italiano
- Ne avrò bisogno nel futuro per il mio lavoro
- È una materia importante che si deve studiare
- Lo vogliono i miei genitori
- Altro:

7 English is a compulsory subject in secondary Middle School so pupils are required to study it, either they like it or not. However, the aim was to investigate into the pupils' personal orientations for studying the language. Furthermore, no respondent made the objection that «English is compulsory so I have to study it», they spontaneously answered to the questions, expressing their point of view.

6. Per te quanto è importante il voto nella verifica/interrogazione di inglese?

(Puoi indicare solo una opzione)

- Per niente
- Poco
- Molto
- Moltissimo

7. Hai preso un brutto voto nella verifica di inglese. Qual è il motivo?

(Puoi indicare solo una opzione)

- Non ho studiato abbastanza
- La verifica era troppo difficile
- L'insegnante non aveva spiegato bene l'argomento
- Non sono portato per l'inglese
- Altro:

8. Quando devi parlare inglese in classe come ti senti?

(Puoi indicare solo una opzione)

- Mi sento tranquillo
- Mi sento un po' nervoso ma parlo lo stesso
- Mi viene l'ansia e faccio fatica a dire qualcosa
- Mi vergogno a parlare e sto zitto
- Altro:

9. Secondo te, per la tua età e classe, quanto sai l'inglese?

(Puoi indicare solo una opzione)

- Per niente
- Poco
- Molto
- Moltissimo

10. Le lezioni di inglese (a scuola) erano interessanti?

(Puoi indicare solo una opzione)

- Per niente
- Poco
- Molto
- Moltissimo

11. Pensi che ciò che hai imparato in classe durante le lezioni di inglese ti sarà utile in futuro?

(Puoi indicare solo una opzione)

- Per niente
- Poco
- Molto
- Moltissimo

12. Sei soddisfatto di ciò che hai imparato in classe (di inglese)?

(Puoi indicare solo una opzione)

- Per niente
- Poco
- Molto
- Moltissimo

13. Com'era la tua/il tuo insegnante di inglese?

1=Per niente 2=Poco 3=Molto 4=Moltissimo

Simpatica/o	1	2	3	4
Autoritaria/o e ci teneva sotto controllo	1	2	3	4
Democratica/o e ci lasciava autonomia	1	2	3	4
Altro:	1	2	3	4
Altro:	1	2	3	4

14. Quando usava l'inglese l'insegnante? (indicare in quali momenti della lezione)

.....

.....

.....

.....

15. L'insegnante parlava inglese in modo comprensibile?

(Puoi indicare solo una opzione)

- Per niente
- Poco
- Molto
- Moltissimo

16. L'insegnante di inglese era disponibile a ripetere/dare chiarimenti quando non capivate?(Puoi indicare solo una opzione)

- Per niente
- Poco
- Molto
- Moltissimo

17. Com'era la tua classe (durante le ore di inglese)?

1=Per niente 2=Poco 3=Molto 4=Moltissimo

Era unita: tutti erano amici	1	2	3	4
Era disciplinata: rispettava le regole	1	2	3	4
Si lavorava individualmente: ognuno era per conto suo	1	2	3	4
Si lavorava a gruppetti: ci si aiutava a vicenda	1	2	3	4

References

- Balboni, P.E. (2006). *Italiano Lingua Materna: Fondamenti di didattica*. Torino: UTET Università.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Seventh Edition. London: Routledge.
- Crookes, G.; Schmidt, R.W. (1991). «Motivation: Reopening the Research Agenda». *Language Learning*, 41 (4), pp. 469-512.
- Csizér, K.; Dörnyei, Z. (2005a). «The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort» [online]. *The Modern Language Journal*, 89, pp. 19-36. <http://www.jstor.org/stable/3588549>.
- Csizér, K.; Dörnyei, Z. (2005b). «Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behaviour» [online]. *Language Learning*, 55 (4), pp. 613-659. DOI: 10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x.
- Daloso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Dörnyei, Z. (1990). «Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning». *Language Learning*, 40 (1), pp. 45-78.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). «Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications» [online]. *Language Learning*, 53 (S1), pp. 3-32. DOI: 10.1111/1467-9922.53222.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual*

- Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Second Edition. Harlow: Pearson Education.
- Erler, L.; Macaro, E. (2011). «Decoding Ability in French as a Foreign Language and Language Learning Motivation». *The Modern Language Journal*, 95, pp. 496-518. <http://www.jstor.org/stable/41413377>.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kormos, J.; Csizér, K. (2008). «Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves and Motivated Learning Behavior» [online]. *Language Learning*, 58 (2), pp. 327-355. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x.
- Krashen, S.D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Second Edition. Connecticut, CT; London, UK: Libraries Unlimited.
- Krashen, S.D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [online]. Internet Edition: http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf.
- Lamb, M. (2004). «Integrative Motivation in a Globalizing World» [online]. *System*, 32 (1), pp. 3-19. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X03000939>.
- MacIntyre, P.D.; Mackinnon, S.P.; Clément, R. (2009). «The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research». In Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 43-63.
- McDonough, S. (1986). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Hyman.
- Noels, K.A. (2001). «New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation». In Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press, pp. 43-68.
- Noels, K.A.; Pelletier, L.G.; Clément, R.; Vallerand, R.J. (2000). «Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory» [online]. *Language Learning*, 50 (1), pp. 57-85. DOI: 10.1111/0023-8333.00111.
- Norton, B.; Toohey, K. (2001). «Changing Perspectives on Good Language Learners» [online]. *TESOL Quarterly*, 35 (2), pp. 307-322. DOI: 10.2307/3587650.
- Ohata, K. (2005). «Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S.» [online]. *TESL-EJ*, 9 (3), pp. 1-21. <http://tesl-ej.org/pdf/ej35/a3.pdf>.
- Phillipson, R. (2009). «English in Globalisation, a Lingua Franca or a Lin-

- gua Frankensteinia?» [online]. *TESOL Quarterly*, 43 (2), pp. 335-339. DOI: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00175.x.
- Ricci Garotti, F. (2009). «Di demotivazione... si può guarire». *SeLM, Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, pp. 10-16.
- Spolsky, B. (2000). «Language Motivation Revisited» [online]. *Applied Linguistics*, 21, pp. 157-169. DOI: 10.1093/applin/21.2.157.
- Ushioda, E. (2008). «Motivation and Good Language Learners». In Griffiths, C. (ed.). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 19-34.
- Warschauer, M. (2000). «The Changing Global Economy and the Future of English Teaching». *TESOL Quarterly*, 34, pp. 511-535. DOI: 10.2307/3587741.
- Williams, M.; Burden, R. (1999). «Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners» [online]. *The Modern Language Journal*, 83, pp. 193-201. <http://www.jstor.org/stable/330335>.
- Yashima, T. (2002). «Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context» [online]. *The Modern Language Journal*, 86, pp. 54-66. <http://www.jstor.org/stable/1192769>.
- Zhu, B.; Zhou, Y. (2012). «A Study on Students' Affective Factors in Junior High School English Teaching» [online]. *English Language Teaching*, 5 (7), pp. 33-41. DOI: 10.5539/elt.v5n7p33.

An integrated approach to providing feedback in a blended course of academic writing

David Newbold

Abstract An exploration of ways of providing feedback was conducted in a blended course of academic writing for postgraduate (PhD) students in history, geography and anthropology. The online resources of the Moodle Platform were used to provide initial, colour-coded feedback, which proved simple to use (for the teacher) and easy to interpret (for the students). The re-drafted versions made as a result of this feedback were then subjected to peer revision and a final teacher overview in a follow-up workshop. The study concludes by suggesting that an integrated approach to feedback, using online and traditional resources, can enhance a process-oriented approach to teaching writing, while addressing the issue of time management of feedback which has been identified as a major concern of teachers of writing.

Content 1. The extent and nature of feedback research. — 2. The context of the present study: English for academic purposes in Europe. — 3. Using the Moodle platform to provide colour-coded feedback. — 4. What is an error? The limitations of feedback. — 5. Refining feedback: self-reflective comments and peer review. — 6. The post-feedback questionnaire. — 7. Conclusion: A feedback 'continuum' to enhance the process-based approach to teaching writing.

1 The extent and nature of feedback research

Giving feedback to learners is a priority for teachers of writing. Paran (2012) identifies it as «the most common issue raised when teachers discuss the teaching of the writing». This may be due in part, as he suggests, to the amount of feedback teachers believe they are required to provide. But what kind of feedback, and how to provide it continue to contribute to the discussion, and provide the impetus behind much research into the acquisition of writing skills. Nearly two decades after Truscott's (1996) claim that corrective grammatical feedback is ineffective, and Ferris's (1999) opposing claim, the jury are still out. A number of more recent and carefully constructed studies (e.g. Sheen 2007, Bitchener, Koch 2009) suggest that focused corrective feedback, in which a single error type (such as use of articles) is selected, can be beneficial, although Storch (2010) warns against research which is over-restrictive and in which «the pendulum has swung too far towards experimental studies».

The form taken by feedback – oral, written, with or without meta-linguistic comments – is fundamental to the debate. So too, is the teaching

context. Furneaux, Paran and Fairfax (2007) suggest that in ESL (English as a second language) environments, feedback tends to be focused on content, whereas in EFL (English as a foreign language) they found it to be focused on form, and as such would seem to indicate that teachers continue to prefer a product-oriented rather than a process approach to writing, at least at secondary school level, where their research was carried out. The teachers saw themselves as ‘providers of feedback’ rather than as advisors, supporters, or initiators of a learning process.

To be beneficial feedback needs to be interpretable, within an agreed framework. Ellis (2009) draws up a typology of written corrective feedback, based on his overview of empirical studies (e.g. Chandler 2003, Ferris 2006). He identifies five basic strategies for providing feedback: direct corrective feedback (CF); indirect CF – in which the teacher indicates that there is an error, but does not provide the correction –; meta-linguistic CF, in which the teacher provides information about the type of error, usually through an agreed code; focused or unfocused, depending on whether the teacher selects all or just some errors for feedback; and electronic, including the use of specially developed software programmes.

Teachers base their choice of strategy on a variety of factors, pragmatic and pedagogical, such as time available (it is quicker to underline an error than to write the correct form), the type of response required (meta-linguistic feedback is more process-oriented than simple correction), and the resources available (electronic feedback may involve costly software packages, and presupposes an electronic workstation for students). In a survey of teachers’ readiness to implement new approaches to providing feedback, Lee (2011) found that most teachers were willing to engage with alternative forms of feedback, such as self evaluation and peer feedback, but they may not be encouraged to do so by the institutions in which they work (p 9). Teachers were asked to identify «feedback practices» not currently used in their school, but which they would consider adopting. At the top of the list (77%) came «asking students to conduct peer evaluation» (p 5), confirming Hyland’s belief that teachers, rather than students, appreciate this practice. In his (2003) overview Hyland devotes almost as many pages to peer evaluation as he does to teacher written feedback, and more than he does to teacher-student conferencing (oral feedback). As he puts it,

Collaborative peer review helps learners engage in a community of equals who respond to each others’ work and together create an authentic social context for interaction and learning [p 198].

‘Peer review’ is of course a term more readily associated with academic skills, rather than the secondary school classroom; unsurprisingly, much current research on peer feedback is set in a higher education context

of academic writing. All five presentations on feedback made at the 2012 IATEFL conference in Glasgow (Pattison 2013) reported on higher education learning environments; two of them were explicitly aimed at harnessing peer feedback.

Whatever form it takes, feedback requires a response from the students to whom it is directed. Research on corrective feedback has tended to focus on the nature of student responses, either through descriptions of types of revisions made in redrafts – which, as Ellis points out, tells us nothing about whether the students will be able to apply the feedback when writing new texts – or through longitudinal studies which necessarily focus on single errors or error types. Making connections between corrective feedback and the development of individuals as competent writers in a second or foreign language is a different matter, but it is this link that a process oriented, skills-based approach to teaching writing needs to address.

2 The context of the present study: English for academic purposes in Europe

This paper reports on an attempt to develop a flexible and efficient means of delivering feedback to a group of postgraduate students at the Interuniversity Doctoral School of History, Geography and Anthropology of the Veneto (Universities of Padua, Venice and Verona), and to involve them actively in the feedback process. All participants were motivated graduates who knew they were likely to have to write in English in the near future, and make spoken presentations, in a European academic context. Levels varied from around B1+ to B2+ on the CEFR, and most students had had little experience of writing in English. The course objectives were thus:

- to make students familiar with different types of academic text, and their rhetorical structuring (in part through a contrastive approach);
- to help students, through a series of targeted activities, towards C1 proficiency as defined in the CEFR scale descriptors for *written production: academic writing* and *spoken production: making presentations*;
- to give students the possibility to write about their research and to discuss it with their peers;
- to give students the strategies and personal confidence necessary to interact effectively in a European context of English as a *lingua franca*.

The course used a blended approach, with seven three-hour workshops, held at roughly one month intervals through the academic year, and interspersed by an online course using a Moodle Platform, which was used primarily by students to upload writing assignments, and by the teacher

to provide feedback on them. A forum made it possible for students to ask questions about the course and share ideas and doubts about the topics dealt with. Of 19 students who initially enrolled for the course, three left for field research or other reasons, leaving 16 regular participants in the online course, although not all of them could attend all the workshops.

A typical three-hour lesson presented a topic (e.g. «The structure of academic texts», «The nature of formal style», «Finding a voice in the academic community») and then offered short in-class writing (or pre-writing) tasks, usually requiring peer correction or comment. However, writing is essentially a solitary activity, and the major commitment required of students took place in their own time, between lessons, in the drafting, writing, and editing of texts agreed with the teacher.

These texts were intended to sample from a range of text types and to be directly related to the students' research. They included writing an abstract, writing a book review, and preparing a PowerPoint presentation. The first task, however, required students to think about ways in which they could help themselves to develop writing skills. It invited them to consult and compare some of the many online resources for academic writing, and to write a short (300 word) overview. A timeline was arranged for first draft, online feedback, and redrafting, but the form the feedback was to take had not yet been decided.

3 Using the Moodle platform to provide colour-coded feedback

Since its appearance in 1999, the Moodle platform has continued to grow as a free educational resource, and is currently used to deliver more than 7 million courses in 232 countries, counting around 68 million users, 1.3 million of whom identify themselves as teachers (retrieved 2013/05/12 from <https://moodle.org/>). It is a particularly popular adjunct to university foreign language teaching programmes, in which it can be used as an action research tool (Brine et al. 2007) in addition to offering support for conventional classroom instruction (Brandl 2005).

As well as receiving students' work (e.g., in the form of Word documents), the platform allows teachers to intervene, correct or manipulate the work, and repost it, adding an evaluation if needed. The students' work opens in a page with the familiar Word toolbar, which offers the teacher a range of tools to work on the text.

From the outset it was felt that a form of indirect corrective feedback with minimal meta-linguistic information would be most useful for motivated PhD students. It would provide a stimulus for students to think about how language is used in context, it could lead to multiple linguistic solutions, but it would also require further teacher feedback, offering further language learning opportunities.

The highlighting facility in the toolbar offered an extremely rapid means for indicating the words or phrases which needed attention. An infinite number of colours is available, of which forty appear on a dropdown menu. For a teacher in a hurry this facility offers an enormous advantage over applying an error code of abbreviations, such as those described in Ellis (2009), e.g. ww = «wrong word», prep = «preposition». Such a kind of traditional correction is likely to take even more time when working on an electronic page than with pen and paper, since the first task would be to isolate the offending word or phrase from the rest of the text. Highlighting, in contrast, can be applied almost instantaneously. The question facing the teacher was the degree of delicacy for each category; in other words, how many colours should be used, and what information would they encode?

In the end only three colours were used, while a fourth type of error, the omission of a word, such as an article or a preposition, was indicated by the symbol Δ . This meant that the error categories would be extremely broad. An explanation was posted on the forum (Table 1) with a sample piece of colour-coded text. The post continued (Table 2) with a commentary on the errors.

Table 1. Forum post with sample colour-coded feedback

Feedback on written assignments

In the box below is an example first assignment on «the top three websites for academic English». It's my intention not to 'correct' your work (as a proofreader 'corrects' a manuscript) but to give you feedback which I hope will be useful and enable you to redraft your work, and make it more presentable.

I've used colour-coded highlighting, as follows:

Yellow indicates a formal error, such as incorrect grammar or spelling;

Green indicates a lexical error;

Acquamarine indicates an inappropriate phrase, which might be due to reasons of discourse, style, or structuring conventions;

Δ indicates that something is missing; this might be a punctuation mark (such as a comma ,) or an article.

Have a look at the example piece of writing and try to work out what corrections need to be made. Then have a look at the second page, where I have singled out some of them, and suggested changes.

Internet for academic english

During the **last** decades **internet** has become increasingly widespread in people's personal, professional and academic life. As for many other subjects of study, even for Δ **english** language and academic **english** Δ it represents today an important source of information and **suggestions**. However Δ it is important to read **internet's data** carefully because they can **be sometimes** useless, imprecise or even wrong. We know **in fact** that it is important to focus on some important aspects when we write an academic text: cohesion, coherence, vocabulary and structure. The lack of one of those aspects can imply an **improper** academic text. **Internet** can help people and scholars **working in a correct way**, but it is very important to use this source after **having already a knowledge** about the rules and the purposes of academic **english**.

Here I would like to list the three most interesting websites **for the subject I'm talking about**.

The Purdue Online Writing Lab offers a complete guide for the most important aspects of general and academic writing: grammar, punctuation, structure, arguments, rhetoric and vocabulary.

The online writing resources website of the Central European University of Budapest lists links to some specific **issues** of academic writing and speaking, such as citation styles, bibliography and the correct use of sources in a paper or a thesis, until **the** publication.

The Brown University Writing Center website after a review of the main aspects of writing, focuses on **the** production guidelines of a variety **of** academic areas. This last source is an interesting one because it allows to analyze the writing strategies in the context of a specific subject.

More than a ranking Δ this short list is intended as a **three steps guideline** which **faces the** aspects of academic writing and speaking starting from the basics **until** the **specific contexts' production**.

Table 2. Forum post with sample and suggested corrections

Internet for academic english [WE NEED A CAPITAL E]

During the **last** [EITHER «RECENT DECADES» OR «THE LAST DECADE» – BETTER, «OVER THE LAST DECADE»] decades **internet** [«THE INTERNET»] has become increasingly widespread in people's personal, professional and academic life. As for many other subjects of study, even for Δ [«THE»] **English** [CAPITAL!] language and academic **English** [CAPITAL!] Δ [DON'T FORGET THE PUNCTUATION. WE NEED A COMMA HERE] it represents today an important source of information and **suggestions** [PERHAPS «HELP!']. However Δ [COMMA] it is important to read **internet's data** [NO POSSESSIVE 'S' HERE, IT SHOULD BE «DATA FROM THE INTERNET» OR JUST «INTERNET DATA»] carefully because they can **be sometimes** [THIS IS

A SYNTACTICAL ERROR; 'SOMETIMES', AN ADVERB OF FREQUENCY, COMES BEFORE 'BE'] useless, imprecise or even wrong. We know **in fact** [DON'T USE 'IN FACT'; IT'S NOT NECESSARY, IT ISN'T THE EQUIVALENT OF ITALIAN «INFATTI»] that it is important to focus on some important aspects when we write an academic text: cohesion, coherence, vocabulary and structure.

4 What is an error? The limitations of feedback

It was anticipated that the broad categorizations might cause students problems in identifying the error, and inevitably there were cases of one error being substituted by another, e.g.:

- considering productivity as a *neutral* [...] element of capitalist mechanisms **allowed to spread more easily American techniques of production** to [...] European countries;
- considering productivity as a *neutral* [...] element of capitalist mechanisms **permitted to diffuse modality of production created in America** to [...] European countries.

However, most corrections, especially those syntactic and lexical corrections which could be easily checked in a dictionary or an online resource such as the British National Corpus, were easily dealt with, e.g.:

- ... created the **bases of** a decisive phenomenon which...
- ... created the **basis for** a decisive phenomenon which...

But there were problems for the teacher too, who had to make decisions about the nature of the error, and indeed, what constituted an 'error'. In the first case, it was difficult to decide which category some errors belonged too; whereas others clearly belonged to more than one. For example, a wrong choice of word, in an incorrect form (e.g. wrong tense) was both a **lexical** and a **formal** error. With other errors, such as rhetorical and other discourse errors, and the use of cognates which occupied a grey area between 'helpful cognate' and 'false friend' – and of which there are many occupying the academic interlanguage between Italian and English – it was sometimes hard to choose between flagging the error as **lexical** or using the vaguer **inappropriateness** indication. By the time the second task was set, the aquamarine code had dug itself in as a default setting in the case of teacher doubt.

The second difficulty concerned the identification of error in the context of writing for a European (and not an English native speaker) academic audience. Over the past decade a huge amount of research has been carried out in the field of English as a lingua franca, much of it in academic

contexts (e.g. Mauranen 2012). This has focused primarily on strategies for negotiating meaning, such as accommodation and code-switching, but it has also identified formal features which deviate from a native speaker model, and which seem to recur in ‘academic ELF’ contexts, such as (to take just one emblematic example) the verb **to discuss about*, based on an analogy with *talk about* and *speak about*. Is this an error, or simply a transparent alternative for *discuss*? This question needs to be addressed in the context of the stated course objective, to prepare participants to interact with fellow historians from other European countries using English as a lingua franca. The decision taken in this case was to highlight such ‘borderline’ usage (using *acquamarine*) but to return to it in a follow-up workshop, since it would provide useful input for a reflection on the nature and scope of ‘lingua franca’ English.

5 Refining feedback: self-reflective comments and peer review

From the outset it seemed desirable that the online feedback should be supported by a follow-up workshop, in which students discussed the changes they had made, or raised doubts. At the same time, this discussion would need to be focused, not overly time-consuming, and useful to the class as a whole. A three hour workshop was thus arranged after the third writing task («Write a 500 word review of an article or book which is of paramount importance to your research») by which time students had become familiar with the colour-coded feedback.

They were invited to edit their texts before the workshop, to indicate their revisions **in bold** and to select a maximum of three or four of them, recording their justifications or doubts in a kind of think-aloud gloss, e.g.:

- «I’ve chosen this verb [‘enter’] because they entered (on the altars) physically and metaphorically»;
- «maybe I can omit this ‘which’?».

Redrafted texts, complete with glosses, were uploaded onto the platform. This element of self reflection has similarities with Schumm Fauster and Campell’s (2013) approach to student directed feedback, which was intended to shift the parameters for provision of feedback to the students, and which required participants to submit ‘feedback questions’ to teachers; the difference being that in the Schumm Fauster and Campbell study students were required to submit their questions with the first draft, thereby anticipating potential language problems and errors. In the present study, the questions were focused on the editing process.

The second draft, complete with the student’s questions, was brought to the workshop in which participants reviewed each other’s texts in pairs,

questioned some of the corrections made, and in some cases offered alternative solutions. As well as making the session more participatory, this peer review stage was useful in that it helped to identify common problems, which could then be addressed in a final teacher-led overview. The workshop ended with an identification of recurring problems, the intention of which was to focus attention away from the specific errors and onto the writing process itself, with the potential reader in mind.

The kind of residual errors which were left unresolved after the online feedback and peer review tended to be of a higher order than single word grammar and lexical errors. Most of them were of a rhetorical-organizational nature:

- structuring devices (such as *on the one hand*) and pronoun reference;
- reporting verbs and the (over) use of *according to*;
- functional academic language: exemplifying, generalizing, conceding;
- use of hedges and boosters, ‘academic voice’;
- construction of noun phrases;
- connotative use of language in academic discourse.

The use of hedges and boosters, for example (Hyland 2000) took up the theme of ‘finding an academic voice’ which had been presented in an earlier lesson in the course. The latter two problems generated the most discussion. Complex noun phrases often needed unpacking; typically students avoided post-modifying *of* phrases, perhaps out of fear of negative transfer from Italian, or by over-generalizing a rule about possessive *s*:

- «The **second part purpose** is a realistic description of...» («the purpose of the second part»);
- «a realistic description of **woman’s function**» («the function [or ‘role’] of women»).

Even more pervasive, but less visible, was the use of connotation, whereby lexical items were assigned connotations which extended beyond the dictionary definition(s), e.g.

- signs of an intimacy between the **actors** involved in the relationships

where ‘people’ would have been appropriate. This, too, is a transfer error (*The Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* has the entry: *actor: someone who performs in plays and films, especially as their job*) which led to the reflection: in a context of European academics, would the word have passed unnoticed? Given that the context was clearly not the theatre, would this lexical choice not appear simply as belonging to an en-

hanced, more ‘academic’, register than, say, ‘people’? A quick check with the British National Corpus (which gives random fifty hits for the search item), however, in which *none* of the hits could be interpreted with this extended meaning, settled it, and as a result students agreed that it was better to seek an alternative.

6 The post-feedback questionnaire

The feedback process ended with a questionnaire for students to complete (Table 3) in which they were invited to look back over the online colour-coded feedback they had received and comment on its effectiveness. Of the eleven who attended the workshop, all agreed that it had been «helpful» or «very helpful», although, predictably «not always effective». Four claimed that they had felt confident about «almost all» of the corrections they had made on the basis of the feedback, with five students feeling confident about more than half of them. All students agreed that their second draft was an improvement on the original, but more significantly nine students claimed that they had learnt «probably quite a lot» about the writing process in the redrafting.

In response to the final, open ended, question inviting students’ opinions about the value of the generic indication of a problem, as opposed to explicit error correction, a large majority were in favour of the former, although most added the proviso that it required a follow-up session. As one student engagingly wrote, «It’s a very good strategy but in my opinion effective only if followed by an explicit correction of errors: Double work for you, doubly useful for us». Of the two students who would have preferred explicit correction, one admitted that maybe this was because she was «just used to that».

Colour coding proved effective for another reason, too: it presented students with an immediate visual idea of what needed attention, and why, providing «a sort of statistical overview» in the words of one student. The predominant colour was yellow: on the third and longest task (a 500 word review) students made an average of 15 structural/formal errors, 5 lexical errors, and 8.5 other errors; the predominant colour was thus yellow, but the ‘yellow errors’, as we have seen, were also those most easily corrected in the redrafting.

Table 3. Post-feedback questionnaire

Please circle A, B or C (Qs 1-9) and write a short answer to Q 10.

- 1 How helpful was the feedback?
 A Very helpful B Helpful C Not helpful

- 2 How many of the suggested changes were easy to understand?
A Fewer than half B 50-80% C More than 80%
- 3 How many highlighted words or phrases did you correct on the basis of the feedback?
A Fewer than half B 50-80% C More than 80%
- 4 How many of the corrections you made do you feel confident about?
A 50% or fewer B More than half C Almost all of them
- 5 How effective was the colour coding in identifying the type of problem?
A Very effective B Not always effective C Not effective
- 6 How would you classify most of the changes you made to your work?
A Grammar B Lexical choice C Something else
- 7 How do you feel your redrafted work compares with your original draft?
A It's not very different B It has improved C It's much better
- 8 How long did it take to redraft your work?
A Less than an hour B Less than two hours C More than 2 hours
- 9 How much do you think you learned about writing in English during the redrafting?
A I don't know B Not much C Probably quite a lot
- 10 Please write a short comment on whether you think **explicit correction of errors** or an **indication of problem types** (e.g. by colour coding) is the most useful feedback for your writing, and why.

7 Conclusion: A feedback 'continuum' to enhance the process-based approach to teaching writing

The study we have reported on in this paper is clearly a small-scale one, both in terms of student numbers and scope, and it is exploratory in nature. Nor could it have been otherwise, given that this was the first blended course of writing taught by the researcher, and the first such course provided for students. It set out to explore a number of questions, not necessarily related, ranging from the identification of error to the nature of feedback, from time management to the nature of academic English, and how best to integrate online and traditional teaching and learning strategies.

However, the underlying aim was to make feedback relevant to the real language needs of students. Unlike many other learning environments,

where written assignments may have little relation to real life needs but are primarily intended as opportunities for practising already acquired lexis and structures, participants could see the relevance of the course for upcoming professional commitments. This made collaboration urgent, but also stimulating and motivating for students. It meant that they kept to deadlines, completed the tasks, and were keen to explore new routes for feedback.

The two stage approach made possible by a blended course undoubtedly facilitated the teacher's task. From the teacher's point of view the use of colour-coding proved to be a remarkably simple and rapid tool for providing multiple feedback; once the error has been identified, a drag and click take less than a second to highlight it. This system, perhaps, could be refined and more effectively encoded; one respondent, in the questionnaire, suggested that a fourth colour could have been used for structuring devices.

However, such simple feedback is not enough; when it comes to writing, personal and interactive feedback, explanations and advice, through peer or teacher comment, are necessary. This emerged clearly in the questionnaires, as it did in the workshop. The progression from impersonal (on line) to peer to teacher feedback reported on in this paper reflects a process-based approach to teaching writing and could perhaps offer a tentative model, or rather, a starting point for a model, for integrating different types of feedback in a complete process which engages learners in different ways, in a continuum of feedback which takes them from a reflection on language as system to focusing on the ultimate beneficiary of a written text – the reader.

References

- Bitchener, J.; Knoch U. (2009). «The Value of a Focused Approach in Written Corrective Feedback». *ELT Journal*, 63 (3), pp 204-211.
- Brandl, K. (2005). «Are You Ready to Moodle?». *Language Learning & Technology*, 9 (2), pp 16-23.
- Brine, J.; Wilson, I.; Roy, D. (2007). «Using Moodle and Other Software Tools in EFL Courses in a Japanese IT University». In: *Proceedings of the 7th IEEE International Conference on Computer and Information Technology*. Washington DC: IEEE Computer Society.
- Chandler, J. (2003). «The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improving in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing». *Journal of Second Language Writing*, 12, pp. 267-296.
- Ellis, R. (2009). «A Typology of Written Corrective Feedback Types». *ELT Journal*, 63 (2), pp. 97-107.
- Ferris, D. (1999). «The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes:

- A Response to Truscott (1996)». *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), pp. 1-11.
- Ferris, D. (2006). «Does Error Feedback Help Student Writers? New Evidence on Short- and Long-term Effects of Written Error Correction». In: Hyland, K.; Hyland, F. (ed.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2000). «Hedges, Boosters and Lexical Invisibility: Noticing Modifiers in Academic Texts». *Language Awareness*, 9 (4), pp. 179-197.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, I. (2011). «Feedback Revolution: What Gets in the Way?». *ELT Journal*, 65 (1), pp. 1-12.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paran, A.; Furneaux, C.; Fairfax, B. (2007). «Teacher Stance as Reflected in Feedback on Student Writing: An Empirical Study of Secondary School Teachers in Five Countries». *International Review of Applied Linguistics*, 45 (1), pp. 69-94.
- Paran, A. (2012). «Language Skills: Questions for Teaching and Learning». *ELT Journal*, 66 (4), pp. 450-458.
- Pattison, T. (ed.) (2013). *IATEFL 2012 Glasgow Conference Selections*. Canterbury: IATEFL.
- Schumm Fauster, J.; Campbell, C. (2013). «Student Directed Feedback in Writing». In: Pattison, T. (ed.), *IATEFL 2012 Glasgow Conference Selections*, Canterbury: IATEFL.
- Sheen, Y. (2007). «The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles». *TESOL Quarterly*, 41, pp. 255-283.
- Storch, N. (2010). «Critical Feedback on Written Corrective Feedback Research». *International Journal of English Studies*. 10 (2), pp. 29-46.
- Suvorov, R. (2010), «Using Moodle in ESOL Writing Classes» [online]. *Teaching English as a Second Language – Electronic Journal*, 14 (2). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume14/ej54/ej54m1/> (2013-03-26).
- Truscott, J. (1996). «The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes». *Language Learning*, 46, pp. 327-369.

La Fondazione Russkiy Mir

Amerigo Zanetti

Abstract Established in 2007, Russkiy Mir Foundation is a joint project of the Ministry of Foreign Affairs and the Ministry of Education and Science and is supported by both public and private funds. It aims at promoting the Russian language, as Russia's national heritage and a significant aspect of Russian and world culture, and supporting Russian language teaching programs abroad.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Filosofia e obiettivi. — 3. Azioni. — 4. Struttura. — 5. Il sito web di Russkiy Mir.

1 Introduzione

La Fondazione Russkiy Mir è stata istituita il 21 luglio 2007 con decreto del Presidente della Federazione Russa. È un progetto congiunto tra il ministero degli Affari esteri e il ministero dell'Educazione e della Scienza, supportato da fondi sia pubblici sia privati.

La Fondazione si occupa di diffondere la lingua, il patrimonio e la cultura russa.

2 Filosofia e obiettivi

La parola *mir* significa 'comunione', 'pace' e 'mondo'. I tre significati di questo vocabolo definiscono la missione della Fondazione Russkiy Mir: promuovere la comprensione e la pace nel mondo sostenendo, valorizzando e favorendo l'apprezzamento della lingua, del patrimonio e della cultura russa.

La Fondazione promuove l'insegnamento della lingua russa all'interno della Federazione Russa e nel mondo. Inoltre, Russkiy Mir intende connettere la comunità russa all'estero con la propria terra d'origine, creando nuovi e più forti legami attraverso programmi culturali e sociali, scambi e assistenza nei trasferimenti.

Gli obiettivi principali della Fondazione sono: la divulgazione della lingua russa - che rappresenta il patrimonio nazionale della Russia e un elemento importante della cultura russa e mondiale - e il sostegno dei

programmi di apprendimento della lingua russa nella Federazione Russa e nel mondo.

I compiti principali della Fondazione sono:

- supporto delle organizzazioni pubbliche e non profit, associazioni di categoria, istituti di ricerca ed educativi, che si occupano di ricerca e sviluppo di metodi di insegnamento e programmi di studio della lingua, della letteratura e della storia della Russia;
- promozione della diffusione di informazioni obiettive sulla Russia moderna e i cittadini russi;
- sostegno delle organizzazioni e associazioni nazionali e internazionali di insegnanti di lingua e letteratura russa;
- cooperazione con le istituzioni, organizzazioni e associazioni che si occupano di promozione della lingua e della cultura russa;
- sostegno delle comunità russe all'estero per preservare la loro identità culturale e la lingua russa come mezzo di comunicazione internazionale nell'ottica dell'instaurazione di un clima di rispetto e di pace internazionale;
- sostegno dell'esportazione dei servizi educativi russi;
- contribuzione agli scambi scientifici, formativi e di esperti connessi con gli obiettivi della Fondazione;
- sostegno dei mezzi di comunicazione di massa e delle risorse di informazione russi mirati alla realizzazione degli obiettivi e dei compiti della Fondazione;
- sostegno del lavoro per la conservazione del patrimonio manoscritto della Russia;
- interazione con la Chiesa ortodossa russa e con le altre confessioni per la promozione della lingua e cultura russa.

3 Azioni

La Fondazione Russkiy Mir si dedica alla creazione di Centri russi per sostenere lo studio e l'apprendimento della lingua russa. L'organizzazione di questi ambienti è molto semplice, i materiali sono compatti e possono essere inseriti in piccoli locali senza attrezzature speciali e personale di servizio. L'accesso ai servizi è gratuito e aperto al pubblico.

Russkiy Mir finanzia direttamente l'insegnamento della lingua e letteratura russa in istituzioni al di fuori della Federazione Russa.

Inoltre, la Fondazione organizza stage per studenti stranieri e insegnanti di lingua russa che desiderano migliorare la propria competenza comunicativa in russo.

4 Struttura

Oltre al Consiglio di amministrazione, all'interno della Fondazione opera il cosiddetto Collegio dei revisori presieduto da Ludmila Verbitskaya - Presidente dell'Associazione internazionale degli insegnanti della lingua e letteratura russa (MAPRYAL) e dell'Università statale di San Pietroburgo.

5 Il sito web di Russkiy Mir

La Fondazione Russkiy Mir è presente nel web al seguente sito: www.ruskiymir.ru. Il sito è tradotto in otto lingue.

Tra le varie risorse disponibili sul sito, troviamo il catalogo «Tutto il mondo russo»: un planisfero interattivo che permette di ottenere informazioni riguardanti le organizzazioni che si occupano di attività rivolte alla conservazione e divulgazione della lingua e cultura russa su tutto il globo terrestre. Nella sezione «Istruzione» è inoltre disponibile un corso base di autoapprendimento della lingua russa come lingua straniera («È l'ora di parlare russo»).

Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue in Mozambico: 2008-2013

Anna Rizza

Abstract Between 2008 and 2011 Mozambique saw increasing debates on the introduction of European didactic models as defined in the Bologna Process. Five seminars dedicated to the Common European Framework of Reference for Languages have highlighted some important elements: the international vocation of Mozambique and the essential role of foreign languages; the stimulus, coming from the Framework, to work in conformity with competencies; the importance of information and communications technologies for autonomous learning; the priority of oral ability and communication skills.

Sommario 1. Premessa: Le ragioni della ricerca. — 2. Seminari e workshop sul Quadro comune europeo. — 3. Quadro comune europeo: suggerimenti per l'insegnamento delle lingue straniere. — 4. Seminario su: L'applicabilità del Quadro comune europeo nell'insegnamento delle lingue straniere. — 5. Seminario su: Quadro comune europeo e insegnamento delle lingue straniere. — 6. Seminario: Insegnare italiano per stranieri, primo incontro. — 7. Seminario: Insegnare italiano per stranieri, secondo incontro. — 8. Conclusioni: i partecipanti e le idee.

1 Premessa: Le ragioni della ricerca

In Mozambico il dibattito sull'introduzione di parametri strutturali e didattici legati ai modelli europei definiti nel 'processo di Bologna' (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>) si è particolarmente intensificato tra il 2008 e il 2011. La situazione è diventata più concreta con l'adozione di tale modello (per soli tre anni accademici, dal 2009 al 2011) da parte dell'Università «Eduardo Mondlane» di Maputo (UEM), una delle più importanti del paese, per storia e per dimensioni. Tale introduzione è stata accompagnata da un acceso dibattito esteso anche oltre i confini del mondo accademico, infatti numerosi articoli sono apparsi sulla stampa nazionale, alternando pareri positivi e, in maggior misura, negativi: *Governo 'legaliza' reforma da UEM* (Savana, 13/02/2009), *Moçambique não necessita da massificação do Ensino Superior* (Savana 20/02/2009), *Reforma académica da UEM* (Savana, 27/02/2009), *Um estranho debate ou silêncio do medo?* (Savana, 10/04/2009), *Os zig-zags da UEM* (O País, 22/10/2011), *Reforma curricular na UEM* (25/11/2011) ecc.

L'attualità della questione – tralasciando le problematiche legate al piano strutturale politico e istituzionale – mi ha spinto a verificare se i parametri

didattici europei fossero validi ed applicabili anche nel contesto dell’Africa australe che, almeno geograficamente, appare lontana dal contesto socio-culturale che ha prodotto l’elaborazione di quel modello. In particolare, riferendomi al campo della glottodidattica, è sorto l’interesse di indagare quale livello di penetrazione e di coinvolgimento avesse raggiunto nel paese il documento promosso dal Consiglio Europeo, denominato *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCERL, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp).

Lavorando come docente nel Lettorato di italiano della UEM - Facoltà di Lettere e Scienze Sociali (FLCS) - ho potuto beneficiare di un punto privilegiato di osservazione, che mi ha consentito di conoscere la situazione della lingua italiana in Mozambico (Rizza 2012, p. 6) e, più in generale, aspetti di didattica delle Lingue Straniere, attraverso il quotidiano contatto con studenti, docenti e studiosi coinvolti nell’attività di insegnamento e apprendimento.

Mentre è nota l’accoglienza favorevole del documento europeo in Italia, che viene salutato come «punto di arrivo (attuale) di un progetto iniziato nel 1967 che rappresenta indubbiamente la più grande sfida di politica linguistica mai tentata al mondo» (Balboni 2005, p. 2), non altrettanto si sapeva della sua penetrazione in aree extraeuropee in generale ed in Africa in particolare.

Per verificare la diffusione del QCERL fuori d’Europa (Australia: <http://trove.nla.gov.au/work/163892333>), ed in particolare nell’area lusofona non metropolitana, ho constatato l’esistenza di vari studi effettuati in alcune università del Brasile (Correa 2006; Praxedes 2008) che accolgono il documento europeo come uno stimolante fattore di crescita culturale in direzione del multiculturalismo e del plurilinguismo. L’incoraggiamento della Direzione della Facoltà di Lettere e del Dipartimento di Lingue, unitamente alla diffusione del Quadro comune europeo anche in altri continenti, mi ha dato l’idea ad organizzare a Maputo vari momenti di incontro in cui creare occasioni di scambio di informazioni e di valutazioni tra docenti e studenti interessati alla didattica delle lingue straniere.

2 Seminari e workshop sul Quadro comune europeo

Tra il 2009 e il 2013 sono stati organizzati cinque incontri, qui di seguito descritti più in dettaglio, i quali hanno avuto un totale di 238 partecipanti in rappresentanza di 14 istituzioni di insegnamento secondario e universitario, nazionali ed internazionali, principalmente con sede a Maputo. Si tratta di un campione qualitativamente significativo in quanto i partecipanti sono stati scelti da ciascuna istituzione invitata ed espressamente inviati come rappresentanti, il che fa supporre un effetto moltiplicatore dell’iniziativa di formazione, calcolando che un docente partecipante ne

rappresentava tra i 10 e i 50 della sua istituzione. Analogamente gli studenti (circa la metà dei 238 sopra citati) rappresentavano la parte più motivata delle rispettive classi di appartenenza, calcolando una rappresentatività di circa 1:10 del gruppo di appartenenza: si può arguire pertanto che il gruppo partecipante ai seminari oggetto del presente articolo sia rappresentativo di alcune migliaia di persone coinvolte nell'insegnamento delle lingue straniere in Mozambico.

Il processo di insegnamento/apprendimento della L2 è particolarmente significativo in un paese come il Mozambico che vive una situazione di plurilinguismo permanente, sia nelle relazioni lingua materna / lingua ufficiale e sia nella dimensione lingua nazionale / lingue dei paesi limitrofi ovvero nelle relazioni commerciali con i paesi SADC o/e dell'Africa subsahariana.

3 Quadro comune europeo: suggerimenti per l'insegnamento delle lingue straniere

Come prima iniziativa di ricerca e discussione ho organizzato un workshop destinato principalmente agli studenti della Facoltà di Lettere, Corsi di Lingue, ma aperto anche ad altre facoltà e corsi. Il workshop, dal titolo *Quadro comune europeo: suggerimenti per l'insegnamento delle lingue straniere*, si è svolto l'11 settembre 2009 con circa 40 partecipanti, di cui la maggior parte studenti del Dipartimento di Lingue, che sono anche professori in varie scuole della città, ed alcuni studenti dei Corsi liberi con la prospettiva di diventare professori di lingue. Nel workshop è stato presentato il Documento europeo, illustrando il contesto in cui nasce, la sua struttura divisa in capitoli, i suggerimenti in relazione ai materiali didattici e la scala globale dei sei livelli di competenze da A1 a C2. Dopo l'introduzione i partecipanti sono stati divisi in quattro gruppi che hanno discusso su:

1. giustificazione del QCERL in Mozambico,
2. quale delle 5 *skills* è più utile,
3. quale la meno utile,
4. analisi della realtà dell'insegnamento della Lingua straniera in Mozambico.

Dalla messa in comune delle discussioni di gruppo è emerso che:

1. l'introduzione del QCERL è giustificata dalla vocazione internazionale del Mozambico legato ai paesi SADC, anglofoni, ma anche ad altri paesi africani, francofoni o ispanofoni, ed aperto alle relazioni commerciali e culturali con tutti i continenti;
2. la *skill* più utile è ritenuta l'interazione orale, in quanto indispensabile

- per poter utilmente comunicare con parlanti nativi della lingua oggetto di studio;
3. la meno utile è la produzione scritta, in quanto occupa troppo spazio nella pratica didattica corrente ed invece potrebbe essere insegnata in livelli più avanzati di apprendimento;
 4. la realtà dell'insegnamento della L2 in Mozambico è deludente, a detta del gruppo di discussione, per la metodologia obsoleta grammaticale-traduttiva che è diffusa nei vari gradi dell'insegnamento e per la mancanza di sussidi audiovisivi e TIC, considerati fondamentali per aumentare l'esposizione alla L2 da apprendere.

In generale i partecipanti hanno manifestato un vivo interesse per questa tematica che tocca i principali problemi dell'insegnamento della lingua straniera verso la quale si sentono coinvolti sia a livello di attuali apprendenti, sia in prospettiva di futuri insegnanti, ed hanno richiesto un altro momento di incontro, aperto anche ad altre istituzioni, quali scuole e centri di lingue. Pertanto, seguendo il suggerimento dei partecipanti al workshop di settembre 2009, ho ritenuto opportuno non limitare la ricerca al solo contesto universitario, ma allargare il campo ad un contesto più vasto, ricorrendo alle istituzioni internazionali di insegnamento secondario presenti a Maputo.

4 Seminario su: L'applicabilità del Quadro comune europeo nell'insegnamento delle lingue straniere

Grazie alla collaborazione tra la UEM, Dipartimento di Lingue, e la Scuola Portoghese / Centro di Insegnamento della lingua portoghese di Maputo (EPM/CELP) è stato organizzato il 17 aprile 2010, presso la sede della EPM/CELP, il workshop *Quadro comune europeo e insegnamento delle lingue straniere* che ha visto la partecipazione di 12 diversi istituti¹ tra scuole secondarie e facoltà universitarie della capitale, ciascuno con la rappresentanza di 2 o 3 docenti, ai quali è stato rilasciato il certificato di partecipazione. Prima dell'incontro era stato inviato alle scuole e ai centri invitati un questionario (vedi allegato 1) con alcune domande di riflessione sul tema proposto che sono poi servite da base per lo scambio di opinioni e di esperienze avvenuto nei gruppi di lavoro ed in seguito riassunto in una scheda finale di sintesi generale (allegato 2). La giornata ha visto una mia introduzione teorica al tema ed un successivo dibattito per gruppi. In generale si è rilevato che la conoscenza del documento europeo era nota

¹ Centro Cultural Franco Moçambicano, EPM-CELP, Escola Americana, Escola Francesa, Escola Internacional, Escola Italiana, Escola Verney, Instituto Cultural Mozambique Alemãna, Instituto Camões, Instituto de Línguas, U.E.M.-FLCS, Universidade Pedagógica Maputo.

a tutte le istituzioni, quasi tutte relazionate, per via diretta o indiretta, ai sistemi scolastici europei; al di là della conoscenza teorica, è emerso anche che l'applicabilità del QCERL è molto alta e comunemente praticata nelle lezioni di L2. Al termine dei lavori è emerso anche l'interesse ad estendere l'indagine e lo scambio di opinioni e di esperienze anche ad istituzioni scolastiche mozambicane, sia di livello secondario che post-secondario, e possibilmente raggiungere anche realtà al di fuori della capitale.

5 Seminario su: Quadro comune europeo e insegnamento delle lingue straniere

Il suggerimento di ampliare il campo d'indagine è stato accolto nel seminario tenutosi il 22 settembre 2010 presso la UEM, facoltà di Lettere, dove erano presenti più di 80 partecipanti appartenenti a 13 istituzioni,² di cui una di fuori Maputo (Università UNISAF di Maxixe, provincia di Inhambane).

Il seminario *Quadro comune europeo e insegnamento delle lingue straniere* è stato condotto dalla dott.ssa Giada Franchini, dell'Università di Pisa, che nella sua presentazione teorica, in forma molto approfondita, ha affrontato le implicazioni didattiche del QCERL ed ha abordato anche gli aspetti delle certificazioni linguistiche e della didattica per competenze, vista come superamento e/o completamento di quella per abilità. Nei lavori di gruppo (allegato 3) che hanno costituito la seconda parte della giornata, sono state dibattute alcune piste di riflessione dalle quali sono emersi, dalla sintesi delle discussioni (allegato 4) i seguenti punti di forza comuni, condivisi da tutte le istituzioni presenti, dai docenti e dagli studenti:

1. a livello didattico, si dovrebbe focalizzare l'azione sul *pubblico target*, facendo tesoro delle teorie ed applicandole tenendo conto del pubblico di apprendenti, calibrare l'azione verso i destinatari, essere realistici e saper mediare, usando le risorse disponibili. A livello di decisori delle politiche linguistiche ed educative dovrebbero essere prese iniziative per promuovere l'apprendimento delle lingue straniere, con incentivi di vario tipo, come premi, concorsi, scambi, viaggi, lezioni gratuite, in particolare i governi dovrebbero promuovere le lingue diffondendo anche la rispettiva cultura con iniziative più ampie dei soli corsi di lingue e favorendo la mobilità;
2. si è posta l'enfasi sul valore delle TIC nella didattica, che siano radio, tv,

² Centro Cultural Franco Mozambicano, EPM-CELP, Escola Americana, Escola Francesa, Escola Gutemberg, Escola Internacional, Escola Italiana, Escola Verney, Instituto Cultural Mozambique Alemanha, Instituto Camões, Instituto de Línguas, U.E.M.-FLCS, Universidade Pedagógica - Sagrada Família - Maxixe.

- internet, cd, insomma i vari modelli linguistici autentici, che uniscono valore strutturale e valore culturale, sono altamente apprezzati; internet e formazione a distanza sono considerati un prezioso strumento per comodità di accesso, soprattutto per un pubblico adulto e già lavoratore;
3. la figura del docente è vista come *facilitatore* dell'apprendimento e la valutazione è ritenuta un processo da condividere ed opportunamente negoziare tra docente e discente, esaltando anche il valore dell'autovalutazione e della valutazione - e apprendimento - tra pari;
 4. priorità della lingua *orale* e della *comunicazione*, con attenzione ai contenuti socio-culturali da veicolare insieme alla lingua straniera per apprendere in forma immediatamente spendibile al termine della formazione; tutti concordano anche nel valore della lingua scritta e nella riflessione metalinguistica pure necessaria ad un apprendimento consapevole, e tuttavia l'abilità audio-orale appare prioritaria;
 5. lo studente può essere *motivato* sia con un miglioramento dello spazio fisico dell'apprendimento (attrezzature, audiovisivi, TIC ecc.) sia con l'uso di materiale motivante, incontro con *native speakers*, visite di studio, concorsi, premi, e soprattutto con una valutazione 'in positivo' secondo le indicazioni del QCERL. Occorre illustrare anche i vantaggi di inserimento professionale e sociale che comporta la conoscenza delle lingue straniere;
 6. rimane un po' vaga e un po' scettica la posizione dei partecipanti sul determinare i criteri e i livelli di *valutazione*; in generale si ritiene che ci sia poco margine di negoziazione: si può forse scegliere insieme, tra docente e studenti, i criteri, migliorare l'autostima, illustrare preventivamente le aspettative di entrambi i lati, ma è sensazione comune che la valutazione sia principalmente una competenza esclusiva del docente.

6 Seminario: Insegnare italiano per stranieri, primo incontro

L'incontro del 20 ottobre 2012, presso il Campus universitario UEM, nasce dalla richiesta di studenti dei corsi di italiano della UEM e di alcuni italiani che insegnano la lingua italiana in lezioni private: entrambe le tipologie erano interessate ad acquisire maggiore consapevolezza glottodidattica per prepararsi ad un efficace esercizio della funzione docente. I partecipanti sono stati 40, quasi tutti con esperienza di insegnamento della L2 (italiano, inglese, francese, portoghese, arabo). Una parte del seminario è stata dedicata al QCERL applicato all'insegnamento, ne è stata illustrata la dimensione teorica, in particolare l'insegnamento per competenze, la relazione tra competenze linguistiche e certificazioni internazionali; si sono analizzati i documenti *Portfolio*, *Passaporto linguistico* ed *Europass*.

I lavori di gruppo hanno confermato un forte e generalizzato interesse per il QCERL che viene considerato dai partecipanti come fonte di *good practices* capaci di intervenire molto positivamente nel processo di insegnamento/apprendimento. È stata presentata ai partecipanti un'ampia bibliografia online utile come aggiornamento e potenziamento delle proprie risorse glottodidattiche.

7 Seminario: Insegnare italiano per stranieri, secondo incontro

Nel feedback ricevuto nell'incontro successivo, i partecipanti al seminario del 13 aprile 2012, presso il Campus universitario UEM, hanno riferito di aver ampiamente usato le risorse online che erano state messe a disposizione: in particolare sono stati apprezzati i livelli di (auto) valutazione per competenze che il QCERL offre: A1, A2, B1, B2, C1, C2, il modello di Curriculum vitae europeo, tutti elementi che stimolano una riflessione sui progressi e traguardi raggiunti. Da rilevare che questi documenti relativi al QCERL sono stati impiegati dai partecipanti in duplice campo: da un lato per se stessi, per aumentare la consapevolezza delle proprie conoscenze e competenze, e dall'altro per l'insegnamento ai rispettivi alunni.

8 Conclusioni: i partecipanti e le idee

Durante lo svolgimento delle giornate di lavoro, tenute nell'arco di tempo che va da settembre 2009 ad aprile 2013, ho potuto osservare il costante interesse e la partecipazione attiva del pubblico, tutto formato da docenti e studenti, per la quasi totalità professionisti dell'insegnamento delle lingue straniere. Ho poi rilevato alcuni dati per quanto attiene la composizione e l'identità di questo pubblico dal punto di vista socio-professionale.

Riepilogando in dettaglio la composizione dei partecipanti alle cinque giornate di formazione, possiamo osservare i seguenti dati, illustrati dai successivi grafici:

1. la suddivisione di genere ha fatto rilevare circa un 55% di uomini e 45% di donne;
2. la suddivisione tra apprendenti e docenti ha visto la partecipazione di un 60% di docenti e un 40% di studenti;
3. la suddivisione delle istituzioni partecipanti per area geografica ha compreso il 93% di istituzioni della capitale e il 7% di fuori provincia;
4. la suddivisione delle istituzioni partecipanti per livello di insegnamento ha avuto partecipanti per il 70% della scuola secondaria, 20% dell'università, 10% liberi professionisti.

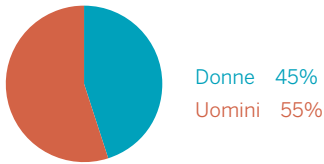


Grafico 1. Partecipanti per genere.

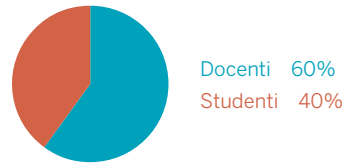


Grafico 2. Partecipanti per professione.



Grafico 3. Partecipanti per provenienza.



Grafico 4. Scuole di appartenenza dei docenti.

Proviamo a commentare questi dati.

1. La percentuale di donne partecipanti, il 45%, è nettamente superiore a quella che in genere si riscontra per le studentesse dei corsi universitari, «32%, meno di un terzo» (Rizza 2011, p. 6), probabilmente ciò è dovuto alla larga partecipazione di docenti delle scuole secondarie internazionali, il cui personale, come è tendenza comune in Italia ed in Europa, è in maggioranza femminile.
2. Il dato che suddivide i partecipanti in docenti al 60% e studenti al 40% merita una precisazione, infatti vengono chiamati *docenti* le persone che lo sono di professione, sia universitari, che di scuole secondarie o di scuole di lingue private, ed invece la denominazione di *studenti* indica coloro che sono effettivamente studenti universitari, ma contemporaneamente insegnano in scuole secondarie o private.
3. La ripartizione per area geografica - col predominio della capitale al 93% - mostra la difficoltà di comunicazioni interne e di trasporti nel paese. Le distanze sono grandi ed i costi elevati (abbiamo avuto richieste di partecipazione da altre città, ma venivano richiesti rimborsi per i costi di viaggio, per cui alcuni hanno desistito). D'altronde la capitale conta su una presenza massiccia di istituzioni scolastiche, sia secondarie che superiori (post-secondario) e solo recentemente si è avviata una politica di espansione scolastica nelle undici province del paese.
4. La partecipazione delle scuole secondarie mostra la maggiore attenzione di queste verso le metodologie di insegnamento/apprendimento rispetto ai partecipanti accademici. Il bisogno di conoscere meglio le metodologie spiega la presenza di tanti studenti i quali ne sentono l'esigenza in quanto futuri docenti.

In sintesi, i seminari hanno mostrato elementi rilevanti condivisi dalla grande maggioranza dei corsisti, che spesso quasi all'unanimità hanno concordato su alcuni punti fondamentali:

- a livello di contesto socio-culturale viene riconosciuta la vocazione internazionale del Mozambico ed il ruolo fondamentale delle lingue straniere per il raggiungimento di obiettivi strategici di affermazione, sia personali, sia professionali che socio-economici;
- a livello didattico il QCERL viene riconosciuto come strumento di impulso a lavorare per competenze, superando i confini dello strutturalismo audio-orale e del nozionismo grammaticale-traduttivo;
- si riconosce il valore delle TIC come stimolo ed opportunità per lo studente di accedere più facilmente a modelli e contenuti linguistici e ad essere più autonomo e consapevole nel suo percorso di apprendimento;
- unanimemente si concorda sulla priorità delle abilità orali e sulla competenza comunicativa;
- più problematica appare invece la parte dedicata alle scale di valutazione ed autovalutazione, propedeutiche alla certificazioni dei livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2), dove è necessaria una sorta di negoziazione o di grande capacità di dialogo tra discenti e docenti per chiarire le reciproche aspettative.

In generale possiamo dire che i lavori di gruppo hanno impegnato i corsisti con approfondite discussioni e scambi di opinioni e di esperienze, mostrando come il QCERL susciti molto interesse in quanto risorsa che può contribuire a migliorare le competenze dei discenti di lingue straniere. Il tema dibattuto è stato ritenuto da tutti di profonda importanza, non solo professionale, ma anche sociale e culturale: il Mozambico si trova in un'interessante posizione rispetto alle lingue straniere, infatti è un paese lusofono che fa parte della CPLP (Comunità dei paesi di lingua portoghese) ma che è anche inserito nel Commonwealth e nella SADC (Comunità per lo sviluppo dei paesi dell'Africa australe), entrambi organismi anglofoni, da cui l'interesse prioritario per lo studio della lingua inglese; inoltre le recenti scoperte di ingenti risorse naturali lo rendono paese di destinazione per molte imprese straniere di diverse aree del mondo e perciò con parlanti di varie provenienze linguistiche e culturali.

L'osservazione fatta durante questi quattro anni in Mozambico, in ambito didattico ed accademico, mostra che è costante l'interesse per il QCERL, che viene percepito come una possibile chiave di accesso ad un più efficace apprendimento delle lingue straniere. Tale interesse trascende l'ambito della glottodidattica per entrare nella dimensione socio-economica: infatti, attraverso la competenza linguistica passa anche la preparazione delle nuove generazioni di giovani mozambicani che affronteranno le rapide trasformazioni e le complicate sfide dell'imminente futuro.

Appendici

Questionario

UEM, Leitorado de italiano / Escola Portuguesa, Maputo

Pesquisa sobre a aplicabilidade do Quadro Comum de Referencia no Ensino das Línguas

Ficha de trabalho preparatório

1. Que estratégias utilizam para desenvolver aprendizagem da língua por competências?
2. Quais competências são prioritárias no acto de comunicar?
3. Considera que a comunicação oral é a base para a aprendizagem de uma língua estrangeira?
4. Defina os objectivos e de avaliação que utiliza para registar os progressos dos seus alunos/formandos.
5. Existe espaço para o diálogo na sala de aula onde possam ser explicados os objectivos de aprendizagem?
6. Quais as motivações que levam o estudante a aprender uma língua estrangeira?
7. Em quais contextos profissionais e sociais o estudante usará a língua?
8. Qual o público-alvo do seu ensino?
9. Quanto tempo dedica no estudo da língua?
10. Que instrumentos utiliza para estudar (livros, Internet, tecnologias...)?
11. O objectivo da aprendizagem da língua estrangeira?
12. As estratégias de ensino vão de encontro ao seu público-alvo?
13. Quais são as principais dificuldades para obtenção de resultados satisfatórios?

Conclusioni

Leitorado de italiano / Escola Portuguesa, Maputo

Pesquisa sobre a aplicabilidade do Quadro Comum de Referencia no Ensino das Línguas

Conclusões

1. Estratégias de motivação utilizadas no desenvolvimento das competências de aprendizagem de uma língua estrangeira:

- Estratégias diferenciadas em função das necessidades e do grupo etário, como: jogos com imagens, contos, recursos tecnológicos, repetição associada ao gesto, trabalho em grupo, comunicação e visita de estudo;
 - Motivações intrínsecas e extrínsecas – o diálogo professor/aluno, tarefas o mais próximo possível de experiências comunicativas reais, diálogos, simulações, revelando a utilidade da língua;
 - Papel do professor no estabelecimento de uma relação professor/aluno, em que as estratégias dependam dos objectivos e sejam adaptadas aos temas e ao contexto;
 - Envolver o aluno no ambiente da sala de aula, considerando a disposição da mesma, o estímulo visual através de uma imagem, som. Os alunos trazerem objectos pessoais e a partir daí iniciar a exploração.
2. Competências necessárias no acto de comunicar:
- Comunicar dominando o léxico, estrutura, fluência, gesto, o olhar, linguagem corporal;
 - Adequar o vocabulário ao nosso objectivo e ao contexto em que se comunica;
 - Expressão oral, vocabulário, concentração expressão escrita, gramática;
 - Saber ouvir, ter conhecimento da cultura da língua, não se inibir de comunicar numa outra língua diferente da materna, exercer o espírito crítico, saber construir sobre os conhecimentos prévios da primeira língua.
3. Oralidade como base da aprendizagem de um língua estrangeira:
- A oralidade é a base de aprendizagem da língua estrangeira no mundo informal, a aquisição da linguagem é sempre oral, a parte gramatical é um ‘perigo’ quando dada em separado, existem alunos que dominam a gramática e não comunicam. Contexto de sala de aula é um contexto artificial e limitado no tempo e no espaço, por isso a oralidade é importante mas não chega e é necessária a componente escrita;
 - Resultado de uma experiência feita com pessoas iletradas que conseguem desenvolver técnicas de aprendizagem oral que os letrados têm mais dificuldade em perceber;
 - O primeiro contacto com um a língua é a oralidade que posteriormente vai levar à escrita;
 - Oralidade sempre em contextos reais e de acordo com o público e finalidade da comunicação.
4. Instrumentos de avaliação utilizados para registar os progressos dos alunos:

- Grelhas de observação / registos do professor, grelhas de autoavaliação (grelhas para os alunos adaptadas aos vários níveis etários), testes orais e escritos, portefólio, trabalho de grupo, simulações, role play, exposições orais e definição clara dos objectivos;
 - Avaliação contínua, avaliação imediata faseada, adequação da avaliação aos conteúdos leccionados, e verificação de cadernos.
5. A aula como espaço privilegiado para explicar / compreender os objectivos de aprendizagem:
- Necessidade de construir um diálogo aberto entre professor/aluno, um caminho ainda a percorrer;
 - Definir as regras para o no diálogo na sala de aula de forma a que este decorra de acordo com as regras estabelecidas;
 - Apresentar os objectivos e negociar com os alunos as actividades;
 - Ter em consideração o público alvo, os seus objectivos, o contexto, o que condiciona o diálogo;
 - Espaço para o diálogo como ponto de partida para a motivação e no final reflectir sobre a sua aprendizagem.
6. Motivações do estudante para aprender uma língua estrangeira:
- Interesses pessoais, profissionais, formação, aprender a língua como uma obrigação para ter sucesso escolar, gosto, amor;
 - Comunicar, negócios, hobbies, turismo;
 - Pragmático, como o uso imediato para a comunicação e integração social, e de enriquecimento pessoal, para o trabalho, estudo e interesse cultural.
7. Idade média dos alunos:
- 6 a 15 anos e adultos.
8. Público – alvo do nível de ensino:
- Formal do ensino básico e secundário e futuros professores;
 - Adultos, militares, médicos, estrangeiros;
 - Reformados.
9. Objectivo da aprendizagem de um língua estrangeira:
(Ver 6).
- Formação integral do aluno, desenvolver o espírito crítico, a tolerância, a interculturalidade.

Lavori di gruppo

Seminario de formazione 22 settembre 2010

«O Quadro Comum Europeu no ensino das línguas»

Attività di gruppo: domande / piste per discussione

1. In quale modo si può realizzare la promozione dell'insegnamento delle lingue?
2. Quali opportunità offrono le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel settore dell'insegnamento/apprendimento?
3. Stabilire il ruolo dell'interazione tra studenti nel processo di apprendimento in gruppo.
4. Per quanto riguarda le 4 abilità, quali sono i principali elementi da considerare?
5. Come motivare lo studente nel processo di apprendimento delle lingue?
6. L'importanza della collaborazione tra insegnante e studente nella progettazione dei criteri di valutazione (scala globale e griglia di autovalutazione).

Sintesi delle discussioni

«O Quadro Comum Europeu no ensino das línguas»

Lavori di gruppo: Sintesi

Gruppo 1

1. Far tesoro delle teorie dell'insegnamento delle lingue ed applicarle nell'esperienza pratica;
2. L'insegnamento a distanza può essere utile per chi ha un tempo ridotto per l'apprendimento e serve per scambiare esperienze;
3. Scambio di esperienze tra diverse nazionalità e culture;
4. /
5. Diversificazione delle attività, spazio fisico, attrezzature (audiovisivi, computer)
6. Rapporto non di imposizione, spiegazione dei voti.

Gruppo 2 (solo studenti)

1. Tenere conto della lingua e cultura del docente e degli studenti, pensare a chi dirigiamo la nostra azione di insegnamento, non imporre un

modello, pensare alle risorse di cui disponiamo, umane, finanziarie, tecnologiche (cioè essere realistici nella applicazione di ottimi ma utopistici modelli), pensare al pubblico destinatario, al suo livello, al suo background, saper mediare.

2. Le TIC allargano gli orizzonti, la radio e' un mezzo molto forte di diffusione della lingua straniera, è economico e accessibile (es. la nuova radio Maputo Corridor); la TV è anche importante ed aggiunge lo stimolo visivo; la stampa offre una estensione testuale, gli studenti hanno già prodotto un giornale in lingua spagnola; internet pone a portata di mano di molte persone che apprendono uno spazio efficace e comodo per orario di accesso.
3. L'interazione è pratica, interiorizzazione della lingua, è molto importante la conversazione tra studenti e la valutazione tra pari, permette più dinamizzazione.
4. L'ascolto necessita di silenzio e concentrazione, è un mezzo di comunicazione efficace; la lettura ha bisogno di una conoscenza più teorica, con importanza per la grammatica, occorre graduare i livelli secondo il livello dello studente, fare meno testo letterario; lo scritto necessita di una pratica regolare, uso del vocabolario;
5. Non demotivare, illustrare i vantaggi, professionali, sociali, associare con altre attività non di insegnamento, ma culturali.
6. Tenere conto delle aspettative dei docenti e degli studenti.

Gruppo 3

1. Con conferenze, mezzi di comunicazione sociale, radio ecc., concorsi a premi, eventi culturali, scambi.
2. Promozione di autoapprendimento, scambi, internet, bibliografia
3. È molto importante autovalutarsi, misurare le competenze, il reciproco aiuto.
4. Comunicazione più sociale: poter capire e rispondere.
5. Temi di attualità, temi trasversali, concorsi, canzoni ecc.
6. Autostima.

Gruppo 4

1. Responsabilità dei governi europei nel promuovere la propria lingua; i governi nazionali dovrebbero fare lo stesso, promuovendo scambi, eventi ecc. Questa responsabilità è anche verso gli adulti.
2. Radio, TV offrono una molteplicità di modelli formativi e linguistici, internet offre attività online, molto immediate e con feedback rapido.
3. Scambi di idee e esperienze, facilitare la comunicazione, vedere il docente come orientatore del gruppo, stimolare l'apprendimento.
4. La comprensione orale è importante.

5. Documenti autentici, TIC, strategia, visite di studio, incontro con native speakers.
6. Non esiste molto spazio per questo, ci sono regole, si deve negoziare sui criteri di valutazione.

Gruppo 5

1. Offrire lezioni gratis, conferenze ecc.
2. Le TIC sono un grande supporto.
3. Apprendere con i compagni è un incentivo cognitivo, si apprende più rilassati e a proprio agio.
4. L'orale è più importante.
5. La correzione deve essere in positivo.
6. Facilitare lo studio e scegliere insieme criteri di valutazione.

Bibliografia

- Balboni, P. (2005). «Quando la vecchia Europa si dà un quadro di riferimento». *In.It*, 15, pp. 2-3. <http://www.initonline.it/pdf/init15.pdf>.
- Correa, M.L. (2006). «Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência par a Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações». *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 5 (17). <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>.
- Kuitche Tale, G. (2012). «Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona: una prima indagine». *Italia-no LinguaDue*, 4 (1), 2012, pp. 76-136. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275/2502>.
- Lopes, A.J. (1997). «Language Policy in Mozambique: A Taboo?». In Herbert, R.K. (ed.), *African Linguistics at the Crossroads*. Köln: Rüdiger Köpper, pp. 385-500.
- Lopes, A.J. (2004). *The Battle of the Languages: Perspectives on Applied Linguistics in Mozambique / A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique* [bilingual volume]. Maputo: Imprensa da UEM.
- Praxedes, C. (2008). «Quadro Comum Europeu de ensino-aprendizagem e avaliação de línguas – o que falta ao Cone Sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural?». *Revista Philologus*, 14 (40, suppl.). http://www.filologia.org.br/revista/40suple/quadro_comum_europeu.pdf.
- Rizza, A. (2012). «La diffusione della lingua italiana in Mozambico 2008-2012». *EL.LE*, 2.
- Siebetcheu, R. (2009). «La diffusione dell'italiano in Africa: Prospettive di ricerca». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 38 (1).
- Siebetcheu, R. (2011). «Educazione linguistica in Africa: Verso un Quadro

comune africano di riferimento per le lingue?». In: *Glottodidattica giovane 2011: Saggi di 20 giovani studiosi italiani*. Perugia: Guerra.

Sitografia

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/?l=e&m=/documents_intro/common_framework.html
<http://www.initonline.it/pdf/init15.pdf>
http://www.guerra-edizioni.com/books/pdf/indice_glottodidattica_giovane.pdf
<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/501>
<http://www.initonline.it/pdf/init15.pdf>
<http://trove.nla.gov.au/work/163892333>
http://www.filologia.org.br/revista/40suple/quadro_comum_europeu.pdf
http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf
<http://europass.cedefop.europa.eu/it/about/history>
<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
<https://europass.cedefop.europa.eu/instruments/lp/step0.do#>
<http://www.plida.it/plida/>
http://www.unistrasi.it/243/705/FAQ_CILS.htm
<http://www.cvcl.it/MEDIACENTER/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=14>
<http://lear.unive.it/bitstream/10278/1194/1/NovelloR.pdf>

Serragiotto, Graziano (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. «SAIL: Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico» 2

Paolo E. Balboni

Giunto all'università, dopo tredici anni di scolarizzazione, lo studente che si iscrive a Lingue (comunque si chiami oggi questo corso di laurea nelle varie università) deve imparare a

- scindere l'insegnamento della lingua come strumento comunicativo da quello della lingua come oggetto di analisi linguistica,
- decidere autonomamente, in mancanza di interrogazioni e compiti in classe periodici, in classi spesso di oltre cento studenti in cui non c'è un continuo lavoro di interazione e feedback sulla lingua che viene usata, se il suo livello di competenza è adeguato.

Di fronte a queste novità nella prassi didattica, relazionale, valutativa, l'imprinting didattico dei docenti che gli hanno insegnato la lingua straniera al liceo diventa qualificante. Questa ricerca, condotta da Graziano Serragiotto presso centinaia di studenti del primo anno dei corsi di laurea di 'Lingue' dell'Università di Venezia, cerca di capire che cosa gli studenti pensino della formazione che hanno ricevuto nella scuola superiore.

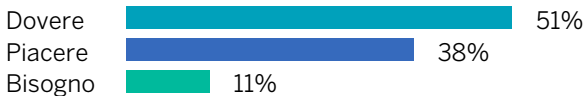
La ricerca è formata da due parti: una teorica che riguarda l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole superiori, ed una più operativa che analizza i dati raccolti su un campione di 353 studenti del primo anno e le conseguenti implicazioni glottodidattiche. L'indagine è stata effettuata dopo il primo semestre e ha privilegiato gli studenti che hanno frequentato i corsi base di glottodidattica. Il fatto che avessero finito la scuola superiore da appena un anno e avessero delle basi di glottodidattica ha permesso loro di utilizzare dei criteri per valutare i modelli di insegnamento esperiti in precedenza. Inoltre si ipotizza che il campione al quale è stato sottoposto il questionario fosse motivato allo studio dell'apprendimento delle lingue straniere, avendo scelto all'università un percorso linguistico.

Nella prima parte della pubblicazione si definiscono le coordinate teoriche ed in modo specifico si presenta il contesto dell'indagine e viene presentato lo strumento di raccolta dati, e cioè il questionario. Si tratta di uno strumento strutturato presentato agli informant in formato elettronico diviso per sezioni: una prima parte riguarda la definizione del contesto, segue una parte riferita al numero di lingue apprese e alla motivazione delle scelte. Poi c'è una sezione dedicata alla percezione della qualità dell'apprendimento, una legata alla riflessione metodologica ed infine un'autovalutazione e percezione di cosa significhi apprendere l'inglese e altre lingue.

Nella seconda parte viene fatta l'analisi dei dati e si conclude con alcune riflessioni e spunti per migliorare l'acquisizione linguistica. Vengono usati molti grafici e tabelle che rendono visive le percentuali numeriche, facilitando la lettura.

Nell'ultima parte, si elencano gli aspetti più rilevanti emersi nell'analisi dei dati, si forniscono alcuni suggerimenti per migliorare l'acquisizione delle lingue straniere e si danno alcuni spunti su come l'insegnante di lingue possa utilizzare strategie diverse, materiali efficaci per aumentare la motivazione degli studenti.

Il volume è consultabile gratuitamente online (<http://edizionicafoscari.unive.it/col/exp/38/191/SAIL/2>), quindi non ci dilunghiamo nell'analisi dei risultati visto che tutti possono consultarli con un clic, ma ci limitiamo a recuperare un dato a nostro avviso sconvolgente: alla domanda sulla motivazione per lo studio dell'inglese nelle superiori (si noti bene: non di una lingua minore dell'Asia centrale, ma della lingua della globalizzazione e dei mass media), la risposta di questi 353 iscritti alla ex Facoltà di Lingue è stata (cfr. p. 52):



Sappiamo che la motivazione è la chiave dell'apprendimento, è una condizione necessaria, ancorché non sufficiente di per sé: il fatto che questo campione dica, per oltre la metà, che ha studiato inglese perché obbligato, e che solo uno studente su dieci colga il bisogno di conoscere l'inglese nel 2012, è un dato che sopra abbiamo definito 'sconvolgente' ma che meriterebbe aggettivazioni molto più forti.

Il titolo del volume, *Cosa ti hanno insegnato al liceo?*, andrebbe esteso dalla competenza comunicativa che è stata costruita in questa lingua alla consapevolezza del ruolo delle lingue straniere nella società d'oggi. E tale consapevolezza, se anche sommiamo arbitrariamente la casella 'piacere' e quella 'bisogno', è inferiore alla metà di un campione di studenti che, si badi bene, **sono iscritti alla ex Facoltà di Lingue!**

Che poi solo 1 su 3 degli iscritti a Lingue dichiarati di studiarle per piacere, non lascia ben sperare sul futuro linguistico di questa generazione...

La ricerca è un tassello essenziale in un progetto più vasto di indagine sulla formazione linguistica condotto dal Centro di ricerca sulla didattica delle lingue di Ca' Foscari, che è anche l'editore scientifico di questa rivista; al momento il progetto ha prodotto anche una ricerca sulla formazione linguistica nelle Facoltà non linguistiche in Italia ed Europa (condotta da chi scrive insieme a Michele Daloiso), un'indagine sulla percezione degli studenti di francese come seconda lingua obbligatoria nella scuola media (condotta da Fabio Caon e anche questa recensita in questo numero della rivista), e un'indagine sul mantenimento delle lingue d'origine da parte degli immigrati nati in Italia o giunti in tenera età (in corso, condotta da Barbara D'Annunzio).

Caon, Fabio (2012). *Aime-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. «SAIL: Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico» 1*

Anna Bertelli

«SAIL: Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico» è una collana che si occupa, appunto, di indagini sull'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere nelle scuole dell'obbligo e nelle università. Il suo primo numero, monografico, porta la firma di Fabio Caon, docente e ricercatore di Ca' Foscari con un'importante traiettoria di formazione e investigazione nella didattica delle lingue straniere di stampo umanistico-affettivo. La ricerca che Caon presenta in questa pubblicazione si allinea con i suddetti riferimenti teorici e ha come oggetto la gestione emozionale e cognitiva, da parte dello studente di scuola media, dello studio obbligatorio della seconda LS francese. L'attenzione dell'autore, come dice il sottotitolo stesso, risiede nel rendere esplicita la 'percezione' che lo studente, soggetto in formazione, ha della sua relazione con lo studio di una LS che non sceglie ma si ritrova, nella maggior parte dei casi, imposta dal curriculum scolastico e con la quale deve 'fare i conti' a livello di motivazione e conseguente gestione del processo di apprendimento. Inoltre, come ben fa notare anche Marie-Christine Jamet nella sua introduzione al testo, lo studio conferma la consistenza di visioni stereotipate della lingua francese e della cultura che rappresenta e ne evidenzia le implicazioni a livello socio-educativo. Costantemente presente anche la dimensione interculturale dell'analisi, l'attenzione alle forme di rappresentazione dell'alterità: questa non si manifesta solo nell'incontro fra la cultura d'origine di ogni singolo studente e quella della lingua in oggetto ma 'invade' anche la dimensione relazionale dentro la classe e le sue implicazioni a livello metodologico. In considerazione di questi due ultimi aspetti, di particolare rilevanza risulta essere la figura del docente di classe, anch'esso interpellato nell'indagine in due momenti diversi, attraverso interviste libere e guidate.

La presentazione della metodologia e degli strumenti di indagine, alla quale segue una sintesi analitica dei risultati, forma la prima parte del la-

voro, puntualmente introdotta (e giustificata, diremmo noi) da un efficace excursus nella cornice istituzionale delle, non sempre lineari, politiche linguistiche degli ultimi quarant'anni in Italia (cap. 1-3).

Nella seconda parte (cap. 4-8), l'autore si sofferma in modo più approfondito sulle implicazioni glottodidattiche dei cinque 'nuclei' oggetto dell'indagine, che presentiamo, in sintesi, più avanti: la motivazione allo studio del francese, il ruolo della figura docente, la metodologia, la dimensione metacognitiva, il materiale didattico. All'interno della riflessione sulla metodologia, si trova anche l'abbozzo di alcune proposte metodologiche in sintonia sia con le teorie di riferimento dell'indagine che (e soprattutto) con i bisogni degli studenti evidenziati dall'analisi dei risultati della ricerca.

Come già accennato, il lavoro di Caon si inserisce su una direttrice quarantennale di 'riflessioni' politiche sull'educazione linguistica in Italia (cap. 1). A partire dai Decreti delegati, correva l'anno 1974, che introducono (sulla carta) l'insegnamento della seconda lingua straniera nella scuola media, fino al Progetto Lingue 2000 di un'Italia che deve 'recuperare' tempo, e credibilità, nella macroregione dell'Europa globalizzata, passando dalla Riforma Moratti del governo Berlusconi, le istituzioni politiche del nostro paese hanno spesso rivelato forti incongruenze nel passaggio dalla legislazione all'applicazione delle riforme in ambito linguistico-educativo. La seconda LS risulta essere la vittima principale del divario tra il filo conduttore multilinguistico e interculturale delle riflessioni politiche che si sono susseguite nei decenni e la gestione concreta dell'educazione linguistica sui banchi di scuola. Caon evidenzia come la scuola italiana sia, di fatto, ancora lontana dall'evitare il monolinguisimo di un inglese (LS obbligatoria) ormai rattrappito linguisticamente e culturalmente dalla sua funzione di strumento comunicativo globale (ma allo stesso tempo forte della sua unicità pragmatica) e come si debba continuare a lavorare, invece, per una reale valorizzazione della seconda LS che contribuisca a formare cittadini europei «pienamente attrezzati nella società della conoscenza» (p. 25).

Possiamo affermare che la ricerca di Caon ha come macro-obiettivo quest'ultima considerazione, perseguita puntando all'ottimizzazione cognitiva dei processi di apprendimento attraverso un lavoro di analisi delle loro dimensioni affettivo-emozionale, relazionale e metacognitiva. Il cap. 2 presenta la metodologia e gli strumenti utilizzati nell'indagine, che si serve prevalentemente di un questionario, strumento privilegiato per le sue caratteristiche di 'dosaggio' tra informazione quantitativa e qualitativa. A partire dalle loro risposte, il ricercatore osserva e interpreta stati d'animo, emozioni, pareri, desideri di 825 studenti di scuola secondaria di primo grado distribuiti su sei regioni del centro-nord del nostro paese.

Puntualmente definito *learner-centered*, l'approccio investigativo coinvolge però anche il docente-facilitatore del processo di apprendimento

linguistico e ingloba processi, strategie e materiali didattici. Indiscutibile, anche dalle parole degli studenti, il ruolo del professore visto come catalizzatore dell'amore per la lingua e perno dell'apprendimento di successo, attraverso la sua capacità di trasformare la dimensione di 'dovere' dello studio in 'piacere' di conoscenza.

I riepiloghi delle risposte alle varie domande di ricerca si susseguono nel cap. 3 del testo, corredati da grafici e tabelle e intervallati da riflessioni sui punti ritenuti particolarmente significativi dall'autore che predilige la soggettività delle risposte aperte, alle quali dedica la maggior parte delle sue considerazioni.

La prima parte del terzo capitolo, quantitativamente più rilevante rispetto alla seconda, riguarda le risposte al questionario date dagli studenti. Vi si leggono le motivazioni che legano lo studente alla lingua; come già accennato in apertura, qui trova posto l'espressione di cliché e immaginari riguardanti il francese e la Francia (tra i quali spicca con forza l'immagine di Parigi, e l'attrazione per *Disneyland Paris*), ma anche la relazione della lingua francese con le altre lingue straniere, in particolare con la lingua spagnola (che predomina, nell'ultimo decennio, come seconda lingua straniera nella formazione superiore di primo grado e spesso percepita più 'facile' in quanto 'divertente' e più vicina - a tutti i livelli di analisi - all'italiano) e con il tedesco del quale viene sottolineata la difficoltà grammaticale ma anche l'utilità in campo professionale. Quello che si osserva delle considerazioni che gli studenti fanno sul professore, sulla metodologia e sul materiale utilizzato evidenzia la loro necessità di avere a che fare con fonti di lingua, di informazione, di guida che sappiano far leva sui loro interessi, che diversifichino gli stimoli e le proposte operative, che 'facciano lingua' senza allontanarsi troppo dalla dimensione pragmatico-comunicativa.

Nella seconda parte del terzo capitolo, invece, vengono riassunte le riflessioni fatte dai docenti interpellati, in risposta a domande puntuali riguardanti: il ruolo dell'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese, il peso dell'elemento culturale sulla motivazione e la sua gestione in classe, le caratteristiche 'motivanti' di materiali cartacei e online, le scelte metodologiche in linea con una costante attenzione alla motivazione allo studio del francese. Le risposte, di cui l'autore articola i concetti principali, si attestano intorno ad un nucleo centrale che viene riassunto come «l'idea dell'importanza della relazione umana come facilitante per l'apprendimento e [...] del concetto di facilitazione dell'apprendimento piuttosto che quello dell'insegnamento su *tabula rasa*» (p. 78).

Dai contenuti dei questionari e dell'intervista guidata ai docenti, si evince l'importanza che Caon ricercatore dà al fattore della *motivazione* nell'ambito dell'apprendimento di una seconda LS. Non a caso, questa costituisce

il primo nucleo di analisi dei cinque che compongono la seconda parte del testo, seguita da: *l'insegnante*, che fa da ponte, con il supporto controllato della *metodologia* e della selezione dei *materiali* allo sviluppo di strategie di *metacognizione*. Nella seconda sezione dell'opera, di questi cinque nuclei vengono riassunti i principali studi e teorie di riferimento e derivate le implicazioni glottodidattiche. Per ragioni di chiarezza espositiva, vista la quantità di concetti presenti e di riferimenti teorici, procediamo a presentare separatamente i cinque nuclei di analisi.

La motivazione (cap. 4). È sulle indicazioni in prospettiva umanistica e di matrice cognitivista di Titone, riferite alla funzione propulsiva, dinamogenetica della *motivazione* nel processo di apprendimento, che Caon basa la tridirezionalità del suo sondaggio a tale riguardo: il perché si studia il francese (motivazione retroattiva), la percezione della relazione che si ha con la lingua durante il processo scolastico (motivazione attiva), la proiezione riguardo al suo uso futuro da parte degli studenti (motivazione proattiva). Ricordando gli apporti della psicologia, della psicopedagogia e dell'educazione linguistica alla presa di coscienza della complessità di questo concetto, viene ribadita la finalità comunicativa e conoscitiva della motivazione nello studio di una LS (Freddi), quindi l'importanza della promozione di una didattica «in cui sia data particolare attenzione alla dimensione linguistico-comunicativa e culturale della lingua e il cui punto di partenza sia il soggetto, con le sue preconoscenze e i suoi pregiudizi che vanno smontati e rimontati in una prospettiva di relativismo culturale» (p. 83). Sempre rimanendo nel solco della scuola veneziana, Caon riprende e rielabora il modello triangolare di motivazione proposto da Balboni, basato sui tre fattori attivanti di dovere-bisogno-piacere. Al concetto di 'dovere estrinseco' presente nel modello balboniano, Caon sostituisce quello di 'senso del dovere', derivante dalla considerazione dell'importante fattore relazionale tra studenti e docente, che risulterebbe non in contrapposizione ma complementare alle dimensioni di bisogno e di piacere dell'apprendente. L'instaurarsi di una 'relazione significativa' tra i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento linguistico diventerebbe «lo sfondo integratore stabile sul quale si inseriscono le proposte disciplinari [...] che possono essere sempre bidirezionali e devono avere sempre come obiettivo la corresponsabilizzazione» (p. 86). Si genererebbe, ci dice Caon, un rapporto complementare tra bisogno-piacere-dovere, aspetti che conviverebbero nel contesto di apprendimento in rapporto di circolarità, quindi non di opposizione ma di convivenza nella relazione significativa.

L'intima interrelazione tra i tre fattori sarebbe anche supportata dalle teorie di matrice neuroscientifica di Schumann conosciute come modello dello *stimulus appraisal*. Nonostante la riflessione di Schumann si focalizzi sulla spinta della ricerca del piacere e della sua influenza sul processo di

selezione e fissazione in memoria degli stimoli ricevuti, l'analisi dei criteri che concorrono a rendere uno stimolo 'piacevole' ci porta a mettere a fuoco anche la presenza dei fattori di bisogno (*need significance* o funzionalità) e, più indirettamente, di dovere (la ricerca di autoefficacia, di sicurezza psicologica e sociale, starebbe alla base anche di un consolidamento della capacità di portare avanti compiti gravosi, dettati non tanto dallo stimolo del 'piacere' quanto dal 'senso di dovere' di cui sopra). Il capitolo dedicato alla motivazione si chiude con la conferma del valore della motivazione intrinseca nello studio della seconda LS (Mc Combs e Pope, Cardona) che garantirebbe la stabilità necessaria allo studio di una LS carente, a differenza dell'inglese, di privilegi motivazionali oggettivi, estrinseci.

L'insegnante (cap. 5). La percezione degli studenti interpellati della funzione del docente conferma la centralità di quest'ultimo rispetto alla motivazione allo studio, che si esplicita nel tipo di rapporto che egli dovrebbe instaurare con il gruppo classe, sia a livello affettivo-relazionale (la 'relazione significativa' del punto precedente) che didattico-metodologico (come insegna, cosa propone) e didattico-conoscitivo (quanto sa, quanto dimostra di saper comunicare le sue conoscenze in modo interessante, convincente e quindi efficace). A sostegno di tale analisi Caon ci ricorda come un 'bravo' insegnante di lingue non debba trascurare l'indispensabile sviluppo del sostrato affettivo per l'efficacia dei processi cognitivi (Chiari), e promuovere la qualità delle relazioni e lo sviluppo di un ambiente rassicurante (si ricordano anche i 'classici' Vygotskij e la sua 'zona di sviluppo prossimale' e Krashen con il suo 'i+1'). Senza dimenticare, sulla base del concetto di 'impostazione democratica' di Ehman, la necessità di perseguire obiettivi didattici ed educativi che risaltino non solo aspetti conoscitivi ma anche processuali, partecipativi e valoriali, mettendo in primo piano l'incontro con la 'diversità' come componente fondamentale del processo di conoscenza (riflessione interculturale).

La metodologia (cap. 6). La percezione del docente 'ideale' da parte degli studenti è strettamente legata alle sue scelte metodologiche le quali, di fatto, risultano essere il canale relazionale privilegiato di 'comunicazione' tra i vari attori del processo di apprendimento-insegnamento. Dalle informazioni date dagli studenti l'autore estrapola una forte richiesta di 'modi di insegnare-apprendere' che mantengano elevato il coinvolgimento dello studente, il suo senso di 'sfida' nei confronti del compito dato, che abbiano caratteristiche ludico-pragmatiche e che usino canali vicini ai loro interessi (con specifica menzione agli audiovisivi e ai materiali online). Presenti riflessioni sull'importanza del rispetto dei tempi e dei modi di apprendimento, quindi di una didattica 'lenta', collaborativa, creativa, con momenti di lavoro di gruppo e costantemente agganciata alla dimensione socioculturale della lingua.

A questo punto, Caon procede all'elencazione di tre metodologie che considera in linea con i suggerimenti degli studenti: Glottodidattica Ludica, Cooperative Learning e Peer Tutoring o Peer Education. Delle tre vengono sintetizzati i concetti teorici portanti, le caratteristiche e gli obiettivi principali, che rimandano alla serie di riflessioni teoriche riassunte anche in questa sede, e sottolineata la particolare corrispondenza ai bisogni rilevati dall'analisi del questionario e dalle risposte degli insegnanti.

La metacognizione (cap. 7). Lavorare sulla motivazione, soprattutto di tipo intrinseco, implica non perdere mai di vista lo sviluppo di competenze strategiche alla base del processo di responsabilizzazione e di autonomizzazione progressiva. La dimensione metacognitiva assume quindi centralità nel momento in cui il docente disegna modalità, fasi, tempi e obiettivi degli interventi; solo attraverso il perseguimento di obiettivi di autonomia processuale e di sviluppo di competenze trasversali, si può dare la possibilità agli studenti non solo di 'sapere' o 'saper fare', ma anche di 'saper essere' e di 'saper apprendere'; di essere quindi in grado di osservare, riflettere, decidere percorsi e gestirne il divenire e i risultati. Non sorprendentemente, l'analisi delle risposte ai questionari rivela una scarsa consapevolezza degli studenti dell'importanza dell'aspetto metacognitivo del loro processo di apprendimento; da qui la riflessione dell'autore sulla necessità di interventi coordinati dai docenti delle varie lingue (L1, LS, eventuali LE presenti in classe, dialetti) con obiettivi educativi trasversali di tipo metacognitivo.

Il materiale didattico (cap. 8). Strettamente legato alla metodologia usata in classe, il materiale didattico è l'elemento 'tangibile' attraverso il quale il professore e gli studenti costruiscono il loro percorso comune. Non stupisce che dalle richieste dei ragazzi risalti il desiderio di poter lavorare su materiale 'piacevole', ricco di immagini, di foto, di dialoghi e attività 'divertenti', senza però scadere in una presentazione grafica o organizzazione di contenuti che 'minimizzi' le loro potenzialità e capacità cognitive. A riprova di quanto sopra, Caon riprende anche qui studi sull'importanza della sfida cognitiva e della sistematizzazione grammaticale (Balboni) e sulla necessità di diversificare al massimo le operazioni cognitive sui medesimi contenuti, in rispetto ai diversi stili di apprendimento e a favore di una più efficace fissazione delle informazioni in memoria (Pallotti).

Il lavoro di Fabio Caon *Aime-tu le français?* è una rilettura in chiave glottodidattica delle voci di un vasto gruppo di studenti di scuola media, interpellati rispetto alla loro percezione dello studio del francese come seconda LS, e, in misura minore, dei loro insegnanti. L'autore conclude ricapitolando i concetti essenziali e, coerentemente con l'impostazione data, riporta

alcuni pensieri sullo studio del francese e della sua cultura da parte dei ragazzi coinvolti. Delle loro richieste, anche in conclusione Caon ribadisce, a riconferma l'impostazione umanistico-affettiva del lavoro, «l'idea di multidimensionalità e interdimensionalità dell'apprendimento linguistico e il suo legame stretto con la necessità di una didattica integrata e [mediatrice] con i bisogni, gli interessi e le modalità di fruizione delle informazioni degli studenti» (p. 131).

**Daloiso, Michele; Balboni, Paolo E. (2012).
La formazione linguistica nell'università.
Venezia: Edizioni Ca' Foscari. «SAIL: Studi
sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico»**

Damiano Longo

È noto che la conoscenza delle lingue è una garanzia di preparazione superiore e che il più delle volte dia accesso ad opportunità formative aggiuntive. Da qualche decennio, numerose sono le iniziative a livello europeo che favoriscono il plurilinguismo e la mobilità auspicando l'apprendimento di più lingue. Recentemente l'Accademia della Crusca e le principali associazioni linguistiche italiane hanno presentato alla presidenza del Consiglio, al presidente della Repubblica e a diversi ministeri un documento appello (tra i firmatari c'è il linguista Tullio De Mauro) a favore del plurilinguismo, indicato come importante fattore di crescita intellettuale e sociale. Se la formazione dei nuovi professionisti è compito dell'università, essa è chiamata ad una riforma linguistica che possa assicurare un maggiore successo nel settore delle lingue straniere. In questa cornice si inserisce, con tempestività, l'opera di Balboni e Daloiso *La formazione linguistica nell'università*, che ha raccolto i risultati di una ricerca voluta e sostenuta dall'Università Ca' Foscari Venezia, allo scopo di indagare la formazione linguistica nelle facoltà non linguistiche. Il volume pubblicato nel 2012 da Edizioni Ca' Foscari e reperibile anche sul sito web della collana SAIL (Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico) racchiude quattro capitoli più un'introduzione e un capitolo conclusivo che riporta le basi glottodidattiche per una riforma linguistica nelle facoltà non linguistiche. I primi due capitoli a cura di Michele Daloiso, giovane studioso della scuola veneziana, trattano in modo sintetico ma accurato il panorama europeo e italiano della formazione linguistica nelle facoltà non linguistiche nei quali si evince un filone di indagine suddiviso in tre punti: la cittadinanza europea plurilingue, le lingue e il mercato del lavoro e la formazione linguistica universitaria. I capitoli terzo e quarto, sapientemente curati dal glottodidatta Balboni, affermano l'importanza del significato 'sapere una lingua' in un'ottica glottodidattica e offrono modelli operativi per la formazione linguistica nelle facoltà non linguistiche delle nostre università italiane.

Il testo, ricco di contenuti scientifici e suggerimenti convincenti, è il frutto di ricerche ben condotte e coerentemente distribuite nei diversi capitoli con tabelle e illustrazioni di facile lettura. Nel primo capitolo l'autore ripercorre dal 2001 ai giorni nostri le politiche linguistiche, economiche ed educative dell'Unione Europea a favore del plurilinguismo, elaborando alcuni dati statistici del livello di competenza diversificata nelle lingue straniere tra i diversi paesi europei che nella zona centro-settentrionale ottengono risultati migliori. Il nostro paese anche se in fase di progresso nell'ultimo decennio resta ancora a livelli mediocri. Si evince, inoltre, che la scarsa competenza degli italofoni in lingua straniera sia una delle cause più frequenti di perdita di affari in ambito commerciale internazionale. Il riferimento ai dati provenienti da progetti esaminati, tra cui ENLU (*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates*), indicano che una maggiore cura nello studio delle lingue in ambito accademico sia una chiave strategica di competitività in ambito internazionale. Pur conoscendo bene il mondo accademico italiano, gli autori appropriandosi degli strumenti di ricerca qualitativa e quantitativa sondano alcuni corsi di studio di area non linguistica raccogliendo i dati dei 14 atenei che rientrano nei *Times Higher Education World University Rankings 2011-12* e quelli dell'AICLU (Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari). Gli esiti del questionario offrono un quadro piuttosto eterogeneo all'interno del quale però è possibile individuare alcune linee di tendenza per lavorare a una proposta di potenziamento dell'offerta formativa linguistica delle università italiane. L'eterogeneità è data dal fatto che gli obiettivi formativi delle diverse facoltà non linguistiche, attualmente organizzate in Dipartimenti, non sono in linea con i livelli di competenza previsti dall'Unione Europea. Si fa ricorso ad espressioni quali «piena padronanza», «efficacemente», «fluentemente», non indicando il livello di competenza richiesto. Si approfondisce anche il ruolo dell'università nei confronti delle lingue straniere e soprattutto dell'inglese, cioè se debba essere accertato o promosso dall'università. Nell'uno o nell'altro caso le strategie operative sarebbero differenti. Numerose sono le criticità individuate nel volume sottoposte ad uno studio approfondito dell'autore e ricondotte su diversi focus: il ruolo delle lingue nella riforma dell'università, i requisiti linguistici richiesti, la formazione linguistica tra cui la questione dell'assenza di altre lingue straniere e la lingua veicolare, aspetto che viene sviluppato e analizzato dallo studioso Balboni nei capitoli successivi.

Alla luce dello scenario europeo e di quello italiano, nel terzo capitolo si offrono le coordinate di base su come le università italiane potrebbero riorganizzare lo studio delle lingue straniere nelle aree non linguistiche basandosi su alcuni aspetti glottodidattici: centralità della competenza comunicativa e interculturale e *cognitive and academic proficiency*, non ancora accolte appieno nelle università. Anche il lettore che non si occupa di glottodidattica o di linguistica trova nel volume, e in particolare nel ca-

pitolo analizzato, la trattazione di alcuni argomenti fondamentali auspicati negli ultimi cinquant'anni dalla didattica delle lingue moderne. Si sviluppano i concetti di 'sapere una lingua' applicata nel contesto universitario che prevede anche aspetti come 'saper studiare una lingua' e 'saper insegnare una lingua' facendo riferimento ai corsi tenuti in inglese nel biennio della laurea magistrale, spesso lasciati all'improvvisazione. Dopo aver avviato alcune riflessioni sull'applicazione della riforma Gelmini relativamente alle lauree magistrali per la formazione degli insegnanti l'autore declina il titolo dato a un suo paragrafo «Sapere l'inglese, saper studiare in inglese, saper insegnare in inglese» nella versione sottoelencata e reperibile alla pagina 80 del volume:

Sapere l'inglese almeno a livello B2, saper studiare attraverso una buona CALP, saper insegnare in inglese con metodologia CLIL in corsi di alcune scienze.

Con queste frasi il Balboni glottodidatta richiama l'attenzione di chi opera nel campo delle lingue straniere su alcuni punti cardine della scienza dell'educazione linguistica che ha come obiettivo il 'saper fare lingua'. Nello specifico i docenti professionisti di discipline non linguistiche che insegnano in inglese in corsi accademici sono invitati ad acquisire competenze anche nella CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*), spesso conosciuta come lingua dello studio e utilizzando metodologie CLIL (*Content Language Integrated Learning*). Le coordinate teoriche riprese dallo studioso sono esplicitate e concretizzate in esempi di sillabi di competenza comunicativa e di lingua dello studio. A quanto descritto seguono alcuni paragrafi interamente dedicati alla competenza interculturale fortemente richiesta non solo al docente italofono ma anche al docente madrelingua. Emerge chiaramente dalla lettura dei paragrafi che l'obiettivo principale è quello di rendere l'apprendente universitario capace di osservare la comunicazione interculturale perché la realtà è in continuo cambiamento e una piena coscienza del fenomeno può essere un punto vincente. Chiude il capitolo terzo una disamina dei concetti di certificazione, attestazione e idoneità linguistica.

Sempre Balboni nel quarto capitolo ipotizza un modello operativo che sia di riferimento per la formazione linguistica nei corsi di laurea non linguistici alla luce dei risultati colti nella fase di raccolta dati tra gli atenei italiani con riferimento al Quadro europeo e in relazione alle politiche linguistiche delle università italiane. Il titolo di questo capitolo è, infatti, «Strategie operative per la formazione linguistica dello studente universitario». Si delineano delle tabelle secondo lo schema prerequisito e incentivo a partire dalle lauree triennali fino ai corsi di dottorato trattando in ogni punto anche i relativi costi per la formazione linguistica. Facendo tesoro dei risultati ottenuti nelle facoltà di lingue che da diversi

anni prevedono la presenza del docente di lingua e traduzione e del CEL (collaboratore esperto di lingua) si delinea un modello operativo per le facoltà non linguistiche che coinvolge il docente di microlingua e il CEL. La seconda parte del capitolo è dedicata al CLIL, alle sue caratteristiche peculiari che non sono circoscritte solo agli istituti di istruzione di scuola secondaria di secondo grado ma possono essere adottate anche in corsi universitari. È utile sottolineare il concetto di *rule of forgetting* di Krashen ampiamente trattato nei volumi dedicati al CLIL ma che l'autore, spesso, pone all'attenzione del lettore perché favorisce l'interazione e l'apprendimento linguistico nelle lezioni accademiche.

Il lavoro di Balboni e Daloiso, fotografando la realtà della formazione linguistica universitaria, apre un filone di ricerca e di sperimentazioni che non può essere ignorato a causa delle implicazioni glottodidattiche relative al contenuto della formazione linguistica. Un livello di competenza in entrata, uniforme e coerente (si suggerisce il B2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue), uno in uscita, l'inserimento di corsi di microlingua nelle lauree triennali, il conseguimento di competenza anche in una seconda lingua straniera e una riforma dei Centri linguistici sono alcuni dei punti discussi nel capitolo di sintesi per gettare le basi glottodidattiche di una riforma.

Caon, Fabio; Serragiotto, Graziano (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET Università

Camilla Spaliviero

Tecnologie e didattica delle lingue è una raccolta di venti saggi in cui si investiga il ruolo sempre più ampio delle tecnologie applicato alla didattica delle lingue.

La maggior parte degli autori proviene dalla scuola glottodidattica veneziana. Di conseguenza, pur nella specificità della riflessione di ognuno, il contributo generale si inserisce in una prospettiva glottodidattica di ispirazione umanistica (Balboni) in cui la persona-apprendente è messa al centro della riflessione. Tale posizione generale è sintetizzata dalle parole del ‘padre’ della scuola veneziana Giovanni Freddi, secondo cui «la tecnologia deve essere al servizio dello studente e dell’insegnante, cioè dell’uomo, mai il contrario».

Muovendo da questa imprescindibile considerazione che permea i diversi saggi, il ‘dibattito’ interno al volume sulle glottotecnologie ha l’obiettivo comune di indagare l’uso delle TIC (tecnologie della comunicazione e dell’informazione) nell’insegnamento delle lingue, mettendo in secondo piano una riflessione sulle tecnologie tout court che potrebbe risultare rapidamente superata dalle continue innovazioni in questo campo.

Con questo intento, nel libro si propone un ‘percorso’ che, dalle coordinate teoriche caratterizzanti i primi capitoli, si orienta verso ambiti più pratici (parte delle risorse e strumenti e parte delle sperimentazioni), a dimostrazione della natura teorico-pratica della disciplina della glottodidattica e con l’obiettivo di applicare le considerazioni teoriche all’azione didattica (parafrasando le parole di Caon e Serragiotto nella Prefazione al testo).

Nella prima sezione di riflessione teorica, i saggi introduttivi di Caon e Balboni si presentano come una sorta di quadro teorico di riferimento all’interno del quale si inseriscono i successivi saggi di natura teorica e pratica che compongono il libro.

In accordo con il principio umanistico dell’apprendimento linguistico, Caon introduce il presupposto teorico della sua riflessione, che si può considerare come una delle principali linee guida dell’intero libro. Do-

po aver delineato il concetto di insegnamento come facilitazione dell'apprendimento, lo studioso veneziano analizza il ruolo delle glottotecnologie, mettendo però in primo piano le figure dello studente e dell'insegnante. Infatti, se da un lato l'apprendimento riguarda innanzitutto lo studente come persona, dall'altro solo la mediazione del docente può tradurre le potenzialità delle tecnologie in reale efficacia didattica. Su queste basi, Balboni affronta la questione dell'uso etico delle glottotecnologie nella didattica delle lingue straniere, proponendo una serie di scelte educative che valorizzino «l'incremento indefinito della capacità di realizzare scopi» (Emanuele Severino) e la complessità (sulla scia del pensiero di Edgar Morin) delle tecnologie, a favore dell'apprendimento degli studenti e della relazione tra studenti e insegnanti.

Caburlotto, nel suo saggio, affronta specificamente le potenzialità del computer e della rete, ovvero quelle legate alla possibilità di fruire 'anytime, anywhere' della tecnologia, e quindi di poter esser esposti alla lingua in modo molto più frequente rispetto al periodo pre-internet, alla possibilità di apprendere con un maggior grado di autonomia e di avere una maggiore interazione tra gli 'elementi tecnologici' che l'autore declina come combinazione di laboratorio didattico e di libera fruizione di materiali via rete; possibilità di coniugare aspetti collaborativi (forum, chat, Skype ecc.) con eserciziari e *testing*; eventualità di avvalersi di soluzioni, già disponibili sul mercato, in grado di interagire con l'utente mediante telefono, senza il bisogno di dovere, a priori, addestrare lo strumento informatico a riconoscere il parlato, e in grado di valutarne la pronuncia, di interagire rispondendo ad hoc a stimoli preordinati, di guidarne la navigazione internet o di valutare la correttezza di una risposta.

Tali potenzialità fanno emergere delle necessità di formazione professionale affinché, ancora una volta in linea con lo spirito del volume, risultino efficaci per l'apprendimento e l'insegnamento linguistico.

Nel contributo di Banzato, la riflessione entra più nel dettaglio degli aspetti neuroscientifici coinvolti nell'elaborazione delle informazioni tramite le TIC. Se, come afferma la neuroscienziata Wolf, «oggi, con l'avvento della cultura digitale, ci troviamo come 6.000 anni fa, nel mezzo di una transizione epocale, un cambiamento di paradigma che sta riorganizzando secondo nuovi parametri il cervello delle nuove generazioni», occorre allora guardare con uno sguardo più approfondito come la nuova cultura digitale possa influenzare l'insegnamento delle lingue straniere. L'autrice, così, ricordando che «sulla base di ricerche condotte nell'ambito delle neuroscienze, sembra che gli ambienti digitali richiedano al cervello un dialogo inedito tra testi e immagini, tra processi di analisi e sintesi, tra categorie di spazio e tempo», si addentra a cogliere le implicazioni legate ai possibili scenari pedagogici conseguenti da una tale trasformazione cognitiva e, almeno in parte, relazionale.

Legato al tema del (possibile) cambiamento cognitivo legato alla presen-

za pervasiva delle nuove tecnologie nella vita dei giovani, si incardina anche il saggio di Luciana Favaro, attenta ad offrire una prospettiva diversa ma altrettanto determinante del processo di insegnamento-apprendimento mediato dalle nuove tecnologie. Lo sguardo è quello degli studenti e del loro rapporto con le TIC 'fuori' dalla scuola. Come afferma l'autrice, lo scopo di questo suo lavoro colto da un punto di vista differente è quello di «offrire agli insegnanti dei punti di riferimento attraverso i quali attuare una valutazione della reale «alfabetizzazione digitale» dei propri studenti e, quindi, calibrare al meglio le modalità di un eventuale utilizzo delle tecnologie anche in classe».

Le riflessioni dei saggi seguenti si focalizzano poi su aspetti più specifici: Novello, in un saggio che avvicina la riflessione teorica alla dimensione metodologica, collega il cooperative learning con le nuove tecnologie individuando dei possibili punti di adattamento del metodo alle TIC per creare «un ambiente di apprendimento globale, complesso, efficace»; Gramegna focalizza la sua attenzione sul ruolo del docente e fornisce una interessante sitografia di riferimento in cinque lingue (italiano, tedesco, francese, inglese, spagnolo) per poter orientare i docenti meno esperti.

Sulla stessa linea di analisi si colloca Graziano Serragiotto (l'altro regista e curatore del volume) che però orienta il suo contributo specificamente verso l'aspetto formativo dei docenti. Serragiotto, in quanto direttore del Laboratorio ITALS (che in quindici anni ha formato migliaia di docenti di italiano L2 e L2 grazie al *Master Itals* - quasi totalmente online - alle certificazioni *Cedils* e *Cefils*, ai corsi online *Alias* e *Filim*), articola una approfondita riflessione sia sulla formazione agli insegnanti (anch'essa in parte trasformata con l'avvento delle nuove tecnologie) sia sulla formazione dei docenti desiderosi di 'qualità' a ripensarsi e a riqualificarsi rispetto ai nuovi scenari tecnologici ormai così pervasivi.

Il saggio di Claudia D'Este analizza i punti di forza e le problematiche legate all'uso dei test linguistici computerizzati, ancora una volta in un'ottica di osservazione-valutazione imparziale che si pone al servizio del docente e non della tecnologia. Sempre con l'obiettivo di una trattazione specifica e 'non schierata' delle nuove tecnologie disponibili, altri saggi analizzano il ruolo dell'audio e del video nel testo multimediale (Ballarin), del task adattato alla multimedialità (Torresan, Mazzotta), della LIM (Oddone), del tablet (Melero), del Writeboard (Venchiarrutti), di YouTube applicato al CLIL (Beccaro), delle risorse web e dei social network come blog, forum specialistici, dizionari online, podcast, Facebook per lo sviluppo delle abilità linguistiche (Favaro, Sandrini).

Chiude il volume una sezione di sperimentazioni che aiutano a comporre coerentemente la dimensione teorico-pratica della glottodidattica e aiutano chi è impegnato quotidianamente in ambienti educativi a trarre spunti di varia natura da questo volume. Fanno parte di questa sezione: un saggio di Anna Toscano che riporta una sperimentazione dal titolo «Letteratura,

città e web»; la presentazione di Barbara D'Annunzio del progetto «Parole in viaggio» in cui si combinano materiali cartacei 'tradizionali' (il libro) con materiali multimediali (il CD-libro e il sito) accomunati in un innovativo progetto che si basa sull'apprendimento dell'italiano (e di riflessione interculturale e letteraria) attraverso la musica; e infine, il resoconto del progetto P.O.L.I. Giovani, un esperimento di valutazione/certificazione per adolescenti stranieri da parte di Alessandro Arpetti e Luca Di Dio.

In conclusione, occorre rilevare la natura innovativa di questo volume che, per evitare ancor più l'obsolescenza, si integra con una sezione online in cui sono apparsi e appariranno nel tempo nuovi saggi nel sito UTET, così da superare, nell'integrazione, la dimensione cartacea e quella telematica e - con essa - la spesso riduttiva contrapposizione fra tradizione e innovazione.

Insegnare letteratura Teaching literature

Paolo E. Balboni

Portali e siti generali

Teaching Literature

<http://www.teachingliterature.org/teachingliterature/>

Malgrado gli esempi siano relativi alla letteratura inglese, molte parti di questo sito focalizzano il problema dell'accostamento degli adolescenti alla letteratura.

Ci sono dieci 'capitoli' sugli obiettivi dell'insegnamento letterario; la necessità di modificarlo in considerazione delle differenze individuali; la scelta dei testi, in particolare di quelli teatrali che consentono la partecipazione anche fisica degli studenti; si tratta anche degli aspetti metodologici più diretti, dalla gestione delle discussioni in classe alla scrittura, sempre su tema letterario. Alcuni capitoli riguardano l'insegnamento dei classici, da un lato, e della letteratura dei e nei media odierni, dall'altro.

Il sito è accompagnato da un blog interattivo che si trova alla pagina <http://teachingliterature.typepad.com/teachingliterature/>.

Insegnamento della letteratura italiana

Griseldaonline

<http://www.griseldaonline.it/index.html>

Griseldaonline è una rivista sperimentale di letteratura italiana dedicata alla scuola, alla formazione didattica e ai modelli informatici applicati alle scienze umane.

Saggi, ipertesti, interviste, percorsi iconografici, dibattiti: sono le diverse prospettive attraverso le quali Griselda osserva il mondo letterario e dell'educazione letteraria.

Il sito contiene una sezione dedicata alla **Didattica**, che raccoglie saggi di studiosi e di insegnanti, e una dedicata all'**Informatica** per le scienze umanistiche.

Particolarmente interessante la catalogazione dei saggi presenti nella rivista in base al **Tema** trattato: il corpo, l'altro, il nemico, denaro, pudore ecc.

Letteratura italiana

<http://www.far.unito.it/letteratura/>

È un portale creato dall'Università di Torino che raccoglie link a dizionari, antologie in rete, biblioteche virtuali, altri portali, riviste, con un servizio di ricerca che consente anche di leggere il primo capitolo di molti volumi.

Per chi si interessa di didattica della letteratura - al di là della massa di testi e materiali raggiungibili attraverso i link - può essere interessante scorrere soprattutto la sezione **Portali e link** dove si trovano, con un sintetico commento che ne descrive la natura, rimandi a molti portali e siti dedicati all'insegnamento letterario.

Nella sezione **Letteratura e Scuola** gli studenti possono inserire/trovare pagine su autori, opere, movimenti, e riflessioni di varia natura.

Lettura, scrittura, teatro

http://www.engheben.it/prof/interventi/letteratura_a_scuola.htm

Il sito, organizzato da Claudio Engheben, è insieme un luogo di riflessione con saggi di studiosi di didattica della letteratura nella sezione **Prof**, un luogo di interazione (la sezione **Forum**) e di laboratorio (nella sezione **Allievi**). Quest'ultima si presenta come un bar con una serie di pulsanti che consentono di accedere alle pagine specifiche sul teatro, sui laboratori, sul progetto Biblios che riguarda i libri consigliati dai docenti agli studenti, e così via.

Solo alcuni saggi hanno un profilo scientifico alto, molti sono in realtà riflessioni legate a buone pratiche o al 'mestiere' di insegnante - ma proprio la forte componente operativa rende utile questo sito.

OilProject Beta

<http://www.oilproject.org/lezioni/letteratura>

L'ENI ha creato questo ampio portale pensato come una «scuola pubblica, aperta, fondata da un gruppo di studenti, con migliaia di testi, video ed esercizi, per le materie più disparate». Include una sezione di attività per l'apprendimento delle lingue (con un impianto obsoleto, in gran parte) e questa sezione sulla letteratura, con unità didattiche composte da testi e attività, che vanno seguite in collegamento a FaceBook.

L'impianto è spesso tradizionale, ma la massa di autori e testi trattati è enorme e quindi può essere utile al docente di italiano, mentre non ha alcuna riflessione sulla didattica della letteratura. Chi vuole inserire suoi percorsi didattici può andare alla sezione **Come insegnare** in <http://www.oilproject.org/pagine/ComelInsegnare>.

Sitografia Ragionata Loescher

<http://italiano.loescher.it/dalle-origini-al-trecento-sitografia-ragionata.n1825>

Include link con commenti a biblioteche digitali, raccolte di saggi e commenti, organizzati anche su base diacronica.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca' Foscari
Venezia

