

EL.LE

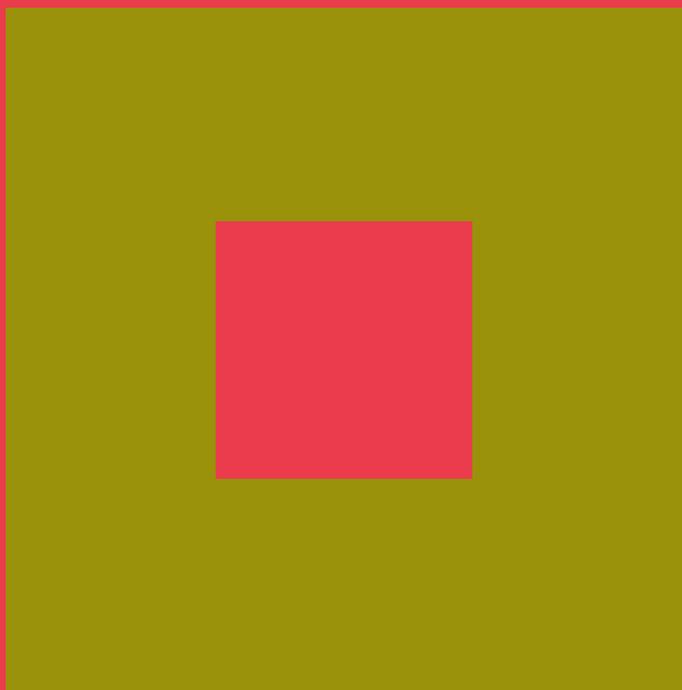
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 4 – Num. 2
Luglio 2015



Edizioni
Ca' Foscari



L'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi

Paolo E. Balboni
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Each year the Italian government chooses a topic as the focus of the 'week of Italian in the world', to be held late in October. Researchers, institutions and practitioners in the field of Italian as a FL are asked to focus their work on the topic of the year, which is The Italian of music, the music of Italian in 2015. In this essay the leading figure of ITALS, the research and formation centre of Italian as a second and foreign language of Venice University, discusses the importance of a type of Italian music, i.e. the opera, which had and still has an important role in the spread of the Italian language and culture. The main idea of the essay is that the opera is not just a form of theatre, but the theatre in Italy in the XIX century, both as far as quantitative and qualitative literary production is concerned, and because it was the opera that attracted the attention of both literate and illiterate Italians, and it was the operas, and not the normal dramas, that discussed the political, social and existential issues that were relevant in those years.

Sommario 1. L'IMMI e la promozione dell'italiano nel mondo, rivolta alla società. – 2. L'IMMI e la promozione dell'italiano nel mondo, rivolta ad appassionati. – 3. L'IMMI e la motivazione occasionale nei corsi di italiano. – 4. Il ruolo dell'IMMI nell'insegnamento della storia della cultura e della letteratura italiane. – 5. L'IMMI e l'insegnamento dell'italiano a musicisti e cantanti. – 6. Conclusione: dagli slogan alle azioni positive.

Il 2015 è stato definito 'anno della musica' e quindi la promozione dell'italiano nel mondo ha come motto «L'italiano della musica, la musica dell'italiano».

Sulla seconda parte del motto, che riprende per altro un'idea ripetuta da secoli e ovunque, non interveniamo: l'idea della musica (o, meglio, musicalità) dell'italiano è allo stesso tempo culturale e personale, legata cioè alla percezione di che cosa sia 'musicale' e del perché l'italiano lo sia. Il fondamento più solido per questa affermazione è il fatto che le vocali sono i fonemi più 'musicali', perché cantando è sulle vocali che si sofferma la voce, e in italiano la quantità relativa di vocali rispetto a quella delle consonanti è molto più alta che in altre lingue (per ulteriori riflessioni, Bonomi 1998).

Ci concentriamo quindi sulla prima parte del motto, «L'italiano della musica», e lo completiamo con «la musica in italiano» (producendo l'acronimo IMMI) sulla base di due considerazioni:

- a. tranne che per pochi studenti di canto lirico e per studiosi di storia dell'italiano e della letteratura librettistica, non crediamo che esistano persone interessate all'«italiano della musica», quanto piuttosto al **patrimonio della musica in italiano**;
- b. IMMI è un concetto che può essere espanso in più direzioni - e ogni direzione ospita al suo interno scelte che incidono molto su quel che poi si fa nella promozione attraverso IMMI e nella didattica.

Vediamo anzitutto che cosa è incluso nell'acronimo che lega musica e lingua italiana, notando che molti termini hanno una doppia interpretazione, includono più realtà:

IMMI		
Melodramma	Aria	Canzone
a. Opera aristocratica del Settecento vs opera popolare Otto-Novecentesca;	Enucleazione della 'romanza' dal contesto opera, facendone un testo a sé (da usare eventualmente anche per scopi didattici).	a. Canzone prima e dopo <i>Volare</i> , cioè canzone orientata verso l'aria, la romanza, vs canzone leggera e rock;
b. opera <i>divertissement</i> , mitologica, buffa vs opera 'seria' realistica, esistenziale, politica;	L'aria (da opere oppure autonoma, come in Tosti e Leoncavallo) diventa 'pop' e equivale, per mezzo secolo, alla canzone.	b. canzone <i>divertissement</i> , per ballare e flirtare vs canzoni di cantautori;
c. opera di italiani per madrelingua vs opera in 'italiano per stranieri', come quelle di Da Ponte/Mozart.		c. canzoni in italiano abbastanza standard vs canzoni in varietà giovanili e popolari.

Non servono molti commenti per comprendere che si tratta di tre ambiti diversi, di cui i primi due sono legati, ai fini della promozione e dell'insegnamento dell'italiano, al 'bel canto' e quindi all'idea di Italia - idea talmente forte e diffusa che Al Bano, il cui successo è legato a *Mattinata* di Leoncavallo, riempie gli auditorium da quarant'anni, Andrea Bocelli riempie il Central Park (*Con te partirò* è nota in tutto il mondo) e il Festival di Sanremo del 2015 è stato vinto dal trio di tenori ventenni Al Volo, quasi ignoti in Italia, ma con 25 milioni di dischi venduti nel mondo.

Nella prospettiva IMMI questa tripartizione comporta molte riflessioni, e ne proponiamo alcune che non approfondiremo nelle pagine che seguono.

a. L'opera per chi sa l'italiano, l'opera per chi non lo sa

Per un italiano amante dell'opera la differenza tra i *divertissement* di Rossini come *Il signor Bruschino* o *Cenerentola* e la riflessione esistenziale delle opere mature di Verdi o Puccini è evidente e fondamentale: una stagione lirica può contenere una opera buffa o giocosa, non di più; per uno straniero che ama il 'bel canto' tale differenza non esiste fin quando non conosce abbastanza l'italiano da entrare consapevolmente nel testo: nel mondo si ama l'opera e l'aria in quanto tipo di musica, indipendentemente dal testo, così come dagli anni Sessanta gli italiani hanno amato il rock o il rap in inglese pur senza capire il testo: quindi, l'uso promozionale **parte dalla componente musicale e dal tipo di esecuzione, prima di arrivare eventualmente al testo** e, quindi, all'insegnamento dell'italiano.

b. Opere in 'italiano per stranieri', opere dei 'poeti da teatro', opere realistiche

La difficoltà dell'italiano dei testi melodrammatici varia a seconda di queste categorie:

- Da Ponte scriveva in italiano ma calibrandolo per stranieri, e ancor oggi le opere italiane di Mozart sono facilmente comprensibili sia per italiani sia per studenti stranieri (le edizioni scolastiche dei libretti di Mozart per stranieri richiedono solo qualche nota, non la parafrasi in italiano odierno);
- l'italiano di Francesco Maria Piave, il grande librettista verdiano, è difficile anche per un madrelingua, che certamente ha difficoltà con il testo di *Va' pensiero*: i librettisti dell'opera romantica erano chiamati 'poeti da teatro', cioè erano anzitutto 'poeti', letterati, e solo come precisazione si notava che lavoravano per il teatro: quindi la loro lingua è quella della letteratura romantica;
- il *Prologo*, trasformato in personaggio in carne e ossa da Leoncavallo, librettista di se stesso, in *Pagliacci* spiega che lo scopo dell'autore è rispecchiare la realtà, e questo significa anche 'realtà linguistica': solo due anni prima Mascagni (da sempre accoppiato a Leoncavallo sui palcoscenici) inizia la *Cavalleria* in dialetto siciliano, e la conclude con Turiddu che usa parole basse, come 'tracannare' anziché 'bere', e sbaglia i congiuntivi: i testi dell'opera realistica e di Illica e Giacosa per Puccini sono molto più comprensibili di quelli, in parte contemporanei, di Boito per l'ultimo Verdi: Illica, Giacosa, Leoncavallo, Adami e gli altri sono uomini di teatro, non poeti da teatro, e vogliono parlare al pubblico in maniera diretta:

arie come *Vesti la giubba*, *Un bel dì vedremo*, *Che gelida manina*, *Mi chiamano Mimì* non hanno praticamente bisogno di note, per un italiano d'oggi.

c. La romanza si fa canzone

Le arie di Tosti o Leoncavallo, così come canzoni quali *Vipera*, *C'eravamo tanto amati*, *Balocchi e profumi* sono parallele all'operetta e quindi usano i moduli musicali più facili, propri già dell'opera popolare verdiana. Sono arie autonome, della durata di pochi minuti, come le canzoni, ma hanno una pretesa di dignità letteraria, tant'è vero che tra i 'parolieri' di Tosti c'è anche D'Annunzio e molte canzoni napoletane hanno autori dello spessore di Salvatore di Giacomo.

In realtà molti di coloro che si definiscono 'appassionati d'opera' conoscono le singole arie, il che soprattutto con l'opera ottocentesca è facile, visto che era costruita secondo la 'solita forma', cioè una serie di 'numeri' strutturati rigidamente e che includevano un cantabile e una cabaletta - appunto due 'arie'.

Nel mondo sono le 'arie' a essere conosciute, e la tradizione continua: abbiamo richiamato il successo mondiale (che continua ancor oggi, in Sud America e in Russia) di *Mattinata* di Leoncavallo cantata da Al Bano, ma si rifanno all'aria e al 'bel canto' *Con te partirò* di Bocelli e le canzoni di Al volo, che abbiamo richiamato sopra.

In questo genere la lingua è diversa da quella dell'opera: *C'eravamo tanto amati*, *Signorinella pallida* e arie/canzoni del genere sono narrazioni lineari scritte in italiano facilmente comprensibile, con una sintassi sequenziale e con un lessico limitato, ancorché oggi un po' datato: quindi sono didatticamente utilizzabili sena un grande lavoro di parafrasi e annotazione.

d. La canzone d'evasione e la canzone dei cantautori

La canzone da vacanza estiva ha un italiano giovanile, essenziale, semplice, quindi adatto a studenti stranieri, ma tratta temi fatui o prevedibili, non ha alcun interesse di contenuto; al contrario, la canzone dei cantautori (o di autori di alto livello come Mogol; cfr. Caon 2011) è spesso molto sofisticata letterariamente, quindi può essere usata con un pubblico interessato al contenuto. Ma è un dato di fatto che De André, Dalla, Battisti, Fossati, Daniele, Bersani ecc. sono ignoti nel mondo, mentre *Un italiano vero* di Cutugno imperversa letteralmente nel globo, con la sua

messe di stereotipi sull'italiano con la chitarra in mano che chiede solo «lasciatemi cantare».

e. Il problema dell'orchestrazione

Opera, aria, canzone d'autore e canzonetta pop hanno il problema dell'orchestrazione: spesso l'accompagnamento musicale copre la voce e interferisce molto con le parole, soprattutto quando accento musicale (quindi volume musicale, specialmente nella musica rock dove si usa la batteria) e accento linguistico coincidono, e questo rende difficilmente utilizzabile quel testo a fini didattici, a meno che non si attribuisca un ruolo didatticamente determinante al testo scritto.

Rossini è notissimo nel mondo: ma la velocità da scioglilingua di *Sono il factotum della città* nonché il crescendo che è proprio di questo autore lo rendono difficilissimo per gli stranieri, così come sono difficili tutti i rap di molti cantautori. Anche l'elemento 'rapidità ritmica' va tenuto in conto nella proposta dell'IMMI.

Infine c'è la qualità dell'arrangiamento: *Mattinata* viene accettato con accompagnamento di pianoforte, o di orchestra classica, perché c'è coerenza tra l'aria e lo stile musicale dell'epoca in cui è nata, ma è possibile, e spesso è stato fatto, anche mettere un accompagnamento moderno o addirittura rock: i concerti di *Pavarotti and friends* vedevano star del pop e del rock cantare arie d'opera senza alcun problema. Il problema si pone con la canzone, soprattutto con quella d'autore ormai classica: Modugno, De André, Battisti, Dalla, Tenco - hanno una base musicale che un adolescente o un giovane d'oggi trova quanto meno patetica, se non peggio, e quindi non è utilizzabile per la promozione dell'italiano e per il suo insegnamento almeno fino a quando l'interesse per il corso è tale che si accettano anche gli arrangiamenti di De Gregori, De André, ecc.

Questi quattro cenni sono sufficienti per comprendere come il progetto IMMI sia qualcosa di ben più complesso della apparente semplicità contenuta nello slogan «L'italiano della musica, la musica dell'italiano».

Focalizziamo ora la nostra attenzione sull'opera e sul 'bel canto'; quanto alla canzone rimandiamo a Caon (2011) e all'ampia bibliografia nella sezione EduMusic di www.unive.it/labcom. In realtà, l'accostamento dell'opera.

L'opera si raccorda alla promozione e all'insegnamento dell'italiano in cinque modi:



Vedremo questi aspetti separatamente nei vari paragrafi.

1 L'IMMI e la promozione dell'italiano nel mondo, rivolta alla società

Questo è il paragrafo che apparentemente dovrebbe richiedere minore riflessione tanto è evidente il ruolo della musica italiana nella promozione della nostra lingua, mirata a rendere desiderabile l'acquisto del prodotto 'lingua e cultura italiana'. Ma alcune precisazioni sono necessarie per evitare che l'evidente semplicità trasformi l'idea in un vuoto slogan e quindi si traduca, all'atto pratico, in un nulla di fatto.

La prima precisazione da fare è che IMMI è significativo per una parte delle società straniere dove si vuole promuovere l'italiano, cioè per le persone che hanno interesse, tempo e denaro per curarsi della *cultura animi* o, restando nel latino, per le persone che possono dedicarsi all'*otium*; laddove è il *negotium* a richiedere l'italiano, come dove c'è un'industria turistica mirata a italiani o ci sono aziende italiane, la nostra lingua si promuove per altre vie e con altri esiti sul piano della diffusione dei corsi della nostra lingua.

Volendo andare oltre alle dichiarazioni intuitive del tipo «l'opera italiana è la più rappresentata al mondo» e simili, bisogna iniziare dai dati, che si possono trovare nella sezione statistica di <http://operabase.com>.

a. I compositori più rappresentati nel mondo

Nel mondo, nelle cinque stagioni dal 2009 al 2014, Verdi è il compositore più rappresentato con 332 messe in scena, seguito da Mozart (238) e Puccini (232): ma il Mozart operistico, fatta l'eccezione de *Il flauto magico*, è di solito il Mozart italiano: quindi l'opera italiana domina i cartelloni. Tra i primi 30 compositori rappresentati nel mondo abbiamo dunque Verdi, Puccini, Rossini, Donizetti, Bellini, Leoncavallo, Mascagni, Monteverdi e... Mozart. Un terzo del totale, ma con un numero di opere che supera i due terzi del totale.

b. Le opere più rappresentate nel mondo

Quanto alle singole opere, *La traviata* è la più rappresentata - e il fatto che un film popolare come *Pretty Woman* desse per scontato che quando vanno all'opera i due protagonisti vedano *La Traviata* e non ci fosse bisogno di spiegarlo neppure allo spettatore medio americano dimostra quale popolarità abbia questo testo.

Altre le opere italiane sono (con numero d'ordine nella classifica):

- *La Bohème* (4);
- *Tosca* (5);
- *Madama Butterfly* (6);
- *Le nozze di Figaro* (7);
- *Il barbiere di Siviglia* (8);
- *Rigoletto* (9);
- *Don Giovanni* (10);
- *Così fan tutte* (11);
- *L'elisir d'amore* (13);
- *Aida* (14);
- *Nabucco* (17);
- *Trovatore* (18);
- *I pagliacci* (19);
- *Turandot* (20);
- tra la 21a e la 30a posizione, altre 8 opere su 10 sono italiane.

In altre parole: se si va all'opera, la possibilità di trovare un'opera italiana è enorme (sull'opera italiana come patrimonio dell'umanità si veda Puglisi 2013; per un quadro statistico sulla diffusione dell'opera italiana si veda, oltre al sito citato sopra, anche la ricerca del gruppo della Bocconi che si occupa dell'immagine italiana nel mondo, in Dubini, Monti 2014).

Quindi, legare la promozione dell'italiano all'opera ha senso se si imposta un progetto mondiale in questa direzione.

Alcune linee di intervento sono semplici da immaginare: ad esempio:

- a. nelle città in cui c'è un teatro che mette in scena un'opera italiana o in italiano, le istituzioni preposte alla promozione (dagli istituti di cultura ai comitati locali della Dante Alighieri, dai Comites a Coasit ai dipartimenti di italianistica o alle associazioni di discendenti di emigranti italiani, alle scuole dove si insegna italiano) possono organizzare un seminario di presentazione – anche in lingua locale –, descrivendone la genesi, le caratteristiche, la fortuna di quell'opera; si possono usare spezzoni di YouTube per ascoltare, con il supporto del testo scritto, le principali arie: non si promuove l'italiano in sé ma l'opera in italiano, inducendo alcuni dei partecipanti a intraprendere un corso di italiano;
- b. quasi tutte le opere sono state tradotte in film, alcuni di altissimo livello come *Cavalleria Rusticana* di Zeffirelli (1982; ci sono due film del 1939 e del 1953 su quest'opera) o *La traviata*, sempre di Zeffirelli (1983), *La Bohème* di Dornhelm (2008), *Don Giovanni* di Losey (1979), fino a *Tosca nei luoghi e nelle ore di Tosca*, girato da Patroni Griffi nel 1992. L'uso di film di opere, da vedere interrompendo la visione per commenti anche se questo significa affrontare i tre atti originali in tre sessioni diverse, può essere oggetto di una politica di sostegno da parte del Ministero degli Esteri o della Società Dante Alighieri o da altre istituzioni, sia con una guida alla disponibilità di film e videoregistrazioni sia con guide alla presentazione;
- c. in molte città i teatri hanno spazi dove è possibile organizzare dei seminari chiedendo la collaborazione del direttore d'orchestra, o del regista, o di uno dei cantanti, in modo che l'iniziativa acquisti uno spessore musicologico di rispetto e serva a promuovere le iniziative degli Istituti Italiani di Cultura (IIC) e delle altre istituzioni nominate sopra volte a legare l'opera alla promozione dell'italiano.

Queste attività possono essere rivolte a italofoeni residenti in quelle città, ma anche a un pubblico locale, da invogliare ad accostarsi all'italiano, oltre che all'opera.

Mentre le istituzioni culturali stentano ad avvalersi sistematicamente dell'opera per promuovere l'Italia e la sua lingua/cultura, il mondo aziendale ne ha già scoperto le potenzialità: sopra abbiamo citato un lavoro della Bocconi caratterizzato da un vero approccio di marketing, ma possiamo indicare una società di consulenza commerciale che ha elaborato un progetto per esportare l'immagine di Parma e dei suoi prodotti con la collaborazione del Teatro Regio: in questa logica l'opera è vista come eccellente esempio di *made in Italy* (Sinapsi Group 2013)

In assenza di iniziative concrete, conclamare l'importanza dell'opera nella diffusione dell'italiano nel mondo è privo di significato. E, di conseguenza, la ricaduta del prestigio dell'opera sull'insegnamento dell'italiano

è presso che nulla. In presenza di queste iniziative, al contrario, le persone coinvolte possono rientrare nel target descritto nel paragrafo che segue.

2 L'IMMI e la promozione dell'italiano nel mondo, rivolta ad appassionati

I numeri visti sopra dimostrano che un pubblico di appassionati dell'opera italiana esiste, e con un'azione di sostegno come quella accennata sopra questo pubblico può continuamente accrescersi, includendo mano a mano alcuni di coloro che si iscrivono a corsi di italiano senza essere già appassionati di musica lirica.

In questo ambito, il passaggio da compiere ai fini della promozione dell'insegnamento dell'italiano può essere articolato in queste fasi.

a. La situazione di partenza

L'appassionato conosce l'opera italiana, frase in cui 'conoscere' significa presumibilmente che ha informazioni sul compositore (quasi mai sull'autore del libretto), che riconosce i principali temi musicali di quell'opera, che ne conosce la trama e che sa che ruolo ogni aria ha nello sviluppo della vicenda e nell'evoluzione del personaggio; in alcuni casi può anche aver letto, in traduzione, il libretto, o più probabilmente ha visto l'opera con sottotitoli nella sua lingua;

b. L'intervento motivazionale

Si tratta di far intuire all'appassionato la possibilità di sperimentare un breve corso di italiano per comprendere meglio il testo e quindi - e qui sta il punto - **migliorare la comprensione complessiva** di un testo composto come l'opera in cui parole e musica formano un tutt'uno.

Per dimostrare che la conoscenza del libretto migliora la qualità complessiva dell'esperienza estetica, la scelta dei testi da presentare per un corso di comprensione intuitiva è estremamente delicata: lo scontro tra Don Giovanni e il Convitato di Pietra, ad esempio, assume la sua piena drammaticità solo se si capisce il testo; solo il significato di «nei vortici di voluttà perir» dà senso al vero e proprio vortice vocale che Verdi impone a Violetta in *Follie, follie!*; il silenzio degli incontri notturni di *Lucean le stelle* si riflette dalle parole alla musica, e lo stesso avviene nel crescendo

di disperazione che porta all'ultimo grido d'amore per la vita: il testo musicale ha senso pieno solo se si entra nel testo linguistico.

In tutti questi casi l'intervento non è approfondito linguisticamente, è un'introduzione intuitiva all'italiano, focalizzata su **quelle** parole che sono nate per **quella** musica - ma anche finalizzata a motivare, a far crescere il desiderio di sapere meglio l'italiano per apprezzare quell'opera che, per la definizione data dal titolo del paragrafo, appassiona il potenziale studente.

c. L'intervento didattico finalizzato

Un corso ottimale per questo pubblico non è il corso normale frequentato da studenti con altre motivazioni, bensì un corso *ad hoc*, in cui il manuale A1 viene interpretato essenzialmente sul versante della comprensione scritta e orale e non tanto su quello della produzione; in cui durante ogni unità didattica vengono inserite arie operistiche che trattano lo stesso tema, lo stesso ambito lessicale o grammaticale o funzionale.

Nei paesi di lingue neolatina, si possono utilizzare le strategie emerse in questi anni (una sintesi è in Caddéo, Jamet, 2013) per sostenere e facilitare la comprensione spontanea di testi in una lingua romanza da parte di parlanti di un'altra lingua romanza; lo stesso si può fare, ad esempio, con americani anglofoni che conoscano lo spagnolo o il francese: lo scopo del corso non è una certificazione A1, completa, integrata, ma la motivazione ad avvicinarsi all'italiano attraverso i testi che si amano e le lingue che si conoscono già.

Nel caso in cui non sia possibile, per ragione di numeri, creare un corso *ad hoc*, le lezioni condivise con studenti con altre motivazioni vanno integrate con lezioni dedicate all'opera; nel sito www.bonaccieditore.it, nella sezione *Il Balboni* ci sono le schede guida di 23 arie famose che partono da utenti con l'A1 e coprono soprattutto l'A2, quindi livelli di competenza molto bassi.

d. La prosecuzione didattica a regime

Sopra abbiamo parlato di un corso A1 focalizzato sulle abilità ricettive e sulla comprensione globale, intuitiva, interlinguistica; la prosecuzione verso un A2 e verso un'integrazione con le abilità produttive è una conseguenza naturale del primo corso di contatto descritto in 'c': una persona colta - e di solito un appassionato di opera lo è - desidera completare a tutto tondo le proprie conoscenze, soprattutto per qualcosa che lo appassiona. Quindi la prosecuzione didattica si suddivide in due filoni:

- un corso normale di italiano, da seguire insieme a studenti con altra motivazione, a meno che il gruppo degli appassionati non sia folto a sufficienza per sostenere economicamente un corso *ad hoc*;
- un corso parallelo sia su testi d'opera, che presentano caratteristiche linguistiche molto peculiari, sia sulla storia dell'opera italiana, dei suoi compositori, artisti ecc.: ascoltare *Casta diva* leggendone il testo e approfondendo Bellini e il suo ruolo di passaggio dall'opera rossiniana a quella 'seria' dà piacere, e il piacere diventa la motivazione che spinge a proseguire nel corso normale di italiano.

Lo sforzo organizzativo (non economico: se riceve un'offerta, l'appassionato che frequenta i teatri d'opera ha il denaro necessario per pagare un corso sull'italiano dell'opera) può essere compiuto da una qualsiasi istituzione, dall'IIC al Comitato Dante Alighieri, dal Comites alla scuola di lingue, purché vi sia un docente in grado di tenere il corso.

Questi docenti non sempre sono presenti, ma si possono creare occasioni e strumenti per formarli o per far sbocciare ciò che è solo *in nuce*: una politica di qualità per la promozione dell'italiano attraverso l'IMMI, dunque, deve passare oltre la dichiarazione dell'importanza dell'opera nella promozione dell'italiano: deve fare un progetto e allocarvi fondi, per quanto minimi, per creare un sito online di materiali e per una formazione, anche quella potenzialmente online, degli insegnanti, nonché per il loro tutorato continuo.

Una precisazione è necessaria: basta interrogare Google (soprattutto in inglese: *learning Italian through the opera*) e si vedrà quanti corsi ci siano già per appassionati, corsi totalmente diversi per cantanti d'opera che vedremo al punto 3. Ma sono corsi dedicati ad appassionati che hanno già intuito il piacere che possono avere da una maggiore padronanza dell'italiano; l'intervento di cui abbiamo parlato sopra è invece dedicato a coloro che ancora non rientrano in questa categoria, ma che possono essere conquistati. Esistono già materiali didattici quali *L'italiano all'Opera: Attività linguistiche attraverso 15 arie famose* (Carresi, Chiarenza, Frolano 1998), *L'italiano con l'Opera: lingua, cultura e conversazione* (Noè, Boyd 2002), *Opera!* (De Giuli, Naddeo s.d.).

3 L'IMMI e la motivazione occasionale nei corsi di italiano

Lasciamo gli appassionati all'opera ai corsi a loro dedicati e focalizziamo qui i corsi normali, quelli frequentati da persone che non hanno una passione per l'opera, che non vanno oltre il sapere che sono esistiti Rossini, Verdi, Puccini e che i cantanti d'opera fanno grandi acuti, avendo visto Pavarotti, Carreras e Domingo insieme a rock star nella serie *Tre tenori*.

L'azione motivazionale e promozionale in questo contesto può essere attuata secondo due percorsi:

- a. **semplici innesti occasionali di arie d'opera** durante le normali unità didattiche, di solito alla conclusione, anche per marcare uno stacco tra un'unità e la successiva inserendo un elemento di novità, di per sé fattore di motivazione; abbiamo citato sopra il sito in cui ci sono arie d'opera anche per i livelli A1 e A2;
- b. **inserendo brani d'opera in percorsi tematici** come se ne fanno molti dal B2 in poi, in cui si raccolgono testi di varia natura su temi motivanti per gli studenti: il ruolo della donna nella società italiana, la difesa della natura, la socialità e la festa, il cibo e la cucina, e così via.

Vediamo queste due strategie separatamente.

a. L'uso occasionale di arie d'opera

Lo scopo dell'uso di arie d'opera non è il miglioramento linguistico, anche se c'è comunque un'attività di comprensione orale e scritta, c'è uso e riflessione sul lessico, sulla grammatica e sulle funzioni comunicative, c'è attività di sviluppo dell'abilità di produzione orale quando si discute insieme dell'aria su cui si è lavorato, e sviluppo della scrittura quando alla conclusione della discussione si approda a un breve testo di commento.

In questa logica, il testo dell'unità didattica funge da pre-testo per l'introduzione di un'aria d'opera, che può essere il catalogo del *Don Giovanni* per la comprensione di numeri e nazionalità; il brindisi della *Traviata* o «Viva il vino scintillante» della *Cavalleria rusticana* se si lavora sul modo di fare brindisi e auguri; i due monologhi in cui Mimì e Rodolfo di presentano nella *Bohème* o «Vissi d'arte, vissi d'amore» di *Tosca* sono eccellenti quando si lavora sull'opposizione tra passato remoto e presente; l'uso dell'imperfetto, cioè l'azione abituale, è proprio di «Lucean le stelle», e quello del futuro è insistente in «Parigi, o cara, noi lasceremo» o in «Un bel dì vedremo».

Questo innesto occasionale può essere parallelo a quello di canzoni d'autore, anche se in questo secondo genere il lavoro sulla lingua può essere più proficuo che quello sull'opera, per il semplice fatto che si tratta di italiano d'oggi e non di uno o due secoli fa e che si tratta di testi conclusi in sé, nei 3-4 minuti della canzone, mentre l'opera è un estratto da un testo che di solito si dipana lungo tre atti. Abbiamo sperimentato quarant'anni fa l'uso di un'opera moderna nell'insegnamento dell'inglese (*Jesus Christ Superstar*), ma anche allora abbiamo visto che era necessario trattare le singole arie, i cori, i duetti come pezzi a sé stanti, della lunghezza di una canzone (Balboni 1975).

Comunque si trattino le opere e le canzoni, **il fatto di unire in un intervento musica italiana antica, recente e attuale trasforma l'intervento occasionale in un progetto ben orchestrato**, se ci si consente la metafora mai così calzante come in questo contesto.

Qualunque sia lo scopo linguistico dell'uso di testi operistici in corsi normali, tuttavia, lo scopo reale è motivazionale: aprire un mondo che a molti giovani, se non a tutti, è sconosciuto. Se ci si pone solo uno scopo linguistico, ci sono mille testi più mirati, semplici e adatti all'apprendimento (per un approfondimento sull'uso dell'opera per insegnare la lingua italiana si vedano Baratelli 2009; Foscarì 2010).

b. L'uso di testi operistici in percorsi tematici

La struttura classica dei percorsi tematici include qualche testo giornalistico, qualche sequenza di film, eventualmente qualche canzone se il tema si presta, e poi alcuni testi letterari che offrono spessore diacronico al tema.

Tra i testi letterari non vengono mai presi in considerazione i testi d'opera, sia perché nei manuali di storia della letteratura italiana non sono trattati, sia perché non c'è una abitudine a considerare che queste romanze, arie e cori possono offrire un'esperienza multimediale, lettura e spettacolo, visto che i testi sono tutti disponibili online e i video sono tutti reperibili su YouTube; spesso basterebbe guardare il cartellone del teatro locale per scoprire che c'è in programma un'opera che potrebbe rappresentare il punto culminante del lavoro su un tema, e che quel teatro ha prove generali aperte agli studenti...

Abbiamo accennato sopra ad alcuni temi tipici. Riprendiamo quello sulla donna - anche perché la maggioranza degli studenti di italiano è composta di studentesse ed è quindi un tema motivante.

L'immagine che di solito si ha e si promulga della donna italiana è di una persona che «tanto gentile e tanto onesta pare», in gioventù, e che poi diviene madre e moglie esemplare, chiusa in casa tranne quando va in chiesa, aliena da brividi femministi, almeno fino agli anni Settanta. Ma osserviamo quale maestosa gamma di figure femminili dirompenti ci offre l'opera, pur restando solo tra quelle più rappresentate al mondo:

- Violetta (*La traviata*) che vuol vivere «sempre libera» folleggiando di gioia in gioia, vuole che «scorra il viver mio nei sentieri del piacer» (nel 1853!);
- Musetta (*La Bohème*) che guarda gli uomini che la fissano «ed assaporo allor la bramosia sottil che dagli occhi traspira, così l'effluvio del desio tutta m'aggira» e «felice mi fa!» (nel 1896!);

- Norma è una gran sacerdotessa, presiede un nucleo di vergini, le vestali dei druidi: ma si concede un amante e gli dà due figli, organizzando la sua vita in modo da poterli veder crescere senza rinunciare al ruolo sociale;
- se Violetta e Musetta sono donne di 'liberi costumi' (libere prima di mente che di corpo), anche due angioletti come Mimì e Tosca sono dirompenti: Mimì dice con candore «non vado sempre a messa, ma prego assai il Signor», il che non le impedisce di convivere con Rodolfo nei primi tre atti e con il Viscontino nel quarto; Tosca ribadisce che ha dato «gioielli della Madonna al manto, e diedi il canto agli astri, al ciel, che ne ridean più belli», ma nel frattempo convive con un pittore ateo e rivoluzionario.

Quale forza motivazionale può avere una scoperta di queste 4 figure femminili, sia per lo studio dell'italiano, sia per la scoperta del patrimonio operistico?

Un altro tema tipico dei percorsi tematici è quello della contrapposizione 'di classe', come si sarebbe detto qualche decennio fa: il modo in cui in Italia oggi si articolano le classi sociali e il modo in cui sono stati trattati i 'vinti' nella letteratura e nell'arte. Tema frequente, che per l'Ottocento mette in scena l'opposizione tra i poveri Renzo e Lucia e i ricchi Rodrigo e Gertrude, per culminare con i poveri di Verga. È un messaggio incompleto, perché nei 30 anni che separano quei due poderosi romanzi abbiamo

- i tre protagonisti delle opere 'popolari' di Verdi: Rigoletto è un disabile, diremmo oggi, deriso dal suo padrone, il Duca di Mantova; Violetta è una prostituta *parvenue* tra i ricchi che la usano; il giovane e bel Trovatore è figlio di una zingara reietta dalla società cortese: riuscire a far capire la portata rivoluzionaria di quei testi toglierebbe la patina di 'aristocratico' a tutto ciò che ha a che fare con il teatro d'opera;
- *Pagliacci*, *Cavalleria* (quest'ultima tratta da una novella di Verga), *Bohème*, la rivoluzione di Gerard in *Andrea Chénier* mostrano la vita dentro la povertà, come i romanzi di Verga, Dickens o Zola, ma sono testi ignorati quando si discute del tema. Eppure Rodolfo è chiaro: «La mia stanza è una tana squallida... il fuoco ho spento. V'entra e l'aggira il vento di tramontana. Mimì di serra è fiore. Povertà l'ha sfiorita»;
- la violenza del potente sul debole è un altro aspetto della 'lotta di classe' - ma quale violenza è peggiore di quella di Scarpia su Tosca, di Germont padre su Violetta, di Di Don Giovanni sulle servette e contadinotte, di Lescaut che vende la giovane sorella Manon a un ricco banchiere?

Quello che andiamo proponendo non è di sconvolgere tradizioni didattiche assodate, ma di completarle, integrandovi quanto è stato finora tenuto fuori perché, per qualche ragione, si è dimenticato che il melodramma è la forma teatrale dominante in Italia nel secolo che intercorre tra Goldoni (che ha scritto circa 70 libretti d'opera!) e Pirandello.

4 Il ruolo dell'IMMI nell'insegnamento della storia della cultura e della letteratura italiane

Nel paragrafo precedente abbiamo anticipato molte esemplificazioni, inserendole nella cornice dell'uso **occasionale** dei testi melodrammatici. Qui invece tratteremo del loro uso **sistematico** nei corsi di cultura e letteratura.

La riflessione è stata aperta nel paragrafo 3: malgrado la sua rilevanza storica, il teatro melodrammatico è ignorato dai manuali di storia culturale e letteraria. Eppure è sufficiente un sommario raffronto per cogliere l'errore storico di questo impianto:

- a. il teatro italiano del Settecento si chiude con le tragedie neoclassiche di Alfieri e le commedie borghesi di Goldoni; nell'Ottocento i principali testi teatrali sono: *Carmagnola* (1820) e *Adelchi* (1822) di Manzoni, che di 'teatro' hanno il nome ma non la struttura e la tecnica; ci sono poi le tragedie storiche di Pellico, pienamente dimenticate; dopo decenni senza testi memorabili, a fine secolo ci sono alcune trasposizioni teatrali di novelle di Verga e dei drammi, anche questi dimenticati, di Praga e di Boito, ben più prolifici come librettisti; per trovare testi teatrali significativi, che riprendano il ruolo di quelli di Alfieri e Goldoni, bisogna attendere le prime opere forti di Pirandello, negli anni della Grande Guerra; in sintesi: il teatro ottocentesco è praticamente inesistente;
- b. negli stessi anni Rossini, Donizetti, Bellini, Verdi, Leoncavallo, Mascagni, Boito e Puccini compongono le musiche per testi cui lavorano i drammaturghi che padroneggiano le logiche teatrali, usando la stessa lingua che si trova nel teatro senza musica - ma è il melodramma che forma le coscienze, che offre piacere estetico, che appassiona, che fa politica, che mette in scena il conflitto tra funzione pubblica e vita privata (forse il tema più presente in Verdi): un teatro che raggiunge sia gli aristocratici sia il 'popolo', che sente dall'organetto per strada o canta nel coro di paese le facili arie del melodramma italiano.

Ma al di là della quantità di testi e del loro impatto sulla società italiana e sulla formazione della coscienza sociale e politica, un'attenzione maggio-

re a questi testi potrebbe sfatare false prospettive storiche, ad esempio quella che vede l'Italia a cavallo dei due secoli come un'**italietta** piccolo borghese chiusa in se stessa, provinciale. Questa visione non solo ignora la più importante avanguardia europea d'inizio secolo, il futurismo, ma non tiene conto dei dati reali, proprio perché ignora il contributo dell'opera. Il borghese che andava a teatro o l'artigiano che sentiva le arie d'opera suonate per strada non fruiva di un'arte provinciale, periferica rispetto all'Europa e ai suoi temi: basta focalizzare la produzione di Puccini, il musicista più famoso al mondo in quei decenni (nonché il più pagato di sempre) per renderci conto della falsità storica dell'immagine che si offre dell'Italia di quegli anni:

- 1983, Manon Lescaut e il suo amante fuggono a New Orleans e poi verso il *Far West*, quarant'anni prima dei film western;
- 1896, la combinazione che oggi sarebbe 'droga, sesso e rock'n'roll' è il tema di *Bohème*, con ubriaconi squattrinati, sessualmente disinibiti, disponibili alla piccola truffa per tirare avanti un altro giorno;
- 1900, tema scabrosissimo: il capo della polizia papale ricatta sessualmente la cantante Tosca, abusando del suo ruolo pubblico;
- 1904, l'ambientazione è il Giappone appena entrato nelle relazioni internazionali, e il protagonista è un ufficiale americano che usa una ragazzina giapponese come moglie, per gioco, poi se ne va lasciandola incinta;
- 1910, Minnie, la fanciulla del West, gestisce un saloon in California e si dà alla malavita con il suo amante, un rapinatore violento: non c'era ancora il cinema western, ma in Italia c'è un'opera western,
- 1924, ben prima che la globalizzazione trasformasse in realtà lo slogan 'la Cina è vicina', Puccini esplora quel paese con *Turandot*.

Parigi, New Orleans, la California, il Giappone, la Cina erano il *setting* delle opere dell'**italiano** Puccini: è una visione un po' diversa da quella dell'**italietta** che offrono i manuali.

In questo campo la progettazione nuova può essere affidata solo all'editoria che produce i manuali su cui si studia la nostra cultura, e alla sensibilizzazione e formazione dei docenti, soprattutto nei dipartimenti di italianistica¹.

¹ Materiale gratuito sulla storia del melodramma come 'teatro', per integrare le antologie di italiano usate nei licei, sono disponibili nel sito dedicato all'italiano L1 in www.loescher.it. Sull'italiano dei libretti d'opera, si vedano Goldin 1985; Bonomi 1998; Bonomi, Buroni 2012; Tonani 2005; Rossi 2005, 2011.

5 L'IMMI e l'insegnamento dell'italiano a musicisti e cantanti

Ci riferiamo qui ai molti corsi per cantanti d'opera: si tratta di un pubblico già conquistato dal nostro melodramma, e quindi già oggetto di iniziative specifiche.

Questi corsi mirano a una competenza in italiano che di solito raggiunge almeno il B1, con speciale attenzione sia alla dimensione diacronica, all'italiano del Settecento-Ottocento e del primo Novecento, sia alla competenza fonetica: nessun teatro accetta più un cantante lirico professionista che articoli male l'italiano (o il tedesco di Wagner e Strauss, o il francese di Bizet o Massenet, o il russo di Ciakowski, o l'inglese di Britten).

L'iniziativa concreta che si può prendere in questo ambito riguarda gli enti certificatori, che possono pensare a certificazioni con un *addendum* relativo all'italiano della musica e dell'opera in modo da valorizzare pienamente la competenza di questi studenti, ma anche di facilitare la loro venuta in Italia per periodi come *visiting student* presso i nostri conservatori, dove l'insegnamento dell'italiano è raro. (Su questo tipo di corsi, vedere Dardi, Soldà 2007; Zamborlin 2008; Manzelli 2010; Adami 2012).

6 Conclusione: dagli slogan alle azioni positive

L'italiano della musica, la musica in italiano: è un ambito indubbiamente proficuo per l'italiano nel mondo, sia per il ruolo che l'opera ha avuto nella storia letteraria e artistica del nostro Paese, sia per la canzone d'autore, dove gli 'autori' più che cantanti e musicisti sono letterati che oggi incidono dischi e nell'Ottocento avrebbero riempito scaffali di biblioteche poetiche. Ma il bel motto va trasformato in azione, per incidere davvero nella promozione della nostra lingua e della nostra cultura.

L'impatto nella didattica quotidiana è limitato, tranne nei corsi per musicisti e cantanti d'opera: qualche canzone e qualche aria può essere inserita tra un'unità didattica e l'altra, con uno scopo sia di motivare attraverso qualcosa di diverso dalla routine didattica del manuale, di aprire un orizzonte di possibile interesse letterario focalizzato su due generi tipici della cultura italiana, il melodramma e la canzone d'autore. Ma non è possibile pensare di insegnare lessico, grammatica, funzioni usando come input testi operistici o canzoni.

Le iniziative quindi devono avere destinatari diversi dallo studente, che è l'ultimo anello della catena:

- a. istituti italiani di cultura, dipartimenti di italianistica, comitati della Dante, associazioni di emigranti italiani, scuole di lingua possono impostare attività di supporto per gli appassionati e di contatto con il pubblico che finora non si è interessato all'opera o alla canzone: abbiamo dato alcuni esempi;

- b. Ministero degli Esteri e Dante Alighieri, che gestiscono le due reti di insegnamento dell'italiano diffuse nel mondo, nonché le due Università per Stranieri, ITALS di Ca' Foscari e altre istituzioni che formano insegnanti di italiano nel mondo possono impostare moduli, in presenza e online, finalizzati a fornire ai docenti le competenze di base e gli strumenti per autoaggiornamento musicologico in modo che essi possano poi usare arie d'opera e canzoni nei loro corsi;
- c. direttori dei corsi di italiano e insegnanti di italiano, una volta sensibilizzati, devono accettare lo sforzo di formazione, in modo da poter esplorare e poi aggredire il nuovo mercato potenziale creato dagli appassionati d'opera e di canzone italiana e per inserire nei corsi normali momenti di contatto con opera e canzone d'autore, in modo da attirare studenti a corsi eventualmente progettati ad hoc per un pubblico musicofilo;
- d. l'editoria italiana rivolta a stranieri (ma anche quella responsabile di storie e testi della letteratura italiana per italiani) deve colmare la lacuna culturale rappresentata dall'assenza del melodramma e, spesso, della canzone d'autore.

Riferimenti bibliografici

- Adami, S. (2012). «Un apprendente particolare: il cantante d'opera» [online]. *In.It*, 28, disponibile all'indirizzo <http://www.initonline.it/pdf/init28.pdf> (2015-08-31).
- Balboni, P.E. (1975). «Una Rock Opera come libro di testo». *Scuola e Lingue Moderne*, 6.
- Barattelli, B. (2009). «Una voce poco fa: insegnare l'italiano attraverso i libretti d'opera». *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9.
- Bonomi, I. (1998). *Il docile idioma. L'italiano lingua per musica*. Roma: Bulzoni.
- Bonomi, I.; Buroni, E. (a cura di) (2012). *Il magnifico parassita: Librettisti, libretti e lingua poetica nella storia dell'opera italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Caddéo, S.; Jamet, M.-C. (2013). *Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Parigi: Hachette.
- Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol*. Perugia: Guerra.
- Carresi, S.; Chiarenza, S.; Frollano, E. (1998). *L'italiano all'Opera: Attività linguistiche attraverso 15 arie famose*. Roma; Bonacci.
- Dardi, A.; Soldà M.A. (2007). «Didattica dell'italiano per i cantanti lirici in prospettiva multidisciplinare». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 13.
- De Giuli, A.; Naddeo, C.M. (s.d.). *Opera!*. Roma: Alma.

- Dubini, P.; Monti, A. (2014). *L'opera italiana nel panorama mondiale* [online], ppt del ask Research Centre dell'Università Bocconi. Disponibile all'indirizzo http://www.ask.unibocconi.it/wps/wcm/connect/77af51ef-e19e-497f-9644-03706d63222c/venezia_ask_bocconi_ita.pdf?MOD=AJPERES (2015-08-31).
- Foscari, D. (2010). «C'è anche l'opera!» [online]. *In.It*, 26. Disponibile all'indirizzo <http://www.initonline.it/pdf/init28.pdf> (2015-08-31).
- Goldin, D. (1985). *La vera fenice: Librettisti e libretti tra Sette e Ottocento*. Torino: Einaudi.
- Manzelli, M. (2010). «Vissi d'arte vissi d'amor: L'italiano del melodramma: Riflessioni per una didattica L2 a cantanti d'opera». *Italiano Lingua Due*, 2.
- Noè, D.; Boyd, F. (2002). *L'italiano con l'Opera: lingua, cultura e conversazione*. New Haven: Yale University Press.
- Puglisi G. (2013). *L'Opera italiana 'Patrimonio dell'umanità': tra opportunità e responsabilità* [online], testo per l'UNESCO. Disponibile all'indirizzo <http://www.cantoriproitalia.it/wp-content/uploads/2013/02/G.Puglisi-Opera-Italiana-patrimonio-dellumanit%C3%A0.pdf> (2015-08-31).
- Rossi, F. (2005). *Quel ch'è padre, non è padre. Lingua e stile dei libretti rossiniani*. Roma: Bonacci.
- Rossi, F. (2011). «Melodramma, lingua del» [online], voce in *Enciclopedia Treccani dell'Italiano*. Disponibile all'indirizzo [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-melodramma_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-melodramma_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (2015-08-31).
- Sinapsi Group (2013). «Con Verdi nel mondo» [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.sinapsigroup.com/Amministrazione/allegati_upload/%7BRPJTOKRWNHAAOYFMDMFHTOMJSRDNADBHIPBBGL%7D_Con%20Verdi%20nel%20Mondo.pdf (2015-08-31).
- Tonani, E. (a cura di) (2005). *Storia della lingua italiana e storia della musica nel melodramma e nella canzone*. Firenze: Cesati.
- Zamborlin, C. (2008). «Sulle note di Bellini, Verdi e Puccini: una mappa fonetico contrastiva ad uso di cantanti lirici nipponici». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 17.

La coesione testuale nella descrizione spaziale statica

Un'analisi di interlingue pre-avanzate dell'italiano L2

Valerio Cervoni
(Università degli Studi Roma Tre, Italia)

Abstract SLA research focuses mostly on advanced interlanguages as regards analysing textual competence, as its acquisition is extremely problematic. This paper, instead, deals with the results of a study of basic and pre-basic levels, and specifically tries to assess the ability of some young Bengali learners of L2 Italian to construct cohesive oral texts in the domain of static spatial descriptions. Results show how subjects of both groups produce rather fragmentary texts and do not manage to activate some of the most significant cohesive devices that are available in L2 Italian for descriptive purposes. Nevertheless, a comparison between the two groups indicates that learners start by producing texts with poor cohesive strength and only implicit syntactic connections and progress to a kind of text where cohesion is stronger and anaphoric linkage devices are more and more activated. We argue that this may be evidence of an evolutionary progress in textual competence which takes place before the advanced phases of learning.

Sommario 1. Introduzione. – 2. Quadro di riferimento teorico. – 2.1. Testualità. – 2.2. Sviluppare competenza testuale in interlingue iniziali. – 2.3. La descrizione spaziale statica: strutture sintattiche tipiche nelle diverse interlingue. – 3. Il corpus. – 3.1 Cenni sugli informanti e sull'elicitazione del dato. – 3.2. Metodologia di rappresentazione del dato orale: le 'griglie'. – 4. Risultati ottenuti. – 4.1. Dati sui tre tipi di strutture sintattiche. – 4.2. La componente spaziale in anafora. – 4.3. Trend evolutivo. – 5. Conclusioni.

1 Introduzione

Rispetto ad altri settori dell'acquisizione, l'analisi del testo nelle interlingue ha richiamato l'attenzione in tempi piuttosto recenti. Se poi consideriamo le sole varietà iniziali di apprendimento, il numero di studi effettuati si riduce in modo drastico, la ragione da ricercarsi nel fatto che lo sviluppo di strategie testuali costituisce un compito di estrema difficoltà persino in fasi di apprendimento avanzate (cfr. Chini et al. 2003, 2008 per l'italiano L2; Carroll 2008 per il tedesco L2). Contravvenendo alla tendenza che vede prevalere analisi di stadi avanzati, ci proponiamo in questo contributo di verificare alcuni aspetti della competenza testuale in interlingue pre-basiche e basiche dell'italiano L2. Nello specifico verrà esaminato il grado di coesione in descrizioni spaziali statiche prodotte da un gruppo di adolescenti bengalofoni immigrati.

Rimaniamo consapevoli dei limiti che può presentare una simile ricerca e della parzialità dei risultati ottenuti. Non si è tenuto conto, ad esempio, delle peculiarità grammaticali della L1 dei parlanti considerati; inoltre, dato il campione numericamente basso a nostra disposizione, non è stato possibile formulare conclusioni di carattere generale sul tema. Crediamo tuttavia che alcuni risultati raggiunti in questa sede, che prefigurerebbero un processo evolutivo della competenza testuale, giustifichino un maggiore interesse verso l'analisi di interlingue che precedano le fasi avanzate di apprendimento.

2 Quadro di riferimento teorico

2.1 Testualità

L'indagine moderna sulla testualità, intesa qui come l'insieme delle proprietà funzionali di un testo, ha origini recenti rispetto ad altri ambiti linguistici. Se i primi studi generici sono riconducibili agli anni Sessanta del secolo scorso, a nostra conoscenza sono rari i lavori a carattere acquisizionale risalenti a prima di una quindicina di anni fa. Per contro, il concetto stesso di testo era già noto al mondo classico. I dizionari sembrano concordi nell'attribuire l'origine della parola al latino *textus* (tessuto, intreccio), forma del participio passato del verbo *texere* (tessere) che pare affermarsi col significato figurato di intessitura a partire da Quintiliano. Ebbene, l'idea di testo così come delineata in questo contributo richiama proprio la metafora dell'intreccio. In primo luogo perché il testo è composto da un reticolo più o meno fitto di connessioni di varia natura (profonde e di superficie, interne ed esterne a esso), qualità che rendono tale un testo e che si riassumono nella nozione di testualità. In secondo luogo perché l'oggetto in questione costituisce un piano di analisi non separabile dalle sue sub-componenti linguistiche, che in ordine di grandezza fisica si estendono dalla morfologia alla sintassi. Questo principio, che potremmo definire dei 'vasi comunicanti', è a nostro avviso decisivo per una completa analisi testuale, perché presuppone che la natura sistematica dell'intessitura del testo non faccia capo solamente alle sue proprietà intrinseche, la testualità, ma anche ai livelli a esso sottostanti. Come vedremo questo sarà rilevante ai fini della nostra analisi. Tornando all'immagine quintiliana, è interessante notare nell'ottica di questo contributo come Quintiliano si riferisca, scrive Mordenti (2007, p. 157), «all'organizzazione complessa del discorso¹, e non alla sua fissità nella scrittura»; sebbene il retore la-

1 Qui inteso dall'autore come testo orale.

tino affronti aspetti più soprasegmentali che sintattici, lo studio del testo come lo intendiamo oggi avrebbe avuto dunque come oggetto non il testo scritto, come la lunga tradizione filologica che ne seguirà farebbe pensare, bensì il testo orale.

In epoca moderna, i primi tentativi di far luce sulle proprietà del testo in lingue seconde vengono comunque intrapresi non sul parlato, ma su produzioni scritte, dalla retorica contrastiva (cfr. Chini 2008; Connor 1996), ramo che esplora le relazioni che intercorrono fra le tipologie di L1 e le modalità di scrittura di testi in L2. Il pioniere della disciplina Kaplan (1966), partendo da un corpus di testi scritti in inglese L2, opta per un *modus operandi* che verte non sulla sintassi come massimo livello di analisi: l'unità di indagine selezionata non è la frase bensì il paragrafo. Kaplan riscontra una corrispondenza fra i diversi gruppi linguistico-culturali di informanti e gli schemi di organizzazione testuale da essi prodotti, vuoi per ragioni legate alle proprietà grammaticali della lingua, vuoi per l'impronta data dalla cultura di riferimento e dai modelli tradizionali di scrittura appresi in ambito scolastico e accademico. L'autore rileva soprattutto che i modelli testuali delle lingue di partenza dei soggetti si riflettono in L2 senza significativi cambiamenti, con un chiaro risvolto acquisizionale che qui ci interessa in modo particolare.

Gli sforzi volti ad analizzare la retorica del testo si sono rivelati tuttavia piuttosto isolati, verosimilmente per la mancanza di una metodologia condivisa e di strumenti di analisi concreti. La linguistica testuale, che si propone di affrontare il modo in cui è organizzato un testo, è nata proprio con l'intento di appropriarsi di questi strumenti, e con l'idea che la frase non rappresenti la massima unità passibile di studio sistematico. Prende corpo allora un filone di ricerca che abbandona la rigidità tassonomica della linguistica descrittiva e sonda l'esistenza di relazioni intratestuali al tempo ancora poco note. In tale ottica, per la prima volta in chiave moderna, Halliday e Hasan (1976) lavorano al concetto di coesione, la prima delle due «forze fondamentali» del testo al pari della coerenza (Palermo 2013, p. 15). I due autori mettono a punto una celebre categorizzazione di relazioni semantiche molto diversa da quella classica e adatta al carattere dinamico del testo: si pensi ai *pattern* che veicolano referenza, ossia l'endofora (meglio conosciuta oggi come anafora) e l'esofora (o deissi). Eppure simili approcci vertenti sulle strutture piuttosto che sui processi non sfruttano ancora appieno le potenzialità dell'oggetto di indagine, perché sembrano concentrarsi sulla presenza di mezzi di coesione come unico fattore nella costruzione di un testo (cfr. Mubenga 2010). De Beaugrande e Dressler (1994) propongono un modello procedurale per il quale un testo può definirsi tale solo se soddisfa sette criteri di testualità, che rispondono al nome di coesione, coerenza, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità e intertestualità. Se escludiamo coesione e coerenza, i restanti cinque criteri sono orientati in un modo o nell'altro al contesto

di produzione, ossia agli atteggiamenti di chi produce e riceve il testo e alla cornice comunicativa dello stesso. Una simile bipartizione dei criteri testuali è un invito a un'analisi aperta, che dovrebbe portare la ricerca a «incorporare il livello testuale fra i livelli della competenza comunicativa di un parlante» (Andorno 2003, p. 9). Solo se consideriamo la testualità come competenza autonoma, essa può cessare di esistere come parametro virtuale e diventare parte integrante di un «sistema attualizzato» (De Beaugrande, Dressler 1994, p. 50); vale a dire un sistema nel quale selezioni linguistiche possibili vengono realizzate e strutturate nella comunicazione vera e propria. Un impianto così concepito è inoltre più completo perché tiene conto di una pluralità di livelli di analisi, disposti in ordine gerarchico ma con pari possibilità e merito di essere interpretati con metodo.

2.2 Sviluppare competenza testuale in interlingue iniziali

È soprattutto negli ultimi anni, lo si accennava a inizio articolo, che il testo è stato oggetto di studi acquisizionali. In linea generale la letteratura pare affermare quanto sia problematico sviluppare una vera competenza testuale prima delle fasi avanzate di apprendimento. L'italiano L2 non si esime da simili conclusioni, come mostrano alcuni risultati raccolti su anafora, subordinazione e status informativo dei referenti in apprendenti di lingue e varietà differenti (cfr. Chini et al. 2003; Chini 2008). Per certi versi la testualità, così come si presenta all'osservatore esterno come ultimo e più largo piano di analisi linguistica di un testo, è anche l'ultimo aspetto da gestire per il parlante di una seconda lingua. Questo perché soprattutto nelle prime fasi di apprendimento gli sforzi di un parlante sono diretti innanzitutto alla cura della trasmissione di funzioni pragmatiche meno complesse, che agiscono a livello strettamente lessicale, al fine di essere compreso. Givón (1979) parla giustappunto di modo pragmatico o comunicativo paratattico per riferirsi a una modalità comunicativa della quale si avvalgono apprendenti in fasi iniziali. Prende poi gradualmente forma un modo sintattico, che per estensione avrebbe ragione di potersi definire sintattico-testuale, coincidente con usi e strategie sempre meno accessibili ma molto comuni fra i nativi. A fare la differenza nell'acquisizione dei principi testuali in lingua seconda non è solo dunque la conoscenza di specifici *items* lessicali o forme grammaticali, ma anche quella del loro uso appropriato nel testo e nel contesto comunicativo in cui questi sono inseriti. Il procedimento però sembra richiedere molto tempo e anzi non viene forse mai acquisito in modo adeguato perché il modello di L1 e i suoi condizionamenti legati al tipo di pianificazione testuale rimangono persistenti anche in stadi avanzati.

Perché dunque affrontare l'argomento testualità nelle sue varietà iniziali? A nostro avviso può costituire motivo di interesse esplorare la compe-

tenza sul nascere proprio in quanto embrionale, con lo scopo di individuare le prime tendenze e i principi abbozzati dall'apprendente e di verificare con che grado di efficienza emergono nel parlato.

2.3 La descrizione spaziale statica: strutture sintattiche tipiche nelle diverse interlingue

Per ottenere informazioni sulla gestione della dimensione testuale da parte degli apprendenti, si è cercato di limitare il più possibile la sfera d'azione nella quale operare, al fine di raggiungere conclusioni mirate e facenti capo a specifiche situazioni comunicative e occorrenze linguistiche. In tal senso il genere di testo parlato analizzato è la descrizione spaziale. Con spazio ci riferiremo esclusivamente alle relazioni che intercorrono fra entità dislocate in ambiente statico². Ad esempio in 'la «bicicletta» si trova a sinistra del «bambino»' le due entità sono interconnesse in quanto la localizzazione spaziale di una dipende dalla posizione dell'altra. Le relazioni spaziali saranno individuate in uno specifico gruppo di elementi, comune a parlanti di varietà interlinguistiche non avanzate e dunque particolarmente indicato per i nostri obiettivi: le preposizioni e gli avverbi spaziali³ situati a inizio clausola. Tali componenti svolgono la precisa funzione di specificare la posizione spaziale coperta da un'entità qualsiasi (come nella frase '«sul viale» c'è un cartello'), e sono state scelte per due ragioni. Innanzitutto, dal punto di vista lessicale, essi costituiscono *items* piuttosto frequenti già nelle varietà iniziali di interlingua, ossia garantiscono una disponibilità di dati per avanzare conclusioni minime sul piano quantitativo. Inoltre, dal punto di vista sintattico-testuale, sono elementi adatti all'osservazione di fenomeni specifici e in particolar modo l'anafora, posta al centro dell'indagine. Nell'analisi i piani linguistici interni all'enunciato, come il lessico, saranno rapportati al loro valore testuale, in linea con il principio della comunicazione dei livelli linguistici. In tal senso «motion (and space) should not be used in semantics on the basis of a model that is essentially made of topologies and displacements, without any relation to

2 La scelta è ricaduta su questa tipologia, definita da Levinson (2003, pp. 47-50) «sistema intrinseco», in quanto strategia più comune per la descrizione spaziale in molte lingue fra cui quelle prese in considerazione in questa sede, ovvero l'italiano e il bengali.

3 La definizione di preposizione spaziale costituisce oggetto di dibattito. Secondo Vandeloise (2006) dovremmo riferirci piuttosto a usi spaziali di preposizioni generiche, perché la concettualizzazione dello spazio nelle varie componenti linguistiche, fra cui appunto le preposizioni, passa da una distribuzione dei significati e delle funzioni che oscilla da lingua a lingua in base all'estensione d'uso del singolo componente. Ne è un caso limite lo tzeltal, (cfr. Landau 1996), lingua indigena del Centroamerica, che ha la particolarità di far ricadere tutte le funzioni spaziali in una sola preposizione generica usata anche in alcuni contesti extra-spaziali. Si veda anche Slobin (1996).

other praxeologic, qualitative or intentional dimensions» (Cadiot, Lebas, Visetti 2006, p. 175).

In un'indagine sul francese L2, Watorek (2003) individua tre strutture frasali che veicolano l'espressione di concetti spaziali in ambiente statico:

- a. verbo esistenziale + referente, ad esempio 'il y a un vélo' (c'è una bicicletta), costituisce la struttura di base per la localizzazione di entità nelle descrizioni spaziali;
- b. verbo esistenziale + 'aussi' + referente, come in 'il y a aussi un chat' (c'è anche un gatto), presenta un connettivo coordinante in aggiunta, 'aussi', di norma in posizione post-verbale;
- c. PP/AVV + verbo esistenziale + referente, come in 'sur la table il y a un livre' (sul tavolo c'è un libro), prevede un'espressione spaziale, abbreviata dall'autrice con la sigla PP/AVV, che comprende preposizioni, avverbi e sintagmi preposizionali.

I nostri dati sull'italiano L2 sono grosso modo ascrivibili ai tre *pattern* sopra esposti, ed è per questo che di seguito proponiamo uno schema solo leggermente rivisitato, in base alle peculiarità dell'italiano, e presentato in quello che qui ipotizziamo essere l'ordine di acquisizione naturale delle strutture:

- d. VE + referente (il tipo 'c'è una piazza');
- e. 'poi' + VE + referente (il tipo 'poi c'è una fontana');
- f. PP/AVV + VE + referente (il tipo 'nel fiume c'è una barca').

Nelle prossime pagine intendiamo esporre brevemente le caratteristiche di ciascun tipo.

2.3.1 Il tipo 'c'è una piazza'

Nei dati di Watorek (2003), la strategia verbo esistenziale + referente è generalmente la preferita in diverse L2 da apprendenti basici e pre-basici, i quali omettono quasi sempre l'espressione spaziale benché portatrice di un'informazione rilevante. Per il momento tralascierò il fatto che i risultati da noi raccolti non confermano questa premessa per quanto riguarda i soggetti basici, nei quali affiorano spesso componenti spaziali efficaci in ottica testuale e di tipo morfologico complesso. Tale struttura, se utilizzata come base della descrizione spaziale e dunque ripetuta con continuità, dà luogo a un testo con cambio di referente non segnalato da marche testuali e dunque a un testo frammentario e poco coeso. È il caso della sequenza: 'c'è una strada / [ai lati della strada] ci sono tanti palazzi'. Qui l'apprendente non si avvede del fatto che sta dando indicazioni a qualcuno che non conosce il contenuto dell'im-

magine e omette il posizionamento del secondo referente (i palazzi) rispetto al primo (la strada). Si può ipotizzare che il parlante confidi su un principio di collaborazione con l'interlocutore nella costruzione del testo, ovvero che sottintenda alcune componenti problematiche, qui le espressioni spaziali, di modo che sia il nativo a dedurre i significati mancanti.

2.3.2 Il tipo 'poi c'è una fontana'

L'adozione del connettivo (tanto l'italiano 'poi' quanto il francese 'aussi') rappresenta un primo passo verso la costruzione di un tessuto testuale perché rafforza, sebbene ancora in modo contenuto, la coesione testuale tramite un fenomeno di elencazione dei referenti spaziali localizzati. Bonvino, Masini e Pietrandrea (2009, p. 3) suggeriscono proprio il concetto di «list construction» per indicare questa ed altre strutture sintattiche, «characterized by the multiple realization of one and the same constructional slot». Per degli apprendenti iniziali, queste particelle di connessione interclausola giocano un ruolo importante come mezzi anaforici in quanto «they indicate explicitly that some information from the context is maintained» (Watorek 2003, p. 340). Il connettivo 'poi', al quale aggiungiamo i corrispondenti 'dopo', 'anche' e 'ancora', trasmette un'informazione generica, di tipo non spaziale, e con l'esclusivo compito di coordinare e cumulare dei dati. Il testo non risulterà particolarmente coeso in quanto connettivi di questo genere non aiutano a decifrare la dislocazione dell'oggetto; nel migliore dei casi essi sono utili a indicare solo la porzione di spazio condivisa di volta in volta dai singoli referenti. Il rapporto fra connettivo additivo e particella spaziale diventa talvolta molto stretto fino a farne confondere le proprietà. Ad esempio il 'poi' di un nostro apprendente, piuttosto che veicolare la funzione cumulativa, sembra farsi portatore di una componente spaziale; tale componente indica di norma il passaggio a un referente collocato sul piano sagittale rispetto al precedente, traducibile con l'espressione spaziale complessa 'più in profondità (rispetto all'immagine)', o comunque facente riferimento a una relazione di adiacenza tra le entità, che troviamo ad esempio nella preposizione italiana 'vicino'. Fenomeni di generalizzazione semantica vengono riscontrati anche in fasi iniziali di acquisizione dell'italiano L1: Giuliano (2012, p. 380) ipotizza che «once they have acquired ancora, for instance, young informants could use it both for quantity and temporal addition». Nell'ottica di interlingue basiche e pre-basiche, il *pattern* costituisce in ogni caso una valida modalità di coesione provvisoria e a basso costo cognitivo, che tuttavia per risultare efficace nel testo dovrebbe essere corredata da forme a contenuto spaziale. La componente esplicita per la resa dei concetti

spaziali diventa poi d'obbligo quando non è più possibile la negoziazione dei significati, ovvero il mantenimento inespresso del riferimento spaziale tramite anafora zero.

2.3.3 Il tipo 'nel fiume c'è una barca'

La struttura PP/AVV + verbo esistenziale + referente vede nella componente preposizionale e avverbiale il più importante ed efficace costituente per il collegamento anaforico nel contesto spaziale, e per questo, secondo Watorek (2003) e anche nei nostri dati, non è molto presente nelle interlingue iniziali. È curioso innanzitutto notare come l'adozione o meno del meccanismo di tipo PP/AVV abbia una forte influenza sulle modalità di cognizione dei concetti spaziali prima ancora che della loro resa linguistica. Il fenomeno della negoziazione, dunque della messa in implicito dei mezzi spaziali, comporta infatti presso gli apprendenti esaminati una forte tendenza a effettuare l'ancoraggio dei referenti nello spazio con rimando all'area globale. Nel caso del *task* descrittivo usato di norma nelle elicitazioni dei fenomeni spaziali questa porzione coincide con un'immagine: la frase 'c'è una bicicletta rossa' lascia inespresso il posizionamento dell'entità, ma nel contesto comunicativo la localizzazione è logicamente confinata a una regione di superficie limitata. Gli avanzati tendono invece a sezionare l'area globale a disposizione e dare riferimento esplicito di ciascuna porzione di spazio, menzionando di volta in volta gli spostamenti virtuali che il parlante effettua in descrizione. Naturalmente ciò ha un riflesso positivo sulla ricezione del messaggio, in quanto aiuta ad accompagnare l'interlocutore in un 'percorso' graduale, definito, ovvero nella personale visione dello spazio descritto dal parlante. Sul piano sintattico, la conseguenza evidente di questa tendenza è l'alta incidenza di reiterazione del *pattern*⁴. Il continuo *reset* della struttura va visto non solo come processo di isolamento delle clausole in senso grammaticale, in quanto comporta una dispersione anche a livello semantico dei concetti spaziali, vale a dire una frammentazione del testo tipica dei non avanzati.

Tanto il fenomeno di *reset* della struttura PP/AVV + verbo esistenziale + referente quanto il fenomeno di co-costruzione dei significati relativi al tipo verbo esistenziale + referente potrebbero derivare da problematiche relative all'acquisizione di una lingua seconda. Ad esempio sono tipici di queste interlingue limiti di natura lessicale e grammaticale, che non permettono di operare strategie di coesione particolarmente effica-

4 Nel conteggio delle strutture si considerano logicamente solo i casi in cui la componente PP/AVV è utilizzata ad inizio clausola.

ci. Rientrano poi in questa sfera anche difficoltà di ordine cognitivo, che riguardano il controllo e la coordinazione di un'elevata quantità di dati in L2, scaturita peraltro da uno stimolo iconico e perciò da un oggetto di natura aperta e non lineare. Proprio in ottica cognitiva sono significative le osservazioni di Scollon (1976), operate nell'ambito dell'apprendimento delle L1 ma avallate anche sul versante L2 (per una rassegna di studi, cfr. Sato 1990). Scollon suggerisce che il linguaggio infantile è articolato in costruzioni verticali, ovvero strutture di parlato nelle quali i costituenti di un enunciato compaiono in una sequenza spezzettata di espressioni, per poi evolvere in fasi successive in strutture sintattiche orizzontali prodotte all'interno del turno di parola.

Simili criticità possono però dipendere non solamente da processi acquisizionali, ma persino dal *background* culturale e socio-economico dei soggetti. Giuliano (2014) ad esempio riscontra in adolescenti italofofoni svantaggiati, riceventi scarsi stimoli culturali e linguistici, testi molto più semplificati e frammentari rispetto a quelli prodotti da coetanei appartenenti a contesti privilegiati⁵. Tale fattore può giocare un ruolo anche nei nostri soggetti, adolescenti immigrati provenienti da situazioni di disagio nel loro paese di origine ed emarginati nel contesto in cui vivono al momento della raccolta del corpus.

3 Il corpus

3.1 Cenni sugli informanti e sull'elicitazione del dato

Il corpus di parlato trasversale a disposizione è composto da ventinove brevi testi prodotti da un gruppo di sei adolescenti, fra i 15 e i 17 anni con L1 bengali, osservati nel quadro di un programma di insegnamento dell'italiano L2 lingua di contatto svoltosi in un Centro Territoriale Permanente nei pressi di Roma. I dati sono stati registrati su supporto audio digitale. I soggetti A. e S., i quali hanno fornito i dati più interessanti, sono stati individuati come apprendenti di livello basico, mentre gli altri quattro di livello pre-basico. Al momento della registrazione dei dati, buona parte degli informanti è in Italia da circa un anno, mentre due informanti pre-basici solo da poche settimane. Hanno tutti conseguito la licenza elementare nel loro paese d'origine (solo A. frequenta una scuola media italiana) e possiedono una modesta conoscenza della lingua inglese, che utilizzano di tanto in tanto come lingua ponte.

5 L'analisi dell'autrice verte su testi narrativi, ma crediamo non manchino le condizioni per estendere la riflessione a testi descrittivi.

Per trarre le informazioni desiderate sulle modalità di espressione della spazialità e di costruzione testuale degli informanti si è fatto ricorso in parte ad attività mirate. Agli apprendenti era richiesto in particolare di descrivere a turno un'immagine a un compagno, il quale doveva disegnarla alla lavagna seguendone le indicazioni. Le immagini sono state selezionate in modo tale da forzare il soggetto a operare delle scelte precise su quali entità attivare, su come dislocarle nello spazio e soprattutto, in ottica testuale, su come gestire le relazioni spaziali tra le entità stesse.

3.2 Metodologia di rappresentazione del dato orale: le 'griglie'

Dopo aver realizzato una trascrizione ortografica dei dati, si è deciso di adottare un sistema addizionale di organizzazione del corpus. Si tratta della rappresentazione in griglie, un metodo elaborato negli anni Settanta da Claire Blanche-Benveniste e collaboratori (cfr. Blanche-Benveniste at al. 1979; Blanche-Benveniste 1990; Ambroso, Bonvino 2008, 2009) per andare incontro alle peculiarità del testo orale, dal carattere tipicamente frammentario e discontinuo. Lo strumento permette di fornire una presentazione del testo tale da mostrare lo svilupparsi del flusso di parlato in maniera più chiara e rapida rispetto ad una trascrizione lineare. Nella tab. 1 presentiamo un esempio tratto dalla stessa autrice (Blanche-Benveniste 1990, p. 23). Le realizzazioni dei costituenti sul sintagma sono disposte in modo da conferire ordine a una sequenza apparentemente caotica.

Tab. 1. Les registres sont très euh sont doivent être doivent pouvoir être contrôlés

les registres			sont	très	euh
			sont		
	doivent		être		
	doivent	pouvoir	être		contrôlés

Il sistema segue questi due semplici criteri. Sull'asse sintagmatico individuato nelle righe orizzontali sono poste una per una le clausole del testo in sequenza, mentre l'asse paradigmatico rappresentato dalle colonne rende conto delle realizzazioni logico-sintattiche dei rispettivi costituenti. Nel caso della tab. 2, tratta dal nostro corpus, i costituenti sono nell'ordine: elemento spaziale, primo argomento del predicato, predicato, secondo argomento del predicato.

Tab. 2. Stanno camminando loro deve prendere quella macchina c'è un albero questo è un negozio? dietro c'è un negozio abbigliamento dietro c'è un negozio dietro una porta

		stanno camminando	
	loro	deve prendere	quella macchina
		c'è	un albero
	questo	è	un negozio?
dietro		c'è	un negozio abbigliamento
dietro		c'è	un negozio
dietro			una porta
SPA	ARG1	PRE	ARG2

Concepito appositamente per l'analisi del parlato, lo scheletro della struttura in griglie è indicato in maniera particolare per indagare fenomeni legati alla sintassi e al testo. Le griglie possono infatti far affiorare e mettere in evidenza parallelismi e costruzioni ricorrenti nel parlato che altrimenti sarebbero difficilmente individuabili: la ripetizione di determinate costruzioni sintattiche, la distribuzione testuale di catene anaforiche e co-referenziali, la disposizione di *pattern topic-focus* nel testo. In secondo luogo, l'inserimento dei dati in colonne può avere un impatto significativo sulla chiara visualizzazione di elementi lessicali specifici, nel nostro caso rappresentati dalla componente PP/AVV situata a inizio clausola.

4 Risultati ottenuti

4.1 Dati sui tre tipi di strutture sintattiche

In base allo schema proposto in 2.3, vogliamo capire in che modo e con quale frequenza vengono attivate le tre strutture sintattiche tipiche della descrizione spaziale. Ci interessa in particolare quello che abbiamo definito il tipo di costruzione 'nel fiume c'è una barca' perché comprende la componente PP/AVV, la quale, come evidenziato, costituisce il principale mezzo coesivo per il genere testuale da noi considerato.

In linea con i numeri rilevati da Watorek (2003) per il francese L2, nei nostri apprendenti basici⁶ viene riscontrata una bassa quantità di componente spaziale PP/AVV a inizio clausola. Dalla tab. 3 risulta che i due soggetti basici, A. e S., esplicitano un referente nello spazio nel 29% delle clausole in media.

6 Dato il basso numero di occorrenze prodotte dai pre-basici, siamo in grado di avanzare conclusioni di natura quantitativa solamente in relazione ai due basici.

Tab. 3. Mezzi PP/AVV ad inizio clausola in rapporto al totale delle clausole

Informante	n. PP/AVV ad inizio clausola	n. clausole totali	%
A.	64	228	28.1
S.	38	127	29.9

I restanti due terzi delle clausole prodotte dai basici identificano almeno tre forme di strutture. Due di queste le abbiamo già etichettate come il tipo ‘c’è una piazza’ e il tipo ‘poi c’è una fontana’, mentre la terza forma aggiunge informazioni su un’entità, generalmente nominata nel *focus* precedente.

Il tipo ‘c’è una piazza’ omette, come detto, il posizionamento spaziale del referente. Contrariamente ai dati di Watorek, abbiamo riscontrato pochissime occorrenze nei nostri soggetti basici di simili forme (in tab. 4 ne presentiamo una), mentre se ne trovano molte nei pre-basici. L’assenza nei basici di questa struttura, la meno adeguata in ambito descrittivo, ci pare un risultato degno di nota in termini di sviluppo testuale.

Tab. 4. Poi ancora non c’è niente sì si c’è un albero un albero dietro vicino i ragazzi

poi				
ancora	non	c’è	niente	
sì sì				
		c’è	un albero	
			un albero	dietro
				vicino i ragazzi
ADD	NEG	PRE	ARG1	SPA

Il tipo ‘poi c’è una fontana’ ha invece sì la funzione di fornire informazioni circa la collocazione di un referente, ma le clausole presentano, in sostituzione della componente PP/AVV, un connettivo coordinante come ‘poi’. La tab. 5 mostra una di queste strutture, piuttosto comuni nei nostri apprendenti. In casi come questo il connettivo non è né di natura temporale né spaziale e non aiuta a stabilire la posizione del referente nel contesto, tanto che l’interlocutore è costretto a richiedere un’indicazione aggiuntiva per dare continuità al *task*. Da una parte la presenza di simili costruzioni potrebbe derivare da *défaillances* di tipo interazionale, riscontrate anche negli adolescenti italofofoni svantaggiati esaminati da Giuliano (2014). D’altra parte il tipo di clausola adottato dai nostri due basici potrebbe segnalare una carenza di tipo sintattico, per la quale il parlante focalizza tutta l’attenzione sulla formulazione del sintagma del referente-soggetto e non sostiene il costo cognitivo necessario ad attivare le unità linguistiche esterne a tale nucleo, tra cui appunto il mezzo spaziale.

Tab. 5. Nella strada vicino c'è fiume poi c'è tanti mucca sta mangiando qualcosa

nella strada		
vicino	c'è	fiume
poi	c'è	tanti mucca
	sta mangiando	qualcosa
SPA	PRE	ARG1

La terza forma assume la funzione di perfezionamento delle informazioni contenute nella clausola di ancoraggio spaziale introdotta da PP/AVV, e perciò non occupa nessuno dei tre macro-tipi sintattici discussi. Ad esempio nella tab. 6 la terza clausola informa che le 'tante persone', referente della clausola di ancoraggio immediatamente precedente, stanno 'lavorando [come] agricoltori'. L'affinamento dell'informazione non è da confondere con la sua riformulazione, tipica delle «disjunctive list constructions» nella tassonomia di Bonvino, Masini, Pietrandrea (2009, p. 3), perché la riformulazione veicola alternative sulle proprietà dei referenti ma non porta elementi di novità nella struttura informativa.

Tab. 6. Nella barca c'è una persona poi vicino c'è tante persone loro lavorando agricoltori

	nella barca		c'è	una persona	
poi	vicino		c'è	tante persone	
		loro	lavorando		agricoltori
ADD	SPA	ARG1	PRE	ARG2	ARG3

4.2 La componente spaziale in anafora

Ci interessa ora capire quanto la componente PP/AVV viene usata in modalità anaforica, cioè quando l'*item* analizzato è in *topic* e contemporaneamente riprende il *focus* della clausola precedente. Il numero di clausole collegate da marche di coesione del tipo PP/AVV si abbassa notevolmente se confrontato con il computo generale delle clausole rispondenti alla strategia del tipo 'nel fiume c'è una barca', come mostrato nella tab. 7. In media l'anafora è stata attivata infatti meno di una volta su quattro. La strategia anaforica, almeno nell'ottica della descrizione spaziale, non sembra dunque di successo in questi due apprendenti.

Tab. 7. Rapporto fra le clausole con PP/AVV in funzione anaforica e non-anaforica

Informante	n. clausole con coesione spaziale	n. clausole totali con PP/AVV	%
A.	12	64	18.8 %
S.	10	38	26.3 %

Per quanto concerne i tipi anaforici va ricordato che i dati riconducono esclusivamente ad anafore lessicali e nello specifico anafore dette di ripetizione, ossia catene nelle quali il *topic* ricalca il *focus* della clausola precedente attraverso la medesima unità lessicale, come in tab. 8.

Tab. 8. Adesso vicino cespuglio c'è barca poi nella barca c'è un ragazzo

adesso	vicino cespuglio	c'è	barca
poi	nella barca	c'è	un ragazzo
	TOPIC		FOCUS

Nelle prime fasi dell'interlingua, strategie lessicali di questo genere sono di gran lunga preferite rispetto a strategie morfologiche, come ad esempio l'uso dei clitici, molto presenti fra i nativi italiani, ma non negli apprendenti a causa del loro alto grado di marcatezza oltre che di complessità grammaticale (cfr. Chini et al. 2003). Per rimanere nell'ambito dei mezzi lessicali, il fatto che qui manchino all'appello anafore semantiche, dove si ricorre alla sinonimia, e pragmatiche, consistenti in parafrasi, costituisce la norma per queste fasi di apprendimento. Una prima ragione è naturalmente di ordine lessicale, perché un numero di vocaboli sufficiente per supportare scelte differenti dalla semplice ripresa formale del referente si individua solo in stadi più avanzati. Vi è forse poi proprio una ragione di tipo testuale in quanto l'introduzione nel testo di un elemento nuovo, almeno nella forma, vuoi lontano dall'ultima menzione nel dialogo richiede uno sforzo cognitivo elevato. L'apprendente deve infatti tenere sotto controllo altri livelli di più immediata necessità comunicativa prima di riflettere sulla gestione di collegamenti transfrastici.

4.3 Trend evolutivo

Nei nostri basici si riscontra un certo sviluppo in relazione all'uso di preposizioni e avverbi spaziali rispetto ai loro compagni pre-basici. Innanzitutto nell'ordine della varietà e della complessità delle tipologie di mezzi, i nostri pre-basici evocano in modo spontaneo quasi esclusivamente la funzione di relazione spaziale 'sotto/sopra' o comunque poche e semplici forme topologiche, mentre i basici offrono uno spettro lessicale più variegato nei tipi oltre che più complesso nella morfologia (mi riferisco all'affioramento seppur esiguo di sintagmi preposizionali nei secondi). Denotiamo poi un progresso in senso testuale, cioè nella realizzazione di strutture anaforiche che rinforzano la coesione tra le varie relazioni spaziali di volta in volta attivate in descrizione. Confrontiamo a tal proposito due costruzioni, appartenenti rispettivamente a un pre-basico (tab. 9) e a un basico (tab. 10):

Tab. 9. Sotto montagna due ragazzi indi indicare due persone indicare montagna

sotto			montagna
	due ragazzi	indi	
		indicare	↓
	due persone	indicare	montagna
			FOCUS

Tab. 10. Sinistra c'è una finestra da finestra sta guardando posso vedere una luna

sinistra	c'è	una finestra
da finestra	sta guardando	
	posso vedere	una luna
TOPIC - SPA		FOCUS

La differenza principale tra le due costruzioni è evidenziata dal movimento delle frecce. Nel primo caso la ripresa del costituente (la montagna) è effettuata in *focus*; ciò appiattisce il testo su clausole parallele in cui la prima menzione del referente è distante dalla seconda (vengono introdotti nel frattempo i due ragazzi), rendendo più lassa la coesione testuale. Nel secondo caso l'entità (la finestra) è più efficacemente recuperata in *topic*, stringendo per così dire le maglie del tessuto testuale.

Un esempio ancora più interessante di questo che potremmo definire effetto cerniera viene prodotto altrove dallo stesso soggetto (tab. 11). È un caso già in parte anticipato, ma che nell'insieme rende conto di un'anafora piuttosto complessa, perché costituita da tre riprese *topic-focus* consecutive. Le frecce segnano i passaggi dai costituenti implicati nella costruzione anaforica:

Tab. 11. Vicino lago c'è come? cespuglio cespuglio tanti cespuglio sopra ancora sopra anche dentro lago adesso vicino cespuglio c'è barca poi nella barca c'è un ragazzo che catch* fish*

	vicino lago	c'è	come?			
			cespuglio			
			cespuglio			
			tanti cespuglio			
	sopra					
	ancora sopra					
anche	dentro lago					
adesso	vicino cespuglio	c'è	barca			
poi	nella barca	c'è	un ragazzo	che	catch*	fish*
	TOPIC - SPA		FOCUS			

Naturalmente con il confronto appena operato non si vuole affermare che strutture come quest'ultima costituiscano la norma nel gruppo basico, in quanto il caso permane piuttosto isolato. L'interesse di certe occorrenze sta nell'evidenziare l'affioramento di certi fenomeni che presagiscano un cambiamento evolutivo. In questo senso i due gruppi di apprendenti si distinguono per la presenza di indicatori incoraggianti nel gruppo più avanzato.

5 Conclusioni

Nel presente lavoro si è cercato di verificare l'esistenza di fattori che agiscono sul piano sintattico e macro-sintattico nelle produzioni spaziali di soggetti in fasi iniziali di apprendimento dell'italiano L2. I risultati hanno rilevato che gli apprendenti pre-basici utilizzano più frequentemente rispetto ai basici una struttura del tipo 'c'è una piazza', ripetuta in anafora o comunque con continuità, senza componente spaziale come fulcro della descrizione spaziale, dando luogo a un testo poco coeso. Una delle ragioni ipotizzabili è da individuare nell'esistenza di un principio di collaborazione nella costruzione del parlato instaurato dal soggetto con l'interlocutore, ovvero la negoziazione di alcune componenti problematiche, nel nostro caso delle marche testuali di ordine spaziale, in modo che sia il nativo a dedurre i vuoti di significato.

Nei nostri soggetti basici è presente un numero ancora non elevato di componente spaziale a inizio clausola, anche se le poche ma significative occorrenze di sintagmi complessi segnalano un buon livello di qualità delle forme. Rimane inoltre confermato il dato più rilevante riguardo l'acquisizione della testualità e comune alla letteratura sull'italiano L2 (cfr. Chini et al. 2003, Chini 2008) e su altre L2 (cfr. Carroll 2008), secondo la quale l'uso testuale di queste componenti si riduce radicalmente in fasi interlinguistiche pre-avanzate: a suggerirlo è la differenza in termini numerici riscontrata fra la totalità degli usi spaziali di inizio clausola e quelli inseriti in contesto anaforico. Ne deriva che anche i basici qui osservati danno luogo a descrizioni frammentarie, in quanto non sono in grado di usufruire delle componenti spaziali come veri e propri strumenti di connessione fra le frasi per produrre un testo coeso. A giustificare simili carenze in entrambi i gruppi possono essere ragioni riconducibili ai processi di acquisizione della L2, ma non è da escludere l'incidenza di fattori biografici legati alla *background* culturale e socio-economico (cfr. Giuliano 2014). Gli apprendenti solitamente escludono la gestione più ampia delle informazioni nel quadro testuale complessivo, facendo sì che gli *items* esauriscano la loro funzione nella resa del posizionamento della sola entità alla quale i singoli mezzi si riferiscono e che sarà attivata poco dopo nella stessa clausola. La norma non ha tuttavia costituito la totalità delle occorrenze. Sebbene

sia emersa una certa omogeneità rispetto a risultati raccolti in altri studi, abbiamo infatti riscontrato delle eccezioni che farebbero pensare a un processo evolutivo già in atto della competenza testuale. Ne sono un esempio le lunghe costruzioni anaforiche con ripresa *topic-focus*, forme piuttosto complesse e teoricamente di livello superiore alla media dell'interlingua, occorse nei soli basici e non nei pre-basici.

Possiamo concludere con un riferimento al confronto fra i due gruppi di informanti osservati. Nell'operazione è emerso un parallelo rilevante fra l'evoluzione delle espressioni spaziali nella dimensione testuale e quella del repertorio linguistico (bacino lessicale e conoscenze grammaticali) a disposizione degli apprendenti, esito confermato sul francese L2 da Watorek (2003). Negli apprendenti pre-basici, infatti, di norma la connessione interclausola è di tipo implicito, mentre progredisce in quantità e qualità nei basici. In tale ottica, la differenza sostanziale fra i due gruppi di soggetti è l'assenza pressoché totale di segnali nel primo, come era del resto prevedibile, e la presenza di indicatori incoraggianti nel secondo, fatto forse più inatteso. Quest'ultimo risultato ci pare un ulteriore indizio, da verificare su altri soggetti e in altre condizioni, del fatto che la competenza testuale inizia a plasmarsi sottotraccia prima delle fasi avanzate di apprendimento.

Bibliografia

- Ambroso, S.; Bonvino, E. (2008). «Livelli diversi di competenza nella gestione dell'italiano L2. Ipotesi dall'analisi di un corpus». *Testi e Linguaggi: Rivista del Dipartimento di Studi linguistici e letterari dell'Università di Salerno*, 2, pp. 37-65.
- Ambroso, S.; Bonvino, E. (2009). «Configurazioni di discorso: Un'unità di analisi del parlato italiano L2». In: Andorno, C.; Rastelli, S. (a cura di), *Corpora di italiano L2: Tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia: Guerra, pp. 153-175.
- Andorno, C. (2003). *Linguistica testuale: Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Blanche-Benveniste, C.; Borel, B.; Deulofeu, J.; Durand, J.; Giacomi, A.; Loufrani, C.; Meziane, B.; Pazery, N. (1979). «*Des grilles pour le français parlé*»: *Recherches sur le français parlé*, 2, pp. 163-204.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). «Un modèle d'analyse syntaxique 'en grilles' pour les productions orales». *Anuario de Psicología*, 47, pp. 11-28.
- Bonvino, E.; Masini, F.; Pietrandrea, P. (2009). «List constructions: A semantic network». (Paper presented at the 3rd International AFLiCo Conference (Paris, 27-29 maggio 2009), pp. 1-20.
- Cadiot, P.; Lebas, F.; Visetti, Y.-M. (2006). «The semantics of the motion verbs: Action, space, and qualia». In: Hickmann, M.; Robert, S. (a cura

- di), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., pp. 175-206.
- Carroll, M. (2008). «Macro-structural planning and topic shift in narrative discourse: Advanced English learners of German». In: Bernini, G.; Spreafico, L.; Valentini, A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra, pp. 285-300.
- Chini, M.; Ferraris, S.; Valentini, A.; Businaro, B. (2003). «Aspetti della testualità nell'italiano L2». In: Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, pp. 179-200.
- Chini, M. (2008). «Spunti comparativi sulla testualità nell'italiano L2 di tedescofoni e ispanofoni». In: Bernini, G.; Spreafico, L.; Valentini, A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra, pp. 301-339.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Beaugrande, R.A.; Dressler, W.U. (1994). *Introduzione alla linguistica testuale*. Trad. di Silvano Muscas. Bologna: Il Mulino. Trad. di: *Introduction to text linguistics*, 1981.
- Giuliano, P. (2012). «Discourse cohesion in narrative texts: The role of additive means in Italian L1 and L2». In: Watorek, M.; Benazzo, S.; Hickmann, M. (a cura di), *Comparative perspectives on language acquisition: A tribute to Clive Perdue*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 375-400.
- Giuliano, P. (2014). «La compétence narrative en Italien L1: Une confrontation entre adolescents marginalisés et adolescents issus d'un milieu privilégié». *ANAE*, 25 (3), pp. 288-296.
- Givón, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K.; Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Kaplan, R. (1966). «Cultural thought patterns in inter-cultural education». *Language Learning*, 16 (1), pp. 1-20.
- Landau, B. (1996). «Multiple geometric representations of objects in languages and language learners». In: Bloom, P.; Peterson, M.A.; Nadel, L.; Garrett, M.F. (a cura di), *Language and space*. London: Bradford, pp. 317-364.
- Levinson, S. (2003). *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mordenti, R. (2007). *L'altra critica: La nuova critica della letteratura fra studi culturali, didattica e informatica*. Roma: Meltemi.
- Mubenga, K.S. (2010). «Towards an integrated approach to cohesion and coherence in interlingual subtitling». *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 40, pp. 39-54.
- Palermo, M. (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Sato, C. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen: Gunter Narr.

- Scollon, R. (1976). *Conversations with a one year old: A case study of the developmental foundation of syntax*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Slobin, D. (1996). «From 'thought and language' to 'thinking for speaking'». In: Gumperz, J.; Levinson, S. (a cura di), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-96.
- Vandeloise, C. (2006). «Are there spatial prepositions?». In: Hickmann, M.; Robert, S. (a cura di), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., pp. 139-154.
- Watorek, M. (2003). «The development of anaphoric means to refer to space and entities in the acquisition of French by Polish learners». In: Dimroth, C.; Starren, M. (a cura di), *Information structure and the dynamics of language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., pp. 329-355.

L'educazione letteraria

Crisi e possibili vie d'uscita

Camilla Spaliviero

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In the last few decades literary education has been going through a period of crisis due to young people moving away from the traditional literary form (that is, written and printed), the development of more and more innovative technologies and the use of teaching methods that aren't always able to motivate students, who live in a more and more multimedia world. Therefore, it is necessary to introduce some innovative changes in literary education that will firstly consider students' needs, interests and competences. In order to reach our goal we should consider two possibilities: the widening of the literary canon, introducing innovative literary forms, and the openness of literary education to new means through which it can be transmitted (such as the net). With regard to this, song are a potential authentic resource that can build a metaphorical 'bridge' between literary education and youth culture in order to promote literary and linguistic acquisition, high motivation and the development of students' critical sensibility.

Sommario 1. Crisi dell'educazione letteraria e implicazioni con l'educazione linguistica. – 2. La crisi dell'educazione letteraria. – 3. Conseguenze sul piano dell'educazione linguistica. – 4. Possibili soluzioni per l'educazione letteraria e l'educazione linguistica. – 4.1. La motivazione allo studio della letteratura. – 4.2. L'allargamento del canone. – 4.3. L'ampliamento dei mezzi di trasmissione del testo letterario. – 4.4. L'approccio e la metodologia didattica.

1 Crisi dell'educazione letteraria e implicazioni con l'educazione linguistica

Secondo il parere di più di un autore (cfr. Colombo, Somadossi 1985; Armellini 1987; Luperini 2002, 2005; Freddi 2003; Balboni 2004; Rigo 2014) negli ultimi decenni l'educazione letteraria è entrata in uno stato di crisi, con un progressivo allontanamento dei giovani dalla fruizione 'tradizionale' della letteratura (cioè scritta a stampa). Far ritrovare loro il piacere della lettura è diventato sempre più, dal punto di vista degli insegnanti di educazione linguistica, «una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare» (Luperini 2002, p. 208).

Parte del presente articolo, in forma rivista, è apparso nel volume Caon, F.; Spaliviero C., (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino: Bonacci-Loesher Editore.

Tra i molteplici fattori che hanno portato all'attuale situazione di estraneità tra il mondo letterario e l'universo della cultura giovanile è possibile identificare una macro-causa che li contiene tutti: nel corso dei decenni, l'educazione letteraria è rimasta spesso legata in modo fermo alla tradizione, sia sul piano dei contenuti sia sul piano delle modalità didattiche (legate ancora molto a un modello trasmissivo che ha nel testo cartaceo e nella storia della letteratura la sua centralità), mentre i suoi destinatari, cioè gli studenti, sono cambiati in maniera rapida e profonda perché sempre più immersi in una realtà comunicativa che ha nella ipermediatezza, nella simultaneità multimodale, nella partecipazione attiva (si pensi ai *social network* o ai *forum* in internet) e nell'interattività le sue forme privilegiate (cfr. Caon, Serragiotto 2012).

Ora, se tra educazione letteraria ed educazione linguistica esiste un rapporto di reciproca implicazione in quanto, come sottolinea Lavinio (2005a, 2005b), l'educazione linguistica è funzionale all'educazione letteraria e l'educazione letteraria contribuisce a sua volta all'avanzamento dell'educazione linguistica (sulla vasta bibliografia in materia di educazione linguistica e letteraria, per restare in ambito strettamente glottodidattico, cfr. Balboni 1994, 2004, 2006, 2012; De Mauro 2001; Freddi 2003; Lavinio 2005a, 2005b; Di Martino, Di Sabato 2014), è evidente che la crisi dell'educazione letteraria chiama in causa anche la glottodidattica a una serie di riflessioni.

Lungi dal voler fare delle considerazioni di ambito socio-culturale, che pertengono maggiormente alla sociologia della letteratura, o a fornire dei giudizi di valore rispetto ai summenzionati cambiamenti, che allontanerebbero la riflessione dal nostro ambito disciplinare, individueremo sinteticamente una ragione epistemologica della crisi dell'educazione letteraria legata alla letteratura stessa e approfondiremo la nostra riflessione per le implicazioni glottodidattiche, proponendo alcune vie d'uscita da tale crisi.

2 La crisi dell'educazione letteraria

Secondo diversi studi, tra i quali ricordiamo Armellini 1987 e Luperini 2002, la crisi dell'educazione letteraria si può ricondurre a:

- la concezione anacronistica della letteratura. Secondo tale visione, che ha origine nell'età romantica in cui l'educazione letteraria svolge una funzione patriottica (De Sanctis) focalizzandosi sullo studio dell'autore e del contesto storico-sociale ottocentesco con il fine di sviluppare un senso di appartenenza alla Nazione, la letteratura è «la disciplina formativa per eccellenza», equivalente alla «storia della letteratura», corrispondente a «un repertorio di classici» e finalizzata a «incamerare informazioni, non acquisire specifiche competenze», poiché agli studenti si chiede principalmente di «esporre e commentare» (Armellini 1987, pp. 5-8);

- la modalità altrettanto anacronistica in cui la letteratura è proposta agli studenti. Già alla fine degli anni Ottanta, Armellini (1987, p. 2) identifica l'origine di tale criticità, sostenendo che «non è corretto affermare che la letteratura è intrinsecamente superata se in realtà siamo stati noi, con il nostro modo sbagliato di presentarla, a renderla insopportabile agli studenti».

Il superamento di tale concezione della letteratura è dovuto all'evolversi del contesto (scolastico ed extrascolastico) in cui l'educazione letteraria si insegna. A oggi, infatti, considerando il suo statuto e la sua natura, possiamo affermare che la letteratura non rappresenta più l'unico, bensì uno dei possibili modelli di pensiero e di comportamento etico e che essa non si può più limitare all'esclusiva raccolta di classici, ma si dovrebbe aprire verso le nuove forme di produzione letteraria legate alle innovazioni tecnologiche e informatiche, quali ad esempio le modalità di produzione letteraria in internet (Caburlotto 2004). Inoltre, dal punto di vista didattico-pedagogico, è possibile sostenere che la letteratura non si identifica più con l'insegnamento della storia della letteratura, anche se il ruolo della storiografia letteraria resta fondamentale, per quanto ridimensionato, e che essa richiede una maggiore partecipazione agli studenti, a cui si domanda di interpretare criticamente il testo letterario e non solo di contestualizzarlo e analizzarlo.

Un ulteriore cambiamento che ha investito le modalità di comunicazione degli ultimi decenni, andando incontro alle preferenze giovanili e contribuendo indirettamente al loro distanziamento dalla proposta letteraria tradizionale, è stato lo sviluppo delle tecnologie, che hanno progressivamente assunto «sia le funzioni educative [...] sia le funzioni ludico-estetiche [...] un tempo riservate alla letteratura» (Armellini 1987, p. 55).

Queste ultime hanno portato a «un'esplosione quantitativa della letteratura» (Balboni 2004, p. 31) che, infatti, non si esprime più solamente nella forma scritta ma recupera la sua origine orale e acquista un nuovo statuto audiovisivo e multimediale, poiché utilizza codici molteplici e modalità di diffusione più veloci, come il linguaggio visivo di televisione e cinema, il linguaggio musicale nella canzone d'autore e nei videoclip e il linguaggio informatico di internet. Riguardo ai nuovi modi con cui si può esprimere la letteratura, scrive Balboni (2004, p. 31):

l'avvento dei mezzi di riproduzione [...] ha portato a una crescente diffusione dei generi in cui più linguaggi si integrano: la canzone, il videoclip, il film [...], la videoregistrazione di drammi e opere liriche ecc.; in tutti questi casi [...] il testo linguistico può essere solo orale, oppure avere il supporto della trascrizione in sottotitolo, oppure ancora la traduzione in sottotitolo in un'altra lingua.

Di conseguenza, mentre la scuola continua a proporre percorsi tradizionali di letteratura scritta, nell'ambito extrascolastico le nuove generazioni tendono a preferire le più recenti forme di comunicazione audiovisiva. A questo proposito, afferma Luperini (2002, p. 203):

il mondo umanistico e la cultura nel suo complesso stanno attraversando un momento particolarmente difficile. Lo sviluppo delle tecniche massmediologiche e dei processi di informatizzazione ha provocato un radicale cambiamento dei modi di percezione, che pone in causa il rapporto tra scrittura e lettura e rende sempre più estranea la letteratura ai giovani.

Il grande rischio risiede nel pericolo che i media elettronici possano sostituire *tout court* la letteratura scritta, mettendone così a rischio la sopravvivenza. Considerando tale eventualità, già all'inizio degli anni Ottanta scriveva Abruzzese (1983, p. 466):

questi eccezionali dispositivi restituiscono, **potenziati** e capillarmente percepibili in tutta la loro intensità, gli impulsi tattili, ottici, sonori ed emotivi a suo tempo vissuti e sintetizzati dalle arti e dunque anche dalla letteratura. Intendiamo dire che l'intera gamma degli effetti materiali depositati dalla fantasia letteraria, arricchiti di esperienza e di storia, incorporati in saperi e comportamenti individuali e collettivi, viene restituita al soggetto fruitore senza più alcuna mediazione della scrittura.

Di certo, l'opposizione tra la concezione anacronistica dell'educazione letteraria, fossilizzata nei suoi legami con la tradizione, e l'evoluzione dinamica delle preferenze degli studenti che, di generazione in generazione, affrontano il suo studio può creare una distanza che separa. Afferma Armellini a tal riguardo (1987, p. 53):

in questo modo si sancisce e si istituzionalizza la contrapposizione tra la cultura assorbita «spontaneamente» degli studenti e quella, a loro estranea, imposta obbligatoriamente dalla scuola, con i risultati demotivanti che si possono immaginare: il giovane ammiratore di Vasco Rossi potrà forse convincersi che la «sua» cultura è più rozza e squalificata di quella del professore, ma, finché le vivrà come contrapposte e incomunicanti, fuori dalla scuola continuerà ad ascoltare solo Vasco Rossi, sentendosi per di più inutilmente frustrato. E le prescrizioni del tipo «Non devi amare Vasco Rossi (che ti piace); devi amare Manzoni (che ti annoia a morte)», nella loro forma di «ingiunzioni paradossali», non faranno che accentuare l'insormontabilità della contraddizione.

Per permettere all'educazione letteraria di uscire dal periodo di crisi che sta vivendo, risulta quindi necessario identificare delle possibili soluzioni che facilitino il riavvicinamento l'educazione letteraria e la cultura giovanile. Il riconquistato riconoscimento del ruolo formativo della letteratura può essere reso possibile dal rinnovamento della proposta letteraria basato sullo sviluppo degli orizzonti motivazionali degli studenti immersi, sempre più, in un contesto interattivo e multimediale.

3 Conseguenze sul piano dell'educazione linguistica

Seppur sinteticamente, non possiamo tralasciare le ripercussioni che la crisi dell'educazione letteraria ha sul piano dell'educazione linguistica.

Come sostiene Jakobson (2002, pp. 190-191), la funzione poetica rappresenta una delle sei funzioni della lingua (insieme alla funzione personale, interpersonale, regolativo-strumentale, referenziale e metalinguistica) e non si limita al genere poetico: «ogni tentativo di ridurre la sfera della funzione poetica alla poesia o di limitare la poesia alla funzione poetica sarebbe soltanto un'ipersemplificazione ingannevole», perciò «lo studio linguistico della funzione poetica deve oltrepassare i limiti della poesia».

Anche se la lingua letteraria è diversa dalla lingua d'uso, ciò non significa che la seconda non possa presentare degli aspetti letterari (come, ad esempio, l'uso attento di elementi retorici, fonetici, ritmici, semantici e sintattici del linguaggio per creare effetti di senso), né che la prima non esprima le potenzialità della lingua solo perché applicata a un contesto di finzione. Scrivono a tal riguardo Di Martino e Di Sabato (2014, p. 78): «the poetic function pertains to any text, but in varying degrees depending on its dominant aim: all language is intrinsically 'poetic'», sostenendo poi che «the language use which is generally ascribed to poetry is also frequently found in argumentative and persuasive texts which form an integral part of our everyday life»¹, come ad esempio i titoli dei giornali o la pubblicità.

Di conseguenza, il testo letterario può essere utilizzato anche come risorsa per l'apprendimento linguistico. La lingua letteraria, infatti, presenta una ricercatezza linguistica superiore rispetto alla lingua ordinaria, tale per cui è possibile affermare che «la lettura di testi letterari [...] serve in primo luogo a offrire occasioni di arricchimento linguistico» (Stagi Scarpa 2005, p. 12). Lo studio del testo letterario, inoltre, offre agli studenti la possibilità di esercitare e migliorare le abilità ricettive (ascoltare e

1 «La funzione poetica appartiene ad ogni testo ma in gradi diversi, a seconda del loro scopo principale: tutto il linguaggio è intrinsecamente 'poetico'; «l'uso del linguaggio che generalmente si attribuisce alla poesia si può anche trovare frequentemente nei testi argomentativi e persuasivi che sono parte integrante nella nostra vita quotidiana». La traduzione è nostra.

leggere), produttive (parlare e scrivere) e integrate (dialogare, scrivere sotto dettatura, scrivere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre) che definiscono la competenza comunicativa (cfr. Balboni 2012).

In estrema sintesi, l'uso di testi letterari per l'educazione linguistica può presentare i seguenti vantaggi:

- offrono una grande varietà di stili e registri;
- permettono di focalizzarsi su diversi aspetti letterari del linguaggio e quindi aumentano la consapevolezza linguistica;
- stimolano l'immaginazione e l'espressione creativa;
- sviluppano le abilità produttive scritte e orali offrendo, grazie alla loro potenziale polisemia, spunti per l'interpretazione, la discussione e l'interazione tra gli studenti (Di Martino, Di Sabato 2014). Diceva Calvino (1995, p. 7) a tal proposito: «un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire».

Per tali ragioni, una delle finalità dell'educazione letteraria si identifica con il riconoscimento delle caratteristiche formali che rendono tale un'opera, con l'obiettivo di potenziare ulteriormente le competenze linguistiche degli studenti: «lo studio della letteratura [...] assicura maggiore finezza, duttilità e originalità all'uso dello strumento linguistico nelle diverse situazioni» (Freddi 2003, p. 42).

Educazione letteraria ed educazione linguistica, quindi, non appaiono come due discipline nettamente separate, bensì come due ambiti interrelati (cfr., ad esempio, Lavinio 2005a, 2005b). Di conseguenza, se l'educazione linguistica è presupposto dell'educazione letteraria e l'educazione letteraria contribuisce al potenziamento della competenza linguistica, la crisi dell'educazione letteraria può condizionare negativamente l'educazione linguistica e le possibili proposte di risoluzione di tale criticità devono riguardare anche la sfera dell'apprendimento della lingua.

4 Possibili soluzioni per l'educazione letteraria e l'educazione linguistica

Una volta considerate le cause della crisi dell'educazione letteraria e accennato alle conseguenze sul piano dell'educazione linguistica, appare necessario affrontare la questione di quali siano le proposte da poter introdurre nell'educazione letteraria per ridurre il distanziamento tra la letteratura e la cultura giovanile.

Le possibili soluzioni per uscire da tale stato di criticità si identificano con:

1. la considerazione *in primis* del fattore motivazionale, dei (nuovi) bisogni e interessi e delle (nuove) competenze degli studenti, affinché

- essi siano motivati allo studio della letteratura che potrebbe, così, diventare un piacere e un bisogno interiorizzato e, di conseguenza, un approccio e una metodologia didattica che tenga conto di tali elementi e (anche) del modo oggi più frequente di accedere alla conoscenza (cfr. par. 4.1, 4.4);
2. l'allargamento del canone letterario tradizionale nei confronti delle nuove forme di espressione letteraria preferite dalle nuove generazioni (cfr. par. 4.2);
 3. l'apertura dell'educazione letteraria ai moderni mezzi multimediali di trasmissione letteraria (cfr. par. 4.3).

Dal punto di vista dell'educazione linguistica, le tre proposte suggerite per la risoluzione dello stato critico in cui verte l'educazione letteraria apportano dei riscontri positivi anche sul piano dell'apprendimento della lingua. Confermano Di Martino e Di Sabato (2014, p. 16): «an expansion of the notion of literature [...] is of great benefit to the use of literature from a language perspective»².

Il superamento della concezione tradizionale del canone letterario, infatti, permette di proporre le nuove forme di espressione letteraria con finalità linguistiche non solo ad apprendenti di livello intermedio e avanzato, ma anche a studenti di livello iniziale per mezzo di apposite attività stratificate. In questo modo, sia l'educazione linguistica sia l'educazione letteraria potrebbero beneficiare dei possibili risultati ottenuti: «quite often 'bad' writing can prove more productive and stimulating than 'good'» affermano Duff e Maley (2007, p. 9), quindi la selezione delle opere da introdurre agli studenti si dovrebbe basare esclusivamente sulla constatazione che esse sono «good starting points for using and thinking about language»³.

Confutando la convinzione che la letteratura si possa dirigere esclusivamente ad apprendenti di livello alto per via della complessità del suo linguaggio, Widdowson (1990) sostiene che la letteratura sia uno degli strumenti più adeguati per lo studio degli aspetti grammaticali della lingua. Inoltre, considerando l'estensione della visione letteraria a favore delle nuove preferenze estetiche giovanili, la letteratura dovrebbe risultare motivante per tutti gli apprendenti di tutti i livelli: «literature is simply justified by the students' reactions: if students enjoy reading and speak

2 «Un'espansione della nozione di letteratura [...] è di grande beneficio all'uso della letteratura da una prospettiva linguistica». La traduzione è nostra.

3 «Abbastanza spesso la scrittura 'cattiva' [ovvero la letteratura popolare e giovanile] si può dimostrare più produttiva e stimolante di quella 'buona'; «buoni punti di partenza per usare e riflettere sul linguaggio». La traduzione è nostra.

ing and writing about literary texts, why not use them?»⁴ (Di Martino, Di Sabato 2014, p. 14).

Centrali e strategici, diventano, quindi, il dialogo tra gli insegnanti e gli studenti e le interazioni tra le realtà scolastiche ed extrascolastiche.

4.1 La motivazione allo studio della letteratura

In una prospettiva glottodidattica umanistica, la centralità della persona-studente è un elemento fondamentale nel rapporto didattico-educativo e l'aspetto motivazionale, considerato da Titone nel suo 'modello egodinamico' (1976, 1987) come «elemento dinamogenetico dell'apprendimento», è basilare per un apprendimento significativo (Rogers 1969). Il tipo di motivazione privilegiato in tale approccio è quello «intrinseco» (cfr. Balboni 2002; Caon 2010) cioè quando il docente riesce a creare una situazione in cui interesse e piacere per l'apprendimento sono provati in modo autonomo da parte dello studente (Caon 2010).

Ricorda Caon (in Pavan 2005, p. 121) a tal riguardo:

Con l'avvento della televisione prima e del computer con internet poi (senza dimenticare il recentissimo fenomeno della telefonia mobile [e delle sue ancor più recenti trasformazioni di natura e d'uso]), abbiamo assistito a delle vere e proprie rivoluzioni non solo nella quantità d'informazioni disponibili, nella eterogeneità delle fonti del sapere e nella esponenziale accelerazione della comunicazione ma soprattutto ad un cambiamento nelle modalità privilegiate per l'elaborazione delle stesse, nei tempi d'attenzione e nei centri d'interesse dei giovani. Basti pensare a quanto la multimedialità e la comunicazione telematica siano entrate prepotentemente nella vita dei ragazzi che navigano in internet, usano i telefonini per le più svariate funzioni (giocare, scambiare messaggi, scattare e scambiare foto, scaricare musica, navigare in internet), comunicano in tempo reale con amici o persone sconosciute che vivono in luoghi geograficamente lontanissimi. Tali «interfacce» con il mondo costituiscono, per la grande maggioranza degli studenti (almeno di quelli italiani), risorse noetiche ormai diffuse, a cui attribuiscono valore e che attirano il loro interesse e i loro investimenti affettivi.

Come afferma l'autore della scuola veneziana di glottodidattica (Caon 2010), la motivazione intrinseca può essere promossa attraverso: i materiali e gli ambienti reali e virtuali (internet), la metodologia, la relazione, i contenuti.

⁴ «La letteratura è giustificata semplicemente dalle reazioni degli studenti: se agli studenti piace leggere e parlare e scrivere dei testi letterari, perché non usarli?». La traduzione è nostra.

In questa sede, visto il taglio del nostro contributo, ci interessa particolarmente mettere in evidenza il fattore legato ai contenuti e alla metodologia. Infatti, se una motivazione spontanea allo studio della letteratura non c'è, occorre allora che il docente riesca attraverso scelte metodologiche a favorire, da un lato la partecipazione attiva (es. Cooperative Learning, attività tra pari, approccio di tipo ermeneutico che riprenderemo più specificamente al par. 4.4), dall'altro la scoperta da parte degli studenti del loro 'bisogno di letteratura' in quanto bisogno di narrare e di condividere l'esperienza umana nei suoi nuclei transculturali (l'amore, l'amicizia, le emozioni, i sentimenti, la morte...), trovando delle possibili risposte alle problematiche esistenziali che caratterizzano soprattutto l'adolescenza.

A questo si aggiunga l'obiettivo di «far maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere tra autori, movimenti, testi», per «far cogliere il bisogno di ampliare la visione da *hic et nunc* all'intero corpus della letteratura», di ampliare i loro orizzonti emozionali e comunicativi oltre che conoscitivi e, infine, per provare quel «*plaisir du texte*» (Balboni 2006, p. 10) che è insito nella finalità estetica di un'opera letteraria.

Di conseguenza, una rinnovata educazione letteraria deve mirare all'interiorizzazione del bisogno di letteratura da parte degli studenti e alla loro presa di consapevolezza del piacere che ne può derivare, con l'obiettivo di farlo diventare una disposizione naturale.

D'altra parte, in quanto esseri umani, e per di più se adolescenti, gli studenti si trovano già a interrogarsi sui grandi temi della letteratura (come l'amore, la malattia, la morte ecc.) tentando di trovare dei possibili riscontri nella fruizione estetica delle forme letterarie a loro più vicine (come le canzoni, i film e la paraletteratura).

Il passaggio intermedio necessario, quindi, corrisponde al mostrare agli studenti che anche la letteratura può fornire un aiuto in questo senso, rendendoli consapevoli dei legami che uniscono la loro esperienza audiovisiva extrascolastica alle proposte letterarie scolastiche, da un lato, e dando loro gli strumenti per selezionare le opere che soddisfano maggiormente i loro bisogni e piaceri nei diversi momenti della loro esistenza, dall'altro. Scrive Balboni (2004, p. 17) a questo proposito:

educazione letteraria significa, anzitutto, far scoprire (non «spiegare») che hanno bisogno di letteratura per non dover re-inventare la ruota del pensiero esistenziale, per sapere che non sono soli a dover fronteggiare tali interrogativi [...]. [...] se non sanno accedere al tesoro della letteratura mondiale, se non sanno accedere alla letteratura del passato, se non imparano a scegliere ciò che serve loro nel grande mare della letteratura d'ogni tempo, se non sviluppano senso critico [...] allora, per gli adolescenti, tutta la letteratura del mondo rimane muta, non parla più - e i ragazzi rimangono soli a cercare risposte a problemi che schiaccerebbero chiunque.

Fondamentale, allora, risulta il dialogo tra gli insegnanti e gli studenti, affinché sia possibile trovare una mediazione tra l'esigenza di rispettare i programmi scolastici dei primi e le preferenze culturali degli ultimi. Riguardo al venirsi incontro tra insegnanti e studenti a beneficio di entrambi, scrive Armellini (1987, p. 86):

anche nell'educazione letteraria non si tratta di sconfiggere o di soppiantare uno dei due punti di vista, ma di promuovere tra essi un confronto e una ricerca d'accordo che possibilmente trasformino e arricchiscano entrambi gli interlocutori.

4.2 L'allargamento del canone

L'allargamento del canone letterario rappresenta un ulteriore possibile rimedio alla crisi dell'educazione letteraria e al rapporto delicato tra la cultura giovanile e la letteratura.

Con il concetto di canone si intende «una serie di testi che una determinata società considera fondamentali per la propria cultura e tradizione, ed esemplari sotto ogni punto di vista: il che equivale a dire che li considera dei classici» (Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003, p. 44). Secondo il modello tradizionale, il canone corrisponde a un repertorio prestabilito, immutabile e assoluto di opere passate, espressione dell'immaginario socio-culturale dominante di una data epoca, ed è basato sull'esigenza umana di conservazione della propria identità in un'ottica rappresentativa e formativa. A oggi, se l'esistenza stessa del canone rimane fuori questione perché è indubbia la necessità del suo apporto per orientarsi nella vasta offerta letteraria, risulta invece fondamentale riconoscere il suo carattere storico, parziale e relativo che ne evidenzia l'esigenza di ristrutturazione costante.

Il rinnovamento che l'educazione letteraria deve attuare nei confronti del canone corrisponde alla sua apertura verso le nuove forme di espressione letteraria preferite dai giovani studenti, che si rapportano comunque ai testi letterari tradizionali per le loro caratteristiche formali e contenutistiche. Come sostiene Armellini (1987, pp. 85-86), tali prodotti si possono ricercare nelle stesse esperienze di lettura della massa giovanile:

può darsi [...] che, in certi casi, i consumi culturali extrascolastici dei nostri studenti offrano già per conto loro qualcuno di quei vantaggi cognitivi, etici, psicologici che con tanta fatica cerchiamo di far passare per altri scomodi e tortuosi canali.

Nello specifico, l'estensione del canone letterario deve riguardare:

- le nuove forme di comunicazione audiovisiva e multimediale (come la pubblicità, i film, le canzoni ecc.). Secondo Balboni, nel passaggio tra i due millenni «è cambiato il mezzo della letteratura» (2004, p. 13), poiché, oltre al linguaggio scritto tradizionale, essa ha iniziato a esprimersi attraverso dei «linguaggi misti» (2006, p. 8), che uniscono la lingua letteraria ai linguaggi visivi (come la trasposizione dei testi letterari in opere cinematografiche), musicali (con lo sviluppo di molteplici forme di interazione tra letteratura e canzone – approfondite nel paragrafo 5) e grafici (ad esempio con i fumetti);
- la paraletteratura (come i romanzi gialli, rosa, polizieschi, di fantascienza, i fumetti ecc.): in passato rappresentava la letteratura «marginale» contrapposta alla letteratura canonica e «istituzionalizzata» e poi è stata definita «letteratura di massa» perché costituita da generi letterari di consumo (Brioschi, Di Girolamo e Fusillo 2003, pp. 67-69). Confermando l'esigenza di allargamento del canone nei confronti della paraletteratura, scrivono Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003, pp. 70-71): «la dicotomia netta fra letteratura e paraletteratura, fra generi alti e generi di consumo, [...] [è] sempre più aperta e problematica».

Facendo riferimento a entrambe le realtà letterarie verso i quali il canone deve affacciarsi, considerano Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003, p. 45):

la nostra epoca postmoderna ha visto un incrinarsi consistente di tutte le forme di gerarchia, in particolare della separazione fra letteratura alta e letteratura bassa, e inoltre una testualizzazione e un'estetizzazione diffuse, un proliferare di riscritture e transcodificazioni (quindi di passaggi da un genere all'altro, come quello della letteratura al cinema). Per tutti questi motivi non si può non ridiscutere il canone dei testi più significativi della nostra cultura.

Per evitare che la letteratura scritta sia superata dalle tecnologie multimediali, l'educazione letteraria deve stabilire un rapporto di interazione con i nuovi linguaggi di espressione letteraria, trovando, così, delle nuove modalità di realizzazione dei suoi obiettivi.

In questo modo, l'introduzione dei nuovi prodotti letterari all'interno del canone può eliminare lo scarto tra il dovere scolastico e il piacere extrascolastico, favorendo il riavvicinamento tra gli ambiti della letteratura 'ufficiale' proposta a scuola e della letteratura 'non ufficiale' preferita dalle nuove generazioni. Considera a tal proposito Armellini (1987, pp. 111-112):

così ritoccato [...] il canone si presenta come uno strumento necessario per il confronto tra il gusto «legittimo», rappresentato dal patrimonio

letterario, e quello «illegittimo» delle masse giovanili, assuefatte ai valori e ai modelli introdotti dalla produzione di massa.

Da una parte, questa soluzione è in accordo con la natura della letteratura che, come sostiene Luperini (2002, p. 47), è interdisciplinare: «l'insegnamento della letteratura [...] ha uno statuto aperto. La letteratura è una porta d'ingresso in altri mondi. Il suo studio comporta sempre, di necessità, il ricorso a discipline diverse». Dall'altra, sull'opportunità di considerare le tendenze giovanili da parte dell'educazione letteraria per il suo stesso insegnamento, scrive Caon (2005b, p. 77):

è importante che l'approccio ai saperi «tradizionali» tenga conto delle modalità di fruizione estetica privilegiate dai discenti, affinché il docente possa costruire dei «ponti» tra i background e gli orizzonti degli studenti e i contenuti che andrà a proporre in classe.

Sulla base di tali proposte di cambiamento, il canone letterario può diventare uno strumento aperto, modificabile e vicino alle esigenze della cultura giovanile, rappresentando uno dei tanti percorsi possibili per aiutare gli studenti a orientarsi nella vastità del mondo letterario attuale e proponendo loro le diverse offerte letterarie affinché essi possano studiarle, confrontarle e valutarle consapevolmente.

In tal modo, gli studenti sono posti nelle condizioni di raggiungere una maggiore autonomia tanto nel giudizio critico come nella scelta delle opere e dei loro mezzi di fruizione. Afferma a tal riguardo Balboni (2004, p. 14):

l'educazione letteraria è destinata a modificare in parte il suo oggetto: deve fornire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, deve lavorare non solo alla loro contestualizzazione, ma deve anche far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione nel *mare magno* della letteratura.

Grazie alla rinnovata educazione letteraria, quindi, gli studenti possono arrivare a possedere una «competenza letteraria consapevole» e a maturare un'«esperienza estetica» (Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003, pp. 46-47) basata sulla scoperta delle «diverse funzioni [...] che i diversi generi possono svolgere», creando, così, le condizioni «per consentire agli alunni di esprimere [...] valutazioni qualitative che escano dal criterio meramente impressionistico del «mi piace, non mi piace», incentivato [...] dal rapido succedersi delle mode nella cultura di massa» (Armellini 1987, p. 93).

4.3 L'ampliamento dei mezzi di trasmissione del testo letterario

Oggigiorno, le nuove forme di espressione letteraria si trasmettono secondo modalità più rapide e maggiormente vicine all'esperienza quotidiana dei giovani. Secondo Balboni (2004, p. 13), infatti, con il cambio del millennio «è cambiato il sistema di distribuzione del testo letterario», che non si limita più al testo scritto, al CD o al DVD, ma si diffonde attraverso delle modalità all'avanguardia, come la *streetpole poetry*, la *post-it poetry*, la *graffity poetry* e le innumerevoli possibilità offerte dalla rete (i *web novel*, la *web poetry*, i *blog* ecc.) (per approfondimenti si veda Balboni 2004, 2006).

Di conseguenza, l'educazione letteraria deve aprirsi anche nei confronti dei nuovi mezzi di trasmissione letteraria. Ai tempi distesi di lettura del testo scritto, che permettono agli studenti di soffermarsi sull'opera in modo analitico e riflessivo, la rinnovata educazione letteraria deve affiancare i ritmi veloci della percezione audiovisiva che favoriscono, invece, una sua ricezione più globale e sintetica.

Riguardo alle conseguenze del ridimensionamento dell'educazione letteraria a partire dai suoi scambi con le nuove forme estetiche multimediali, scrive Armellini (1987, p. 91):

il rapporto tra letteratura e comunicazione audiovisiva dovrà [...] essere assunto dall'educazione letteraria nella sua problematicità, e già il fatto di porre il problema costituirà una premessa di rilevante valore conoscitivo. Si tratterà di rinunciare alla nostalgia per il vecchio e aristocratico modello di lettore libero e solitario, nutrito esclusivamente dall'ardua lezione dei classici, per favorire un approccio più dinamico e aperto, che verifichi con gli studenti, potenziali lettori di oggi e di domani, le capacità di tenuta della scrittura letteraria, con le sue prerogative specifiche, nel contesto di un dialogo spregiudicato con l'universo della produzione estetica audiovisiva.

Parallelamente all'ampliamento dei contenuti attraverso l'allargamento del canone, dunque, il progetto di risoluzione della crisi dell'educazione letteraria deve riguardare anche l'estensione delle modalità di fruizione della letteratura.

4.4 L'approccio e la metodologia didattica

Come abbiamo detto in apertura del nostro contributo, gli studenti sono sempre più immersi in una realtà che ha nella ipermedialità, nella simultaneità multimodale, nella partecipazione attiva e nell'interattività le sue forme privilegiate di comunicazione.

Senza voler minimamente avvallare l'idea di appiattare la didattica della letteratura verso un adeguamento acritico alle trasformazioni comunicative e alle mode generazionali, riteniamo però fondamentale, in un'ottica umanistica, poter cercare una mediazione didattica che, pur nei ruoli che negli statuti sono dati a docenti e discenti, possa favorire un modo maggiormente motivante di studiare (e insegnare) letteratura.

Ben vengano integrazioni metodologiche e uso di nuove risorse tecnologiche che favoriscano le modalità partecipative e le risorse che gli studenti usano di frequente per comunicare e per cercare il senso della loro esistenza, a patto che, come ricorda Giovanni Freddi (citato in Caon, Serragiotto 2012) con una famosa affermazione «La tecnologia [debba] essere al servizio dello studente e dell'insegnante, cioè dell'uomo, mai il contrario».

Fatta questa doverosa premessa, riteniamo che - in questi scenari - abbiano particolarmente rilevanza delle metodologie a mediazione sociale (Minello 2006) che hanno nel gruppo e nella relazione tra pari un perno fondamentale del lavoro, e che trovano nell'approccio ermeneutico il loro fondamento filosofico.

L'approccio ermeneutico dell'educazione letteraria stabilisce sia la necessità di contestualizzazione storica del testo letterario sia l'esigenza di individuare i significati che, al giorno d'oggi, l'opera può rivestire per il lettore attuale attraverso la sua interpretazione.

A livello operativo, a una prima fase di commento testuale, in cui lo studente si rapporta con gli aspetti oggettivi e descrittivi dell'opera attraverso la sua analisi linguistica, metrica, retorica e formale, segue una seconda fase di «interpretazione interdialogica» (Luperini 2005, p. 36), in cui lo studente compie le azioni di «storicizzazione», «attualizzazione» e «valorizzazione» del testo letterario (Luperini 2002, p. 30).

In questo modo, lo studente è coinvolto attivamente nella costruzione del significato dell'opera, in quanto «la lettura implica [...] l'interpretazione partecipante, il pieno coinvolgimento del soggetto» (Luperini 2005, p. 30). Allo stesso tempo, grazie alla dialettica che lo studente instaura con il testo letterario e con gli altri suoi lettori, la classe diventa una «comunità interpretante» (Armellini 1987, p. 62) o una «comunità ermeneutica» (Luperini 2002, p. 62), che interpreta l'opera non a partire dall'arbitraria soggettività del singolo, ma sulla base del suo significato storico e del suo «significato per noi» (Luperini 2002, p. 62).

Se da un lato, infatti, è necessario rispettare «l'intenzione del testo» (Eco 2002, p. 11) ponendo dei freni alla molteplicità di interpretazioni attribuibili ad un'opera poiché «se è vero che [...] sono infinite, ciò non vuol dire che siano illimitate» (Luperini 2002, p. 83), dall'altro, è necessario considerare che ciascun studente appartiene a una comunità immersa in un contesto storico, politico, sociale e culturale definito e condiviso. A questo proposito, scrive Luperini (2002, p. 80):

una comunità è dotata di un sapere comune e di un comune orizzonte di valori, a partire dai quali si divide – o può dividersi – durante l’atto ermeneutico. Da tale punto di vista la classe prefigura comunità democratiche più ampie, a livello nazionale e sovranazionale, e si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni.

Per lo studente, l’educazione letteraria rappresenta, così, una possibilità di crescita formativa che non si lega solo al ruolo di allievo di una disciplina, ma che coinvolge la sua intera identità di cittadino del mondo.

Di fronte alla polisemia dei significati del testo letterario e all’infinità delle sue potenziali interpretazioni è necessario avere la consapevolezza che «la verità che emerge dalla letteratura è [...] problematica e processuale» (Eco 2002, p. 74), poiché solo in questo modo «lo studente è indotto da un lato ad assimilare un’idea della verità come processo e dialogo, non come dogma o norma precostituita, dall’altro a sostenere la propria argomentazione e a rispettare quella altrui», dimostrando, così, il «nesso che unisce democrazia a interpretazione, didattica della letteratura e formazione del cittadino» (Eco 2002, p. 62).

Riferimenti bibliografici

- Abruzzese, A. (1983). «Il letterato nell’era tecnologica». In: Asor Rosa A. (a cura di), *Letteratura Italiana*, vol. 2, *Produzione e consumo*. Torino: Einaudi.
- Armellini, G. (1987). *Come e perché insegnare letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell’italiano a stranieri*. Città di Castello (Perugia): Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Brioschi, F.; Di Girolamo, C.; Fusillo, M. (2003). *Introduzione alla letteratura*. Roma: Carocci.
- Caburlotto, F. (2004). «La letteratura della rete». In: Balboni, P.E., *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Calvino, I. (1995). *Perché leggere i classici*. Milano: Oscar Mondadori.

- Caon, F. (2005a). «Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura». In: Pavan, E. (a cura di), *Il «lettore» di italiano all'estero*. Roma: Bonacci.
- Caon, F. (2005b). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano ai non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Caon, F.; Serraggiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue*. Torino: UTET Università.
- Colombo, A.; Sommadossi, C. (a cura di) (1985). *Educazione letteraria*. Milano: Bruno Mondadori.
- De Mauro, T. (2001). *Minima scholaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2014). *Studying Language through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Dolci, R. (2006). «La partecipazione nella classe di lingua». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*. Perugia: Guerra.
- Duff, A.; Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford e New York: Oxford University Press.
- Eco, U. (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Freddi, G. (2003). *La letteratura: Natura e insegnamento*. Milano: Ghisetti & Corvi.
- Jakobson, R. (2002, 1a ed. 1966). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Lavinio, C. (a cura di) (2005a). *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Lavinio, C. (2005b). «Introduzione». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Luperini, R. (2002). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2005). «L'educazione letteraria». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Minello, R. (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Pavan, E. (a cura di) (2005). *Il "lettore" di italiano all'estero*. Roma: Bonacci.
- Rigo, R. (2014). *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Anicia.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Press; citazioni dalla trad. it. (1971), *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.

- Stagi Scarpa, M. (2005). *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (1987). «La dimensione affettiva». In: Freddi, G. (a cura di), *Lingue straniere per la scuola elementare*. Padova: Liviana.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Dal Sistema alla rete

Analisi e prospettive di sviluppo del modello organizzativo degli Istituti Italiani di Cultura

Giuseppe Maugeri
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract After the first working session of the General State on relevant issues such as the promotion of the Italian language in the world, it is priority to reflect on nature and characteristics of the Italian Institutes of Culture. Therefore, we first describe the phenomenon and subsequently identify useful strategies for the diffusion of Italian language and culture abroad.

Sommario 1. Il modello organizzativo degli Istituti Italiani di Cultura. – 1.1. Il Sistema culturale degli IIC. – 1.2. Tipologia di connessione con il centro organizzativo. – 2. Caratteristiche tecniche degli IIC. – 3. Dal sistema alla rete. – 3.1. La rete. – 3.2. Peculiarità della rete. – 4. Conclusioni.

1 Il modello organizzativo degli Istituti Italiani di Cultura

Più che le modalità di penetrazione della lingua e della cultura italiane, occorre che ci poniamo alcuni interrogativi legati al ruolo, alle funzioni e ai finalismi degli Istituti Italiani di Cultura (IIC). Partendo da tali quesiti che investono l'identità e il modello organizzativo in cui tali enti rientrano, potremmo comprendere l'insieme dei linguaggi e dei simboli con cui gli IIC sono soliti presentarsi nel territorio in cui operano. Nei prossimi paragrafi, quindi, verificheremo l'assetto degli IIC e la loro reciproca posizione rispetto ad esso.

1.1 Il Sistema culturale degli IIC

Il sistema di supporto al quale ogni IIC fa riferimento prevede una organizzazione complessiva interna al Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI). Dallo schema dell'ambiente ministeriale emergono una catena gerarchica imperniata su di un tipo di conoscenza logico-deduttiva e pratiche procedurali finalizzate a governare le molteplici interazioni stabilite tra il centro organizzativo e le rispettive sedi all'estero. Si delinea così un modello interattivo coordinato da un centro pivotale entro il quale maturano indirizzi e strategie, prospettive e

una gamma di risorse necessarie al funzionamento di ogni ente e, in linea più generale, del Sistema. Lo sviluppo di tale fenomeno organizzativo si configura in un assetto sistemico; qui ogni IIC ha la funzione e il compito di muoversi e operare, comunicando la costruzione di possibili azioni formative (culturale e linguistica) all'interno del contesto in cui si situa. Si viene pertanto a configurare un discorso di Sistema specifico alla realtà degli IIC (fig. 1).

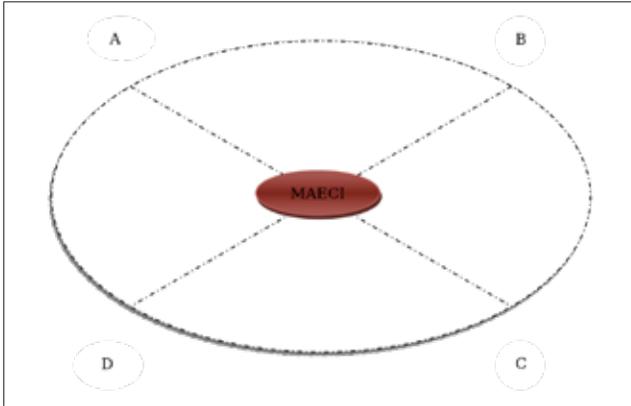


Fig. 1. Economia del sistema culturale degli IIC. Elaborazione personale

L'analisi del modello sistemico riportato nella fig. 1 mette in luce le istanze di interazione stabilite da un'unità centrale (MAECI) con la funzione di:

- a. disporre gli strumenti e le risorse da impiegare presso gli IIC;
- b. coordinamento;
- c. gestione amministrativa centrale;
- d. connessione;
- e. indirizzo verso la scelta dei percorsi da realizzare;
- f. di controllo sul repertorio finanziario;
- g. valutazione quantitativa circa il complesso delle attività svolte da ogni Istituto.

Il seguente assetto impone al sistema un carattere centralizzato, un linguaggio tecnico e simbolico nei suoi interlocutori responsabili dell'attivismo o dello stato di quiete dell'organismo.

Dunque, ogni istituto, rappresentato nel grafico dai nodi a, b, c, d, nel dotarsi di obiettivi, persegue sia dei finalismi istituzionali (a) che sono espressione degli interessi del centro, sia interessi non istituzionali, vale a dire sorti nel contesto (b) durante lo svolgimento della sua prestazione.

Il primo caso (a) comprende gli eventi culturali e linguistici convergenti nella linea progettuale del centro pivotale; pertanto, il prodotto culturale

attivato risulta immerso in una dimensione istituzionale. In tal modo esso è frutto di una modalità di acquisizione e implementazione di natura sistemica, il cui meccanismo contempla la circuitazione di mostre e beni in area geografiche vicine: mab, mcd.

Nel secondo caso (b), invece, il progetto ha i luoghi e i tempi dell'esperienza del territorio per cui l'evento è costruito sulle informazioni e sul sistema dei bisogni riscontrati nell'area in cui l'istituto si colloca; in tali situazioni, l'IIC dimostra di essere capace di:

- a. collaborare localmente e di co-generare delle risposte specifiche alle richieste di un determinato target;
- b. valorizzare tutti gli attori sociali coinvolti creando nuove relazioni e opportunità strategiche.

A conclusione, la realtà gestionale dell'IIC mira a tradurre a livello locale condizioni eterogenee di *governance* con lo scopo di coniugare gli obiettivi istituzionali e i finalismi non istituzionali destinati allo sviluppo della comunità, cercando contemporaneamente di non creare situazioni di squilibrio finanziario.

1.2 Tipologia di connessione con il centro organizzativo

L'individuazione del carattere sistemico dell'organizzazione ministeriale mette in luce la qualità del tessuto relazionale tra il nodo e il suo centro. Fra entrambe le parti sussiste un livello d'intensità di interdipendenza differente che mette in comune partecipazione, risorse finanziarie, capitale umano, dati e idee. In merito alla tipologia di interdipendenza, Bonel e Moretti (2004) distinguono tra:

- a. «l'interdipendenza comune»: essa interessa entrambe le parti nel fornire un supporto specifico per la realizzazione di un evento culturale;
- b. «interdipendenza intensiva»: i soggetti coinvolti collaborano in maniera complementare per la l'attivazione dell'evento;
- c. «interdipendenza sequenziale»: il percorso di progettazione e di realizzazione qualifica l'*output* della precedente attività in quanto esso a sua volta costituisce l'*input* per l'attivazione di un nuovo percorso;
- d. «interdipendenza reciproca»: essa si configura come azione basata sulla reciprocità degli scambi e sui meccanismi di coordinamento tra le parti.

In base al diverso comporsi dei legami tra il centro e il nodo potremmo classificare nella interdipendenza comune e reciproca l'espressione che connette la struttura centrale alle sue parti.

Poste queste basi che legano in un processo inscindibile il contesto e gli

IIC, uno sguardo più analitico permette di cogliere l'universo dei legami che intercorrono tra l'unità centrale e il suo sistema (IIC). A questo proposito, facciamo riferimento agli studi di Seddio (2013) e Longo (2005) che descrivono alcune tipologie di legame, tra cui:

- a. legami di proprietà;
- b. legami di rappresentanza legale;
- c. legami finanziari;
- d. legami di natura organizzativa;
- e. legami di programmazione.

Tali fattori rappresentano forme di governo e di controllo centralizzato che riducono l'autonomia d'indirizzo nella selezione degli obiettivi istituzionali dell'IIC. Da questa considerazione, l'organismo mantiene una funzione indipendente quando interviene a livello progettuale e operativo nel territorio. In casi come questi, l'Istituto aumenta rispettivamente:

- a. il livello di responsabilità;
- b. l'incisività della sua offerta culturale e linguistica;
- c. le condizioni qualitative del processo di erogazione del prodotto;
- d. il valore dell'iniziativa e, con esso, dei risultati conseguiti.

Pertanto, è evidente come ogni IIC stabilisce una continua connessione con due ambienti di riferimento: l'ambiente interno (MAECI e altri IIC) a cui corrispondono dei finalismi politico-istituzionali e l'ambiente esterno, ossia quello di riferimento territoriale che influisce, quindi, sull'indirizzo strategico dell'IIC rispetto agli obiettivi non istituzionali. In quest'ultimo caso, l'IIC si rapporta a un modello di impresa culturale orientato:

- a. verso il capitale economico necessario per raggiungere una maggiore condizione di equilibrio finanziario interno;
- b. verso la qualità dell'evento da attuare (Solima 2004); Fraterrigo, Maugeri 2009; Foglio 2005; Bollo 2012).

A conclusione, le condizioni di interdipendenza e la classificazione dei legami sopra delineati, definiscono le proprietà operative di ogni IIC che saranno approfondite nel successivo paragrafo.

2 Caratteristiche tecniche degli IIC

Delineato il modello organizzativo a cui si adatta ogni IIC, in questo paragrafo descriveremo in maniera che certamente non pretende di essere esaustiva gli elementi peculiari dell'istituto.

Nel fare questo, faremo nostre le determinanti su cui si svolgono con rigore scientifico e metodologico le scienze sociali, i cui studi hanno messo in rilievo come ogni organismo si spieghi anche in base ai suoi rapporti

e alle influenze con il contesto in cui è collocato e per mezzo di cui tende a evolversi.

Seguendo tale analisi, benché riportata a un contesto analitico diverso (Seddio 2013), troviamo risposta su alcuni dei caratteri definitivi degli IIC.

Come prima aspetto, la nascita e lo sviluppo di uno o più istituti entro una specifica area geografica presuppone che, a livello macro e strategico, ci sia:

- a. una convergenza di interessi politici, economici e culturali tra i due paesi promotori dello scambio;
- b. dei contenuti da sviluppare;
- c. delle prospettive da coltivare e realizzare nell'ambito di una rete diplomatica.

Sulla scia di tali fattori e tenute in considerazione le condizioni politico-economiche del MAECI, possiamo affermare che l'IIC nasce dall'incontro di interessi distinti (Seddio 2013). Tale aspetto, aggiungiamo, è focalizzato sull'interdipendenza tra risorse interne ed esterne che si manifesta pragmaticamente con l'istituzione in un contesto territoriale di un centro operativo che, in dialogo con gli ambienti di riferimento, co-costruisce delle situazione di dialogo e di risposta ai bisogni di cultura italiana. In quest'ottica, l'IIC è un ambiente organizzativo in grado di offrire e attivare specifici processi di conoscenza (Serragiotto, Maugeri 2012).

Considerati nel complesso tali elementi, emergono i presupposti fisici dell'istituto che riportiamo sotto con alcune considerazioni e aggiunte rispetto a Masini (1970):

- a. «carattere spaziale e territoriale»: l'IIC ha un carattere situato geograficamente e territorialmente. Il principale beneficio che esso ricava consiste nel legarsi al luogo specifico a cui si rivolge. All'interno di un dato contesto, l'organismo dovrebbe costruire la propria storia, comunicando le proprie radici in modo che la sua identità sia connessa con ciò che fa e necessita l'ambiente. Il suo prodotto culturale diventa allora testimone:
 - del sistema di relazione con cui è stato in grado di ascoltare e anticipare la domanda di lingue e cultura italiane sorte in loco;
 - della sua apertura con la cultura locale; la sua offerta culturale è segno evidente e riconoscibile della volontà dell'IIC di contribuire allo sviluppo della comunità;
- b. «carattere ordinato»: esso è strettamente connesso alla dimensione istituzionale in cui ogni IIC è inquadrato, trattenuto, connesso, integrato e stabilizzato. Vi sono una serie di leggi fisiche (legali, amministrative, ecc.) che ordinano il suo complesso operare, il suo comportamento ed equilibrio interno;

- c. «durabilità»: ipotizziamo che la presenza di un IIC in una determinata area geografica sia permanente. La situazione odierna, invece, testimonia come a livello ministeriale vengano valutate diverse condizioni per la continuità di un IIC all'interno di un paese. Questo fattore fa luce sulla natura non stabile e quindi non duratura di un istituto, la cui presenza è vincolata da fattori ed elementi di varia natura che vanno al di là dei finalismi del Sistema e dei bisogni del contesto, incidendo di fatto sulla sua presenza e operatività entro un determinato contesto;
- d. «livello di autonomia»: i diversi vincoli di natura istituzionale (politico-finanziaria) di cui abbiamo fatto già menzione, condizionano i livelli di autonomia in relazione ai suoi finalismi e alle determinanti nell'articolazione di un sistema di offerta culturale e linguistica; tale aspetto limita fortemente l'integrazione e la differenziazione dell'IIC e del prodotto culturale nel territorio. Di conseguenza, lo spazio e lo scopo si riducono mentre il raggio di azione (settori di intervento) dell'istituto rischia sia di sostenere un atteggiamento autoreferenziale che di ottenere un apprezzamento proveniente e specifico del suo Sistema.
- e. Un tale meccanismo comporta un ambiente isolato e una intricata quanto prevedibile concatenazione di effetti a catena, dei quali evidenziamo (Davenport, Prusak 2005):
- «la decontestualizzazione»: essa riguarda l'assenza di eventi rilevanti alle esigenze del territorio. Fanno parte di questa categoria le proposte culturali estemporanee slegate dall'interesse del territorio e imposte laddove non ve ne sia in realtà il bisogno. Si tratta dei cosiddetti 'non-eventi';
 - «la quantificazione»: il successo di un percorso culturale e linguistico si basa sul numero di partecipanti, ossia sulla quantità di persone presenti a un evento;
 - «la condensazione»: nei rapporti annuali viene fatta una valutazione quantitativa per aree tematiche. Una tale impianto metodologico tralascia di considerare l'impatto (interesse, attese, soddisfazione estetica e di conoscenza, target) che tali iniziative hanno generato nel territorio;
- f. «economicità»: si tratta di accrescere il valore del prodotto mediante la collaborazione con altri attori, integrando le risorse di ciascun soggetto portatore di interesse. È dunque una condizione di equilibrio esterna e interna all'Istituto in cui vengono ottimizzati gli strumenti per il perseguimento degli obiettivi. Nel fare questo, ciascuna istituzione ricerca un compromesso tra il livello di autonomia decisionale assunto (o concesso) e le direttive del sistema centrale. L'obiettivo è quello di saper comunicare e promuoversi nel territorio, attraendo nuovi target, offrendo servizi innovativi ed educando il pubblico a una conoscenza e a una fruizione diversificata.

I presupposti che abbiamo individuato circa la natura dell'IIC mettono in evidenza la dipendenza di tali organismi dal suo centro; dall'altro lato, la vitalità con cui si rapportano con l'ambiente di riferimento, le connessioni col territorio che sono capaci di produrre generando flussi culturali e di cassa rilevanti, portano a ricercare un modello di organizzazione più efficiente affinché l'IIC possa dotarsi di caratteristiche tecniche che gli consenta di inserirsi maggiormente nel contesto in cui opera.

3 Dal sistema alla rete

In questo paragrafo osserveremo il percorso evolutivo che segna il passaggio dal Sistema alla rete. Una tale questione sarà declinata a due livelli che riteniamo complementari; il primo livello adotta gli strumenti di osservazione metodologica delle teorie economico-aziendali; il secondo, invece, è caratterizzato dal rigore scientifico che connota la glottodidattica e le sue premesse in relazione alle strategie per la promozione della lingua e della cultura italiana nel mondo.

Una siffatta costruzione teorica pone attenzione sia alla complessità delle interazioni tra ogni nodo delle rete sia alla funzione che ogni organismo acquista grazie a una maggiore autonomia nella gestione delle risorse e nelle modalità di realizzazione dell'evento culturale e linguistico.

3.1 La rete

Il modello organizzativo della rete prevede la fitta trama di entità orientata a risultati comuni. La ricca letteratura specialistica ha individuato diversi filoni interpretativi allo scopo di spiegare che cosa spinge i vari organismi a fare rete.

La costituzione della rete risulterebbe vantaggiosa ai fini di una migliore definizione degli obiettivi strategici da conseguire, della razionalizzazione delle spese e di una più intensa sinergia fra le diverse unità organizzative. Inoltre, potrebbe rivelarsi utile procedere verso un modello reticolare formato da aree di committenza distribuite geograficamente.

Una siffatta distribuzione capillare di IIC gestiti per continente da centri pivotali si potrebbe basare sulle seguenti linee di intervento allo scopo di:

- a. consolidare l'autonomia di ogni rete diffusa nel territorio-continente; in tal modo l'IIC potrebbe diventare centro di acquisto e di spesa nel territorio. Ciò avrebbe l'effetto di armonizzare il piano di razionalizzazione e di sviluppo dell'organismo in funzione di una semplificazione dei processi di acquisto, di gestione della spesa e del *know-how* reperito in loco rispetto al modello di sistema centralizzato. Una tale impostazione, inoltre, avrebbe il vantaggio di

- semplificare ogni aspetto amministrativo e logistico fondamentale per la realizzazione dell'evento promosso;
- b. affermarsi come centri di gestione dell'evento culturale e linguistico, fondandosi su un *concept* prettamente funzionale a essere percepiti come segno tangibile e dinamico di un prodotto che ha valore sociale, commerciale e culturale. In questa direzione, ciascun organismo, radicandosi nel territorio, avrà la possibilità di concentrarsi sugli stimoli che il mercato della lingua fornisce allo scopo di gestire localmente la domanda d'italiano e indirizzare un'offerta aderente alle richieste del pubblico, ovvero customizzando l'evento culturale e linguistica;
 - c. rafforzare il legame con il territorio in un tessuto fitto di relazioni dove diventano rilevanti un servizio più efficiente e dei comportamenti responsabili.

Nell'ambito di questa diversa logica, il centro pivotale necessita di adottare un approccio olistico con l'intento di:

- a. armonizzare i rapporti tra la sede centrale (MAECI) e i diversi organismi presenti in quel determinato continente di competenza. In quest'ottica, ogni unità diffusa nel territorio dovrà considerare come fondamentale il ruolo comunicativo della sede e della propria personalità come ente istituzionale. Da questa scelta progettuale dipenderà l'implementazione di un portale che tenga conto di tutte le esperienze prodotte localmente da ciascun istituto. In questo modo, si perseguirebbe la politica di comunicazione intrapresa da anni nell'utilizzare lo strumento informatico per aumentare l'interazione, oltre alla visibilità, con il target;
- b. accrescere il livello di interoperabilità grazie a una visuale più ampia e degli interventi programmati *ad hoc*. Questo livello coinvolge la molteplicità di quelle forze che in loco potranno contribuire al conseguimento degli obiettivi;
- c. integrare i sistemi di studio e di analisi Paese e dei suoi fabbisogni in modo che ogni unità operativa possa acquisire localmente un indirizzo strategico con cui creare e sostenere la domanda là dove sia stata individuata una situazione di potenziale sviluppo o di crescita. In caso contrario, la presenza di istituti in quei luoghi in cui non si registrano margini per crescita o risultati, sarebbe inutile e dannoso all'equilibrio della rete-paese.

Dunque, ogni centro funge da cabina di regia (Balboni 2007) di altri IIC diffusi nell'area di competenza. La loro presenza, unitamente al loro compito, oltre a quelli indicati sopra, consiste nel definire le leve di competitività per attivare e valorizzare l'offerta culturale (Zaghi 2013).

Per leve di competitività intendiamo uno spazio definitivo di punti in comune fondati rispettivamente su:

- a. una visione di sistema, indispensabile per una cultura di rete;
- b. un *mission* comune, punto di forza di ogni unità istituzionale;
- c. degli obiettivi strategici di medio termine;
- d. un coordinamento strategico che prevede la partecipazione attiva degli attori del sistema;
- e. un sistema informatico comune;
- f. un sistema informativo comune da cui attingere per aumentare la velocità di risposta-azione;
- g. degli standard per la qualità dell'offerta;
- h. dei criteri condivisi di monitoraggio e di valutazione dell'evento *ex post*.

Il rapporto tra centro pivotale e unità si basa su continue interazioni in modo che ogni IIC si doti di:

- a. una strategia istituzionale mediante azioni volte a promuovere l'organismo lungo l'asse diplomatico e interculturale (Ricci 2005); tutelando i principi democratici a cui si ispira la cultura italiana, l'IIC indirizzerebbe la propria attività istituzionale verso attività di informazione, di comunicazione e di cooperazione internazionale per la gestione di beni e di servizi culturali;
- b. una strategia sociale ossia di investimento nelle strutture didattiche e culturali e di accessibilità alla comunità sociale;
- c. una strategia culturale finalizzata a un piano di gestione e di sviluppo della conoscenza.

Secondo una tale prospettiva reticolare, dunque, fare sistema significa co-costruire localmente degli interventi formativi a carattere continuativo. Nel fare questo, occorre adottare una nuova visuale e capacità organizzativa che, muovendosi per schemi organizzativi, assuma un punto vista integrato fra tutti quei soggetti che possono collaborare per innovare il prodotto culturale e realizzare, mediante il rafforzarsi dei legami, degli obiettivi comuni. Oggi più che mai diventa indispensabile privilegiare una identità basata sulle relazioni, agire con modalità selezionate in base a una attenta progettazione e lettura del contesto. Un tale assetto perciò garantirebbe a ogni organismo di essere nelle condizioni di evolvere all'interno del proprio scenario competitivo.

3.2 Peculiarità della rete

Il passaggio da un modello di Sistema centralizzato allo sviluppo di una logica reticolare su base territoriale e di per sé gerarchica nei suoi riferimenti, potrebbe costituire una discriminante di qualità per un diverso approccio alla promozione della lingua e della cultura italiana. Infatti, impostare un

modello di rete dovrebbe comportare uno spostamento di focus, ossia dal processo ai destinatari dell'offerta culturale. Uno spostamento significativo poiché lo sviluppo del contesto organizzativo è strettamente connesso con la specificità e la qualità delle azioni formative rivolte a uno specifico pubblico. Un altro vantaggio che ogni IIC potrebbe ottenere da questo nuovo indirizzo è l'incremento del livello di autonomia decisionale rispetto alle numerose articolazioni con cui ogni IIC attualmente deve confrontarsi. Il valore che ogni soggetto ricava da una *governance* che ne tuteli l'autonomia si fonda in modo specifico sul valore che da tale autonomia gli IIC possono ricavare in rapporto:

- a. al contesto in cui essi si situano: questo aspetto riguarda le differenti condizioni dell'ambiente a cui deve seguire uno studio del territorio in grado di diagnosticare e valutare le migliori forme di integrazione, differenziazione e di accessibilità al mercato;
- b. al proprio posizionamento rispetto al centro pivotale e, con esso, alla rete di IIC a cui essi si richiamano e si connettono: ciò riguarda un maggior equilibrio di coordinamento e di indirizzo tra la sede centrale e quella periferica. Alla prima viene riservato il ruolo di indirizzo, alla seconda invece spetta il compito di definire gli obiettivi culturali in loco, selezionare le risorse umane che diano prestazione competitive rispetto al progetto, di raggiungere una propria economicità con lo scopo di avere al suo interno un proprio equilibrio;
- c. alla tipologia dell'offerta culturale e linguistica formulata in modo da essere riconosciuta come bene di utilità sociale alla comunità;
- d. allo sviluppo di collaborazioni strategiche nel territorio;
- e. alle dinamiche di crescita che ciascun ente potrebbe ricavare da una logica reticolare;
- f. all'acquisizione di una identità di sistema;
- g. a dare delle risposte organiche ed esclusive per quella particolare utenza;
- h. a fornire dei servizi immediati sviluppati orizzontalmente.

In questa logica di ricostruzione ispirata al suo interno da una condotta manageriale in grado di rendere operativa la formazione diplomatica con competenze sia di *organizing* dei processi culturali che didattiche nell'attivazione di prodotti linguistici sotto il segno del miglioramento continuo, spostiamo i processi istituzionali che riguardano gli IIC verso una riconfigurazione dei confini e di assetto di coordinamento istituzionale (Cravens, Shipp, Cravens 1994). Ne consegue sia una co-gestione dell'evento culturale, sia una diversa concezione del ruolo svolto da ogni IIC poiché posizionati in una rete istituzionale; in questo modo, ogni organismo può assumere un comportamento autonomo stabilendo reti di cooperazione su scala territoriale, mentre dotandosi simultaneamente di un livello di inte-

razione è in grado di trasformare la propria azione in un'altra di interesse generale. Operando in tal modo, l'ente acquisisce un valore pubblico.

Nell'adottare un simile indirizzo, occorrerebbe riflettere sugli strumenti di connessione interistituzionali (Longo 2005) e ridefinire i livelli di autonomia e la tipologia di legami con il centro, in modo da acquisire maggiore rilevanza politica, benché essa riguardi la sfera culturale, decisionale e finanziaria. In questa direzione, il «*fundraising* territoriale» (Solima 2004) appare un elemento caratterizzante del diverso concetto di impresa e di una gestione più responsabile nel sostenere il proprio efficientismo e nell'affrontare specifici problemi in maniera autonoma.

4 Conclusioni

La dimensione complessa dell'attuale Sistema culturale favorisce quei processi di indirizzo e di coordinamento del centro in relazione ai finalismi istituzionali di ogni IIC; spesso questi ultimi non sono coincidenti con gli interessi e gli obiettivi della realtà locale. La conseguenza è di posizionare l'IIC in un segmento non centrale e di negargli una posizione almeno paritetica rispetto agli altri *competitors*, comportando una penalizzazione in termini di dialogo con altri attori sociali, di passività rispetto ad altre reti sviluppate localmente, di visibilità, di mercato e di adesione all'offerta formativa. In situazioni analoghe, il potenziale dell'IIC non sarebbe messo nelle condizioni di esprimersi e rimarrebbe, pertanto, inutilizzato.

Una prerogativa di governo dell'istituto come quella trattata nel paragrafo precedente, potrebbe invece costituire una soluzione concreta rispetto alle condizioni strutturalmente difficili in cui gli IIC operano. Elementi positivi del passaggio dal sistema alla rete è l'innalzamento del livello di competenza richiesto nella conduzione degli istituti, l'adozione di specifici modelli comportamentali che richiedono un quadro di competenze manageriali in grado di formulare proposte accessibili e governare ogni fase del processo di creazione del prodotto culturale. In tal modo, secondo gli studi di Mitchell, Agle e Wood (1997), gli IIC acquisirebbero sia potere di legittimità nell'essere presenti a lungo termine in un specifica area geografica, essendo parte aggregante e aggregata al territorio; sia potere di urgenza in relazione a ciò che è e fa l'impresa. E in questo caso, la centralità assunta dall'IIC sarà misurata in relazione ai nodi stabiliti, alle azioni di promozione culturale e linguistica svolte in modo sinergico rispetto alla propria missione e coeso nel perseguimento degli obiettivi.

Bibliografia

- Addis, M.; Holbrook, M.B. (2001). «On the conceptual link between mass customisation and experiential consumption: An explosion of subjectivity». *Journal of Consumer Behaviour*, 1 (1), pp. 50-66.
- AICI (2005). *Gli Istituti Culturali: una mappa ragionata*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- AICQ (2001). *Linee guida ISO 9004:2000, Sistemi di gestione per la qualità negli istituti scolastici per il miglioramento delle prestazioni*. Milano: TQM.
- Alvesson, M. (1996). *Prospettive culturali per l'organizzazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Amari, M. (2006). *La progettazione culturale: Metodologia e strumenti di cultural planning*. Milano: Franco Angeli.
- Argyris, C.; Schon, D. (1998). *Apprendimento organizzativo: Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Bagnoli, C.; Vedovato, M. (2010). «Il legame tra strategie competitive, strategie di gestione della conoscenza e cultura imprenditoriale nelle piccole imprese del nord-est Italia». In: Marchi L., Marasca S., *Le Risorse Immateriali nell'Economia delle Aziende*, vol. 2. Bologna: Il Mulino, pp. 245-254.
- Balboni, P.; Santipolo, M. (a cura di) (2003). *L'italiano nel mondo: Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo: Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P. (2007). «Qualità della politica, qualità dell'insegnamento». *Studi di Glottodidattica*, 1 (3), pp. 1-7.
- Balboni, P. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia: Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Torino: UTET.
- Bodega, D.; Musile Tanzi, P. (a cura di) (1997). *Comunicare il cambiamento*. Milano: Bocconi Egea.
- Bollo, A. (2012). *Il Marketing della cultura*. Roma: Carocci.
- Bonel, E.; Moretti, A. (2004). «Il coordinamento organizzativo nella valorizzazione dei beni culturali: specificità settoriali e opzioni di progettazione». In: Sibilio Parri, B. (a cura di), *Creare e valorizzare distretti museali*. Milano: Franco Angeli, pp. 131-152.
- Borello, E.; Luise, M.C. (a cura di) (2011). *Gli italiani e le lingue straniere: Made in Italy, economia delle lingue e formazione*. Torino: UTET.
- Butera, F. (1984). *L'orologio e l'organismo*. Milano: Franco Angeli.
- Caon, F.; Maraschio, N. (a cura di) (2011). *Le radici e le ali: L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET.
- Cravens, D.W.; Shipp, S.H.; Cravens, K.S. (1994). «Reforming the traditional organization: the mandate for developing networks». *Business Horizons*, 37 (4), pp. 19-28.

- Cummings, L.L. (1984). «Compensation, culture and motivation: A system perspective». *Organizational Dynamics*, 13 (1), pp. 33-34.
- Davenport, T, Prusak, L. (2005). «Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know». *Ubiquity*, disponibile all'indirizzo: http://www.acm.org/ubiquity/book/t_davenport_1.html.
- Di Passio, I.; Paolini, D. (2010). *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia*. Milano: Mondadori.
- Dolci, R. (2007). «L'organizzazione che apprende: il modello di ITALS». In: Balboni P.E.; Dolci R.; Serragiotto G. (a cura di), *Itals: dieci anni di formazione*. Roma: Bonacci, pp. 27-43.
- Foglio, A. (2005). *Il marketing della cultura*. Milano: Franco Angeli.
- Fraterrigo, V.; Maugeri, G. (2009). «Il marketing culturale per una politica linguistica di qualità». *Lettere Italiane*, 27, pp. 229-252.
- Gabrielli, G. (a cura di) (2006). *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*. Milano: Franco Angeli.
- Giovanardi, C.; Trifone G. (2012). *L'italiano nel mondo*. Roma: Carocci.
- Gumperz, J.J. (1992). «Contextualization and Understanding». In: Duranti S.; Goodwin C. (a cura di), *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 229-252.
- Hesmondhalgh, D. (2008). *Le industrie culturali*. Milano: EGEA.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International differences in work related values*. Beverly Hill (CA): Sage.
- Isnenghi, M. (1979). *L'educazione dell'italiano: Il fascismo e l'organizzazione della cultura*. Bologna: Cappelli.
- Longo, F. (2005). *Governance dei network di pubblico interesse*. Milano: EGEA.
- Maimone, F. (2007). *Dalla rete al silos*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (1997). *Pensare in rete*. Bologna: CLUEB.
- Masini, C. (1970). *Lavoro e risparmio*. Torino: UTET.
- Maugeri, G.; Serragiotto, G. (2014). «Analisi sul ruolo degli istituti italiani di cultura e ipotesi di progettazione di nuovi ambienti di apprendimento a rete per la formazione on line dei docenti», *UERJ*, 5 (5), pp. 7-59.
- Mezzadri, M. (2005). *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2010). *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra.
- Ministero degli Affari Esteri (1996). *La promozione della cultura italiana all'estero*. Roma: IPZS.
- Ministero degli Affari Esteri (2014). *L'italiano nel mondo che cambia: Stati Generali della lingua italiana nel mondo*. Firenze: s.n.
- Mitchell, R.K.; Agle, B.R.; Wood, D.J. (1997). «Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts». *Academy of Management Review*, 22 (4), pp. 853-886.

- Nannini, A. (2004). «Cultura come pratica didattica». In: *Insegnare italiano in Giappone = Atti del primo seminario di studi (IIC Tokyo)*, pp. 73-92.
- Normann, R. (1985). *La gestione strategica dei servizi*. Milano: ETAS.
- Pfeffer, J. (1994). *Competitive advantage through people*. Boston: Harvard Business Press.
- Prahalad, C.K.; Rishnan, M.S. (2008). *The New Age of Innovation: Driving Co-created Value through Global Networks*. New York: McGraw Hill.
- Ricci, P. (2005). *Metodologie e strumenti per la riduzione della spesa nelle amministrazioni pubbliche*. Milano: Franco Angeli.
- Sacco, P.L. (a cura di) (2006). *Il fundraising per la cultura*. Roma: Meltemi.
- Santipolo, M. (a cura di) (2006). *L'italiano: Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET.
- Schein, E.H. (1990). *Cultura d'azienda e leadership: Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati.
- Seddio, P. (2013). *La gestione integrata di reti e sistemi culturali*. Milano: Franco Angeli.
- Serragiotto, G.; Maugeri, G. (2012). «Nuove coordinate per lo sviluppo degli Istituti italiani di cultura in ambito organizzativo e didattico». *ITALS*, X (29), pp. 93-126.
- Solima, L. (2004). *L'impresa culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Totaro, M. (2005). *Cultural and Linguistic Policy Abroad: The Italian Experience*. Ontario: Multilingua Matters.
- Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri: Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Zaghi, K. (2013). *Visual merchandising*. Milano: Franco Angeli.
- Weick, K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione: Alla ricerca delle ambiguità*. Milano: Raffaello Cortina.

CLIL e dislessia

Una proposta metodologica per l'apprendimento di una L2/LS da parte di studenti con DSA

Luciano Romito, Elvira Graziano
(Università della Calabria, Italia)

Abstract This essay reports the results of a study concerning the application of CLIL model to dyslexia in order to propose methodological strategies able to help people with this disorder to learn languages. The work was addressed to some Calabrian students who have started to learn Spanish. After a brief discussion about dyslexia and CLIL model, we will underline the improvement showed by our experimental group.

Sommario 1. Introduzione. – 2. Materiali e metodi. – 3. Analisi. – 3.1. Livello fonetico-fonologico. – 3.2. Morfologia. – 3.3. Sintassi. – 3.4. Confronto dei dati ottenuti dai due gruppi. – 4. Conclusioni.

1 Introduzione

La ricerca sperimentale che proponiamo nasce dalla volontà di cercare strategie metodologiche che favoriscano l'apprendimento di una L2/LS¹ da parte di soggetti dislessici. Senza voler entrare nello specifico in merito alla dislessia e al Content Language and Integrated Learning (CLIL) ci limiteremo, in questa sede, a fornire una definizione superficiale finalizzata a supportare l'ipotesi che il metodo adottato in questa ricerca può rivelarsi utile e vantaggioso quando applicato al nostro ambito di indagine.

La dislessia evolutiva è un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) di natura neurobiologica (Meazzini 2002; Scala 2011; Stella 2011) che si manifesta con la difficoltà nel riconoscere e scandire le parole scritte e, quindi, nell'attivare il processo di automazione e velocizzazione della lettura. Il deficit della componente fonologica del linguaggio richiede ai soggetti un maggiore sforzo durante il processo di conversione da unità grafiche a unità fonologiche, rendendo la lettura poco accurata².

1 Nel nostro caso spagnolo.

2 Il disturbo però non è pronosticabile dalla capacità cognitiva del soggetto. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità il livello intellettuale di questi ragazzi è nella norma (con Q.I. \geq 85)

Il disturbo della lettura, nella maggioranza dei casi, è associato ad altri DSA con i quali presenta comorbilità omotipica: la disortografia, la disgrafia e la discalculia. Nel primo caso il disturbo è legato al processo di transcodifica del linguaggio orale in quello scritto inficiando la correttezza formale della scrittura che presenta errori fonologici come lo scambio di grafemi ritenuti simili (m-n; p-q) o con lo stesso modo o luogo di articolazione ma differenziati per il tratto della sonorità (p-b; k-). Possono essere presenti anche errori dovuti a un'errata segmentazione delle parole, all'omissione o aggiunta di accento. La disgrafia, invece, interessa l'espressione grafica della scrittura. Prescinde dal lessico, dall'ortografia e dalla grammatica; la scrittura risulta poco chiara oltre a non essere corretta. La discalculia è un disturbo delle abilità matematiche e quindi non è stata considerata nella presente ricerca.

La scelta del CLIL deriva dalle seguenti considerazioni: la lingua (L2/LS) e il contenuto disciplinare sono compresenti (Dale, Tanner 2012), ma mentre quest'ultimo viene appreso per la prima volta, il focus sulla lingua prevede delle riflessioni su conoscenze e abilità che gli studenti hanno già acquisito durante una lezione ordinaria di lingua straniera. Favorendo l'interazione, gli studenti sono portati a usare di più e meglio la L2/LS di quanto non facciano durante una normale lezione di lingua; inoltre, poiché la loro attenzione è posta sul contenuto, si verificherà un abbassamento del filtro/blocco affettivo che caratterizza l'utilizzo di una L2/LS. La lingua diviene così il mezzo attraverso cui imparare e comunicare contenuti disciplinari nuovi e ciò causa un inconsapevole rinforzo delle abilità linguistiche.

Poiché sia nei casi di dislessia sia nei casi di altri DSA il potenziamento (o rafforzamento) di quanto imparato è fondamentale, riteniamo che il CLIL possa essere un facilitatore nel processo di apprendimento.

Precisiamo che le nostre analisi hanno riguardato esclusivamente l'ambito linguistico e non quello disciplinare.

2 Materiali e metodi

La ricerca è stata effettuata su un campione di 13 studenti calabresi della stessa fascia d'età suddivisi in due gruppi: il gruppo P_{1-8} è costituito da 8 allievi con dislessia, disgrafia e disortografia che hanno studiato spagnolo solo per un breve periodo (circa un anno), grazie a un progetto extra-scolastico; il gruppo S_{1-5} è costituito da studenti che non presentano nessuno dei DSA sopra elencati, hanno un livello di competenza linguistica dello spagnolo pari a quello degli altri ragazzi³. Questi hanno preso parte al

³ Entrambi i gruppi hanno un livello di competenza A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER).

progetto come gruppo di controllo e i risultati ottenuti saranno utilizzati per il confronto.

Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a una unità didattica realizzata *ad hoc* formata da tre lezioni della durata di circa un'ora e mezza ciascuna, e da mezz'ora dedicata all'interazione⁴.

È stato fornito loro, di volta in volta, il materiale composto da fotocopie, esercizi e attività.

Poiché si tratta di un percorso disciplinare che si è servito di registrazioni di parlato e di produzioni scritte ai fini dell'analisi, si è pensato di tenere in considerazione anche i livelli più profondi della lingua. Oltre all'ambito fonetico-fonologico, si sono osservati quello morfologico e quello sintattico. Siamo, tuttavia, consapevoli che i risultati degli ultimi due necessitano di uno studio più lungo e approfondito in quanto entrambi i livelli sono meno immediati rispetto a quello fonetico-fonologico.

Le nostre analisi, dunque, si concentrano su questi tre livelli della produzione linguistica. Per ognuno dei suddetti ambiti, sono state prese in esame le variabili che creano maggiori difficoltà agli studenti italofofoni che imparano lo spagnolo (Calvi 1995; Carrera Díaz 2007).

In particolare, per la fonetica, si sono considerati gli allofoni fricativi dello spagnolo delle occlusive sonore in posizione intervocalica non presenti in italiano (Colonna 2005; De Dominicis 1999; Frangapane 2008; Martínez Celdrán 1991; Saussol 2001; Sola Prado 2011):

- a. /b/ à /β/es. [ˈloβo] *lobo*; it. lupo
- b. /d/ à /ð/es. [akaˈβaðo] *acabado*; it. terminato
- c. / / à / /es. [ˈla o] *lago*; it. lago.

Ci si aspetta che gli italofofoni producano come occlusivi gli allofoni fricativi intervocalici spagnoli.

Tale ipotesi ha reso necessario l'inserimento, nelle diverse lezioni, di un piccolo spazio dedicato alla pronuncia e questo anche perché siamo convinti che, prestando attenzione ai gesti articolatori che contribuiscono alla produzione di un fono, possa migliorare la performance da parte degli apprendenti (Goldstein, Fowler 2003).

Per quanto riguarda la morfologia, abbiamo analizzato il processo di formazione degli aggettivi negativi tramite prefissazione e, nello specifico, l'utilizzo del prefisso 'in-' (presente anche in italiano ma governato da regole di assimilazione diverse) e 'des-' (simile alla forma italiana 'dis-'). La nostra ipotesi è che gli studenti, concentrando la propria attenzione sul contenuto, assimilino l'utilizzo corretto dei prefissi evidenziando un significativo miglioramento nel corso delle lezioni.

⁴ È utile precisare, a tal proposito, che il ciclo di lezioni CLIL non è stato tenuto da un parlante madrelingua spagnolo.

Riguardo il livello sintattico, le variabili utilizzate sono state diverse:

1. la differenza nei contesti d'uso dei verbi *'ser'*, *'estar'* e *'haber'* (Cotillas 1993; De las Nieves Muñiz Muñiz 1998). È noto, infatti, che gli italofoeni tendono a non interiorizzare la differenza tra *'ser'* o *'estar'*, tanto sottile nello spagnolo, generalizzando l'uso di *'ser'* ed equiparandolo alle funzioni svolte dal verbo *'essere/esserci'* in italiano;
2. la differenza nell'uso degli ausiliari dei verbi composti. Infatti, lo spagnolo ricorre a *'haber'* come ausiliare, mentre in italiano, accanto al corrispondente verbo *'avere'*, è produttivo anche il verbo *'essere'* a seconda delle funzioni affidate al verbo che l'ausiliare regge. In italiano colloquiale l'ausiliare *'essere'* sostituisce il verbo *'avere'* anche in costrutti con verbi transitivi come mangiare (mi sono mangiato un panino) o comprare (mi sono comprato una cravatta);
3. l'uso delle perifrasi verbali (Luque 2008; Musto, Ripa 2005) costruite in italiano con l'infinito e in spagnolo con il gerundio. In particolare, si è analizzato l'uso di *'seguir/llevar'* + gerundio che corrisponde all'italiano *'continuare a' + 'infinito'*. La nostra ipotesi è che un maggiore spazio temporale dedicato all'argomento con lo svolgimento (o applicazione) di un congruo numero di esercizi produca un miglioramento da parte degli studenti nell'uso delle perifrasi e dei verbi selezionati, riducendo il *transfer* linguistico.

3 Analisi

Dopo aver identificato un modello di riferimento da utilizzare in maniera contrastiva, abbiamo etichettato il segnale registrato con l'ausilio del software Praat⁵.

3.1 Livello fonetico-fonologico

Il software ci ha permesso di analizzare il suono studiandone lo spettrogramma.

Poiché lo studio si focalizza sulla differenza di articolazione delle occlusive sonore che, in contesto intervocalico, subiscono nello spagnolo un processo di lenizione dando origine ad allofoni fricativi, li descriveremo brevemente dal punto di vista acustico.

I suoni occlusivi si definiscono tali per un'occlusione totale del canale orale che, acusticamente, corrisponde ad una fase di silenzio per tutta la durata del fono seguita da un'esplosione. Lo spettrogramma presenterà una zona

⁵ P. Boersma; D. Weernink, versione 5.2.18.

bianca in corrispondenza del silenzio e delle striature verticali in prossimità dell'esplosione. Nel nostro caso, trattandosi di foni sonori, la loro eventuale produzione sarà riconoscibile per una barra di sonorità sulle frequenze basse.

I suoni fricativi, invece, sono caratterizzati da una chiusura parziale del canale orale per cui, al passaggio dell'aria si produce un fruscio per la durata della consonante. In questo caso, sullo spettrogramma si avranno delle striature irregolari verticali ad alte frequenze (Romito 2003).

Di seguito proponiamo un confronto tra gli spettrogrammi dei suoni occlusivi e di quelli fricativi oggetto di studio.

Osservando la produzione dell'occlusiva bilabiale sonora /b/, noteremo sullo spettrogramma una zona di silenzio, priva di energia e la barra di sonorità a bassa frequenza che rivela la vibrazione delle corde vocali.

Lo spagnolo, nello stesso contesto del suono precedente (intervocalico), presenta l'allofano fricativo /β/. Sullo spettrogramma non comparirà la zona di silenzio, ma un rumore aperiodico, con concentrazione di energia ad alte frequenze e valori di intensità, ovviamente, maggiori rispetto all'occlusiva corrispondente.

Un discorso abbastanza simile può essere fatto tanto per l'occlusiva dentale sonora /d/ e quella velare sonora / / tanto per i loro rispettivi allofoni /ð/ e / /.

Tuttavia, gli allofoni fricativi possono anche essere definiti leni o *frictionless* in quanto pur osservando valori bassi di intensità e concentrazione di energia ad alte frequenze (cosa che rende il suono non occlusivo), non è possibile individuare una vera e propria frizione (che, invece, renderebbe il suono completamente fricativo).

Come esempio, nella fig. 1 vengono mostrati l'oscillogramma (l'andamento nel tempo dell'intensità), lo spettrogramma o sonogramma (l'andamento nel tempo delle frequenze), la curva dell'intensità, il campo relativo alla segmentazione della parola intera e infine il campo relativo alla segmentazione dei singoli segmenti prodotti.

Nella fig. 2 proponiamo la rappresentazione acustica della parola *acabado*, evidenziando la differenza tra l'occlusiva /k/ e gli allofoni [β] e [ð].

Il modello di riferimento relativo ai valori d'intensità sia dei suoni occlusivi che di quelli fricativi è stato creato scegliendo da uno dei parlanti quei fonemi che, inequivocabilmente, potevano essere categorizzati come occlusivi o fricativi.

Per quanto riguarda le occlusive si è guardato al fonema /p/ della parola *pescado*, al primo fonema /b/ della parola *'beber'*, /t/ della parola *'útil'*, /d/ della parola *'deben'* e / / in *'organizado'*.

Tutti questi fonemi hanno mostrato valori di intensità compresi tra 45 dB e 50 dB.

In seguito si sono analizzati i valori dei suoni prodotti come fricativi dallo stesso parlante, come quello della /v/ della parola *'vegetales'*, della /s/ di *'desordenado'* e *'desorganizado'* e della /f/ di *'fatigada'*.

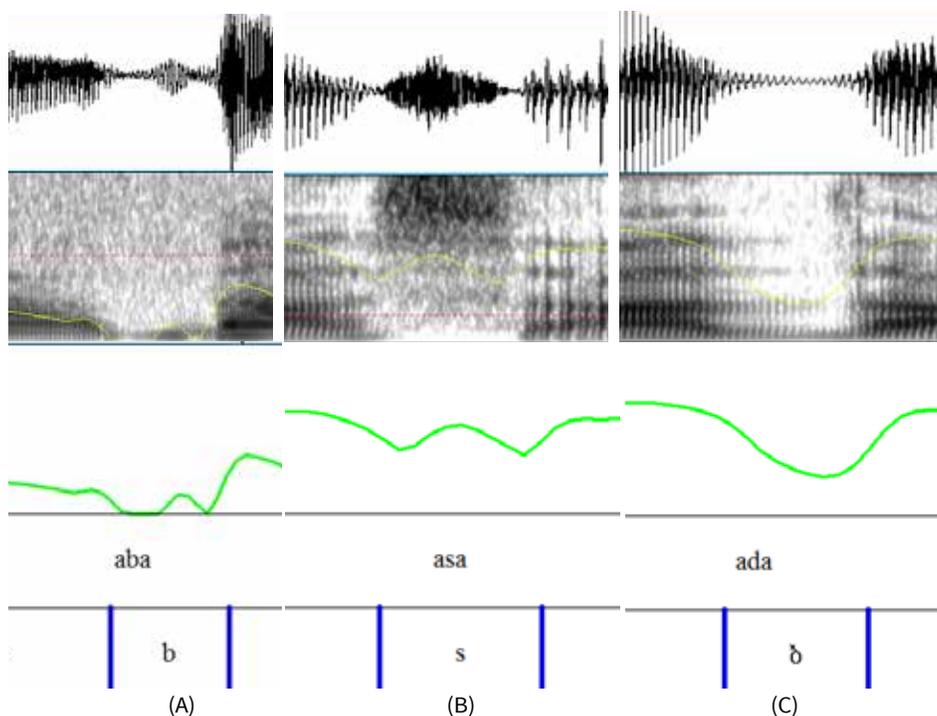


Fig. 1. A. dal frammento [‘aba] abbiamo estrapolato il fonema occlusivo /b/; B. dal frammento [‘asa] il fonema fricativo /s/; C. dal frammento [‘aða] l’allofono fricativo [ð]. Le figure presentano bene la differenza nell’articolazione dei diversi suoni

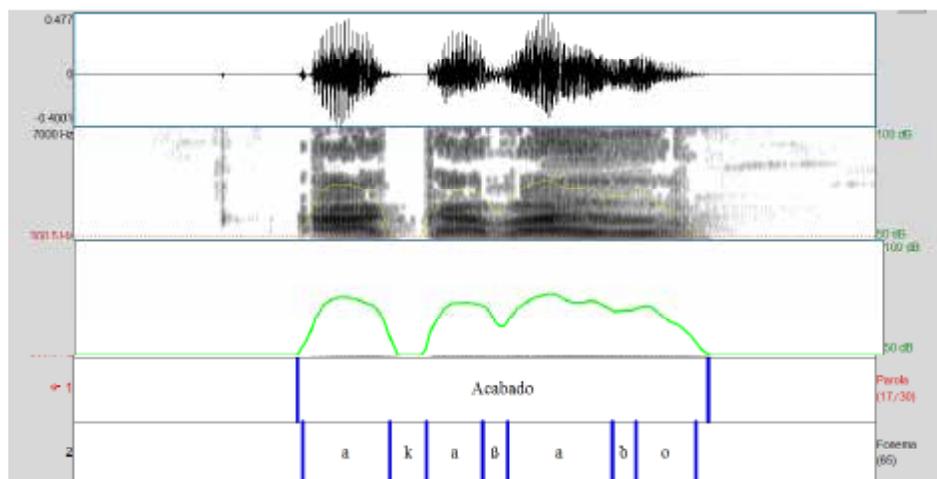


Fig. 2. Oscillogramma, spettrogramma, curva dell’intensità e segmentazione della parola acabado. Si osserva una chiara differenza nell’andamento e quindi nei valori dell’ intensità tra l’occlusiva /k/ e gli allofoni /β/ e /ð/

Tali fonemi hanno mostrato valori d'intensità compresi tra 55 dB e 62 dB. Nella tab. 1 mostriamo la tabella costruita come segue:

Tab. 1 Valori di riferimento per l'intensità dei fonemi oggetto di studio

Modo di articolazione	Intensità
Occlusive	45 dB < x < 50 dB
Fricative	55 dB < x < 62 dB
Allofoni fricativi	62 dB < x < 68 dB

Il campione analizzato è costituito da 42 fonemi, presentati in contesto intervocalico.

Di questi, come si evince dalla tab. 2, la maggior parte è data dagli allofoni /β, ð, / delle occlusive sonore /b, d, /, in quanto è la loro produzione che ha interessato la nostra indagine.

Tab. 2 Ricorrenze dei fonemi per singolo studente

	Ricorrenze
Occlusivi	17
Fricativi	7
Allofoni	18

Le lezioni CLIL presentate hanno fatto sì che il gruppo P₁₋₈ producesse 336 fonemi mentre il gruppo S₁₋₅ 210.

Di questi, abbiamo analizzato, poi, solo la realizzazione degli allofoni fricativi. Pertanto, del gruppo P₁₋₈ ne sono stati studiati 144 mentre del gruppo S₁₋₅ 90.

L'analisi rileva che gli errori complessivi compiuti dagli studenti con DSA passano dal 50% della prima lezione al 25% della seconda e della terza (fig. 3).

Indicando con P ciascun parlante e affidando loro il numero da 1 a 8, si può osservare dalla fig. 4 che il progresso ha riguardato tutti gli studenti con dislessia.

Dai dati ottenuti è semplice verificare come il progetto abbia portato un effettivo miglioramento attestato in media intorno al 30,5%.

Le stesse modalità di analisi hanno riguardato il gruppo di controllo.

Sulle 90 realizzazioni analizzate, si può notare che la percentuale di errore (fig. 5) si riduce dal 51% della prima lezione al 33% della seconda fino al 16% della terza.

Dalla fig. 6 si nota che la percentuale di errore diminuisce per tutti gli studenti del gruppo S₁₋₅, rivelando un miglioramento medio intorno al 33%.

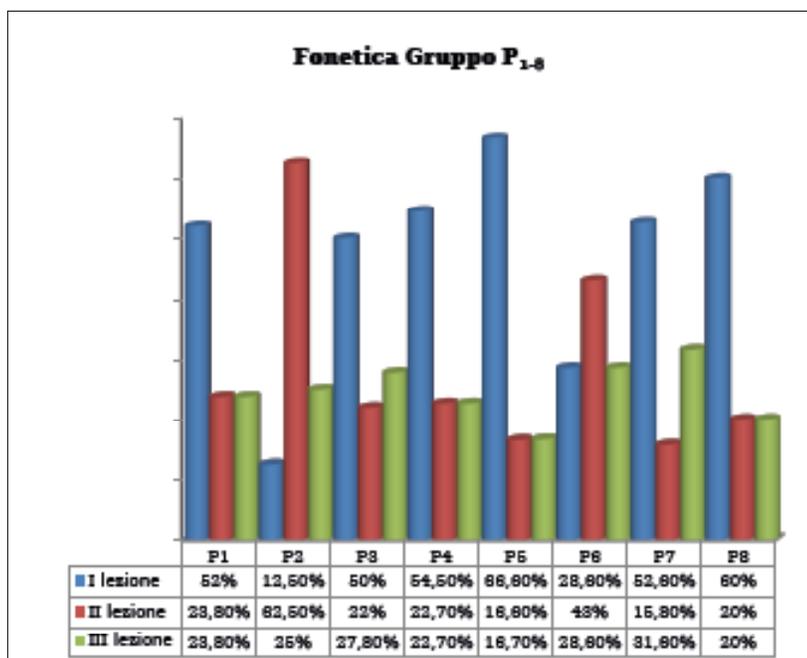
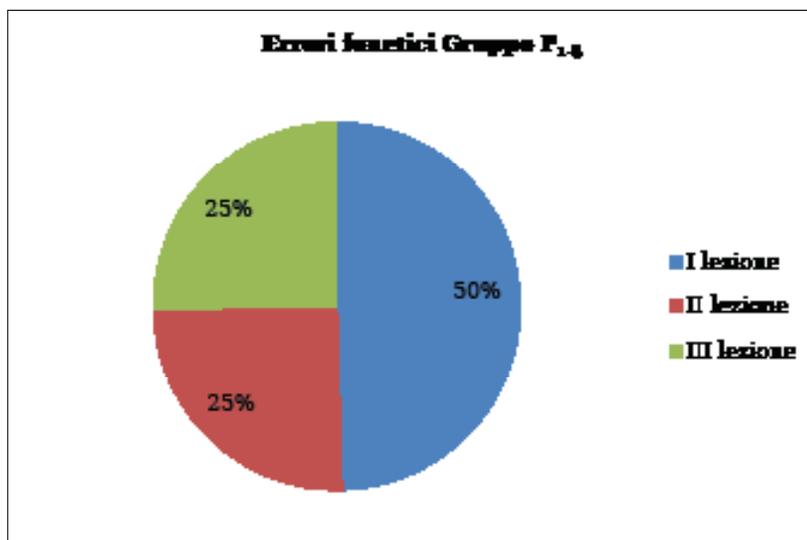


Fig. 3. Percentuale degli errori commessi dal gruppo P₁₋₈

Fig. 4. Percentuale degli errori commessi da ciascun parlante nelle diverse lezioni

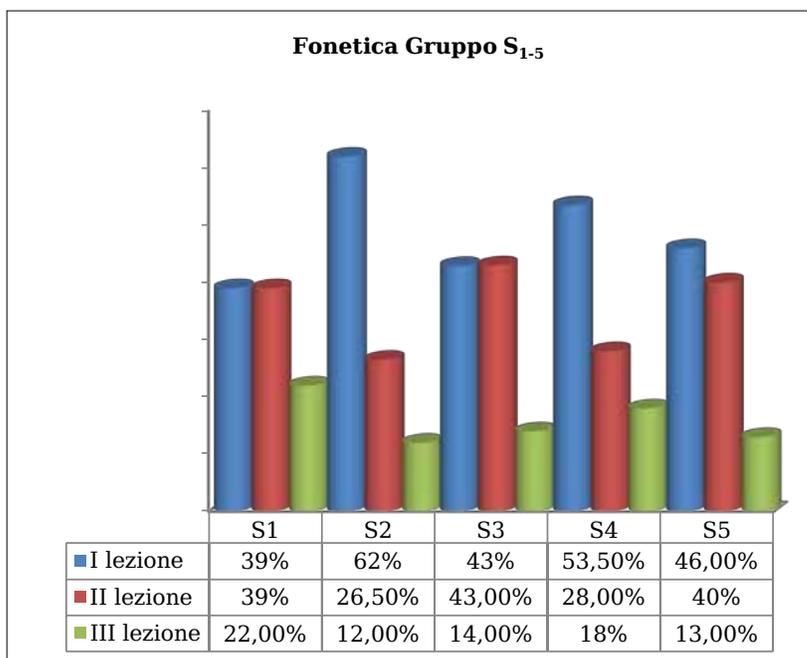
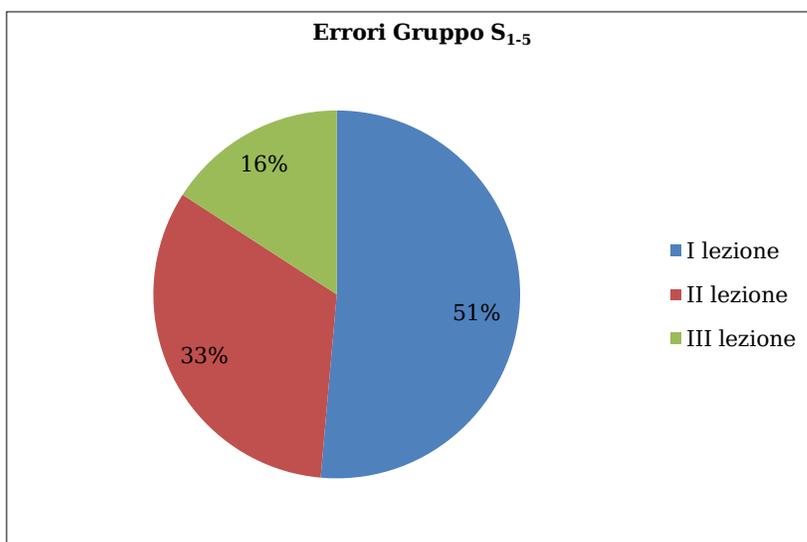


Fig. 5. Percentuale degli errori complessivi commessi dal gruppo S₁₋₅

Fig. 6. Percentuale degli errori commessi da ciascun parlante nelle diverse lezioni

3.2 Morfologia

Anche sotto il profilo morfologico è stato verificato un progresso, tanto per il gruppo di studenti con dislessia tanto per il gruppo di controllo.

È stato loro richiesto di produrre la forma negativa di 12 aggettivi, quattro per ogni lezione. Di questi, però, sono stati considerati solo quelli di cui si poteva dire con certezza se gli eventuali errori fossero dovuti ad una mancata conoscenza della regola di prefissazione studiata: abbiamo escluso quelli causati da un *transfer* negativo dall'italiano⁶.

Dunque, abbiamo analizzato un totale di 64 produzioni per il gruppo P₁₋₈ e 40 per il gruppo S₁₋₅.

Nel caso degli alunni dislessici si passa da una percentuale di errore totale del 38,5% nella prima lezione ad una del 19,2% nella terza lezione.

Il gruppo S₁₋₅, nell'arco delle tre lezioni, passa da un 45,4% di errori totali commessi nella prima lezione al 27,3% commesso nella terza. Tuttavia, è utile precisare che il numero degli errori è molto basso in questo specifico ambito analizzato.

3.3 Sintassi

Per quanto riguarda il livello sintattico, l'analisi si è dimostrata un po' più complessa. Si è reso, infatti, necessario isolare le singole variabili considerate.

Sono state esaminate solo le produzioni che, con certezza, possono essere attribuite alla conoscenza o meno delle regole loro proposte e che non possono essere state influenzate da un *transfer* della loro L1.

Nello specifico, la situazione si è presentata come mostra la tabella seguente (tab. 3) nella quale vengono riportate le occorrenze dei verbi considerati:

Tab. 3 Numero delle occorrenze dei verbi studiati

	Totale	Prima lezione	Seconda lezione	Terza lezione
Ser	31	7	12	12
Estar	9	0	5	4
Haber	8	2	2	4
Perifрази	10	2	3	5

Per ogni studente, dunque, sono state analizzate 58 produzioni di cui 11 nella prima lezione, 22 nella seconda e 25 nella terza. Si è deciso, così,

⁶ *Transfer* che avrebbe potuto portare produzioni esatte anche per la vicinanza lessicale degli aggettivi delle due lingue.

di analizzare il miglioramento rilevato nelle ultime due lezioni in quanto il numero delle occorrenze è simile. Come si può osservare dai seguenti grafici (figg. 7-8), la percentuale di errore diminuisce sia per il gruppo P₁₋₈ sia per il gruppo S₁₋₅.

Nel primo gruppo la percentuale di errore passa dal 28% della seconda lezione al 17,5% della terza. Nel secondo la percentuale di errore passa dal 34,4% al 14,4%. Pertanto, si dimostra un miglioramento del 10,5% per il gruppo P₁₋₈ e del 20% per il gruppo S₁₋₅.

3.4 Confronto dei dati ottenuti dai due gruppi

Al termine dell'analisi che ha riguardato ciascuno dei due gruppi separatamente, i risultati ottenuti sono stati messi a confronto.

Rispetto alla fonetica, nella fig. 9, si può osservare che, mentre il gruppo P₁₋₈ tende a migliorare inizialmente⁷ e a stabilizzarsi successivamente, il gruppo S₁₋₅ mostra un miglioramento progressivo dalla prima alla terza lezione.

Per quanto riguarda la morfologia, invece, dalla fig. 10 è facile verificare come, al contrario della fonetica, è il gruppo P₁₋₈ che, dopo una relativa fase di stasi, migliora tra la seconda e la terza lezione, passando dal 42,3% al 19,2% di errori. Il gruppo S₁₋₅, dopo una diminuzione iniziale nella percentuale degli errori tra la prima e la seconda lezione (dal 45,4% al 27,3%), tende a mantenersi stabile nella terza (27,3%).

La differenza può essere spiegata in quanto il livello morfologico è meno immediato di quello fonetico-fonologico e quindi necessita di una maggiore riflessione sul fenomeno considerato per farlo proprio e poi metterlo in pratica.

Stesse considerazioni possono essere fatte rispetto alla sintassi.

La fig. 11 mostra una diminuzione del numero degli errori tra la seconda e la terza lezione: il gruppo P₁₋₈ passa dal 28% al 17,5% mentre il gruppo S₁₋₅ dal 34,4% al 14,4%. Anche in questo caso, inizialmente si commettono errori sui quali si riflette, se ne prende coscienza e successivamente la regola si applica correttamente.

⁷ I dati in percentuale che vengono presentati nei successivi tre grafici (figg. 9-11) riguardano la percentuale di errore che, come vedremo, diminuisce.

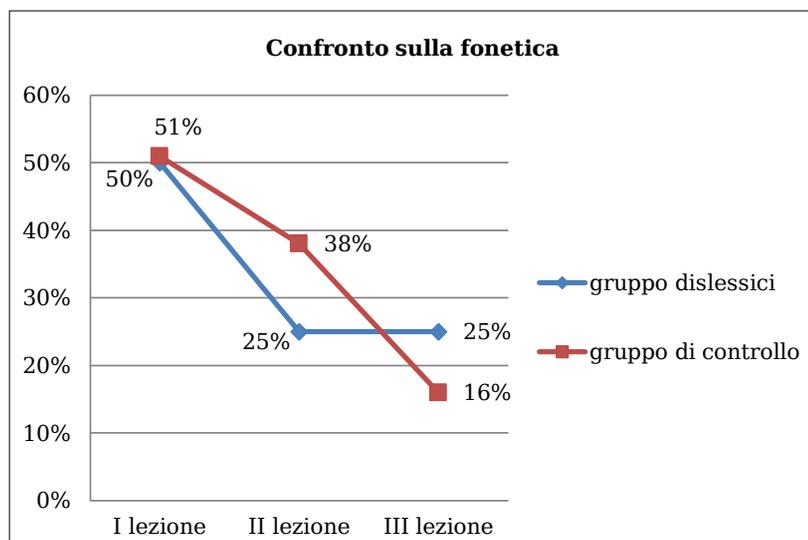
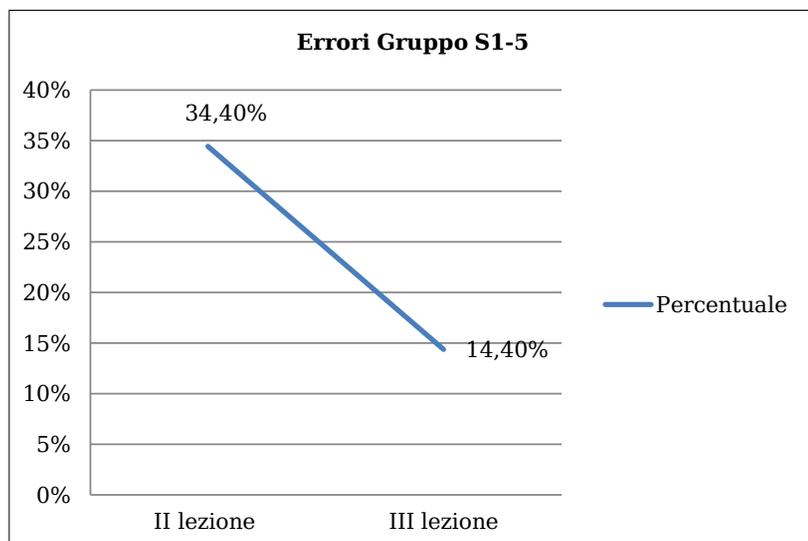


Fig. 7. Percentuale degli errori commessi dal gruppo P₁₋₈ nelle ultime due lezioni

Fig. 8. Percentuale degli errori commessi dal gruppo S₁₋₅ nelle ultime due lezioni

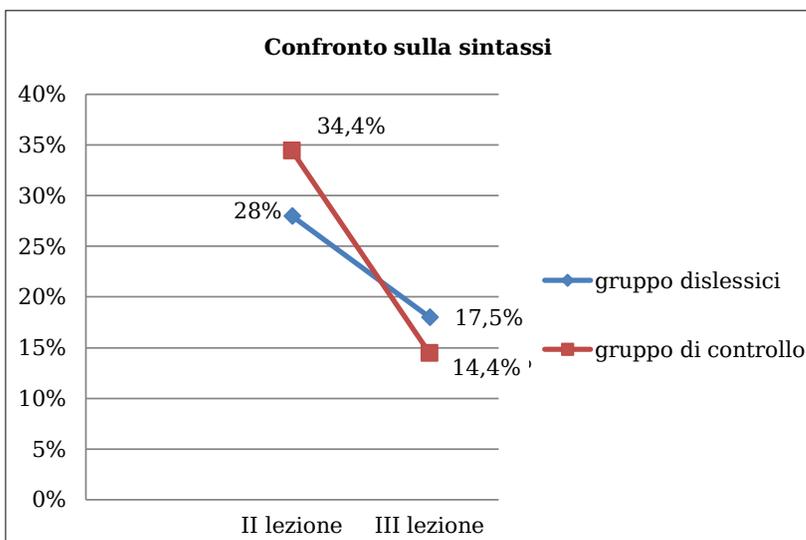
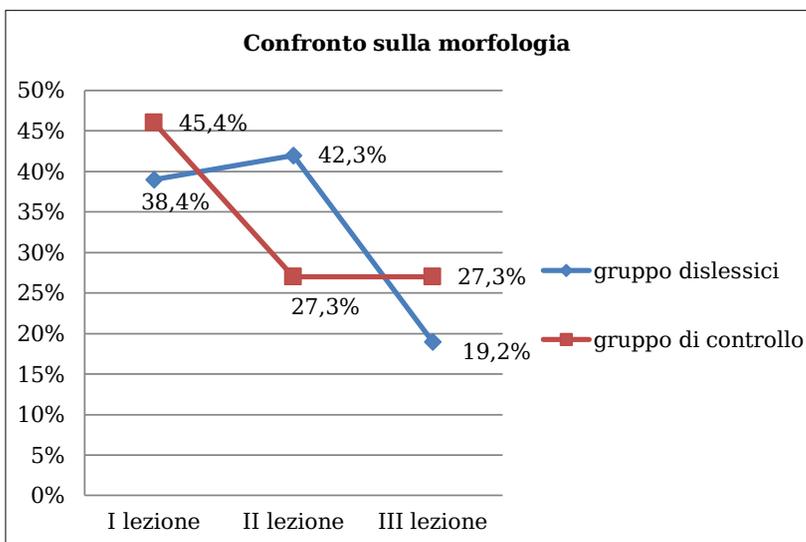


Fig. 9. Percentuale degli errori fonetico-fonologici commessi dai gruppi P_{1-8} e S_{1-5} nelle diverse lezioni

Fig. 10. Percentuale errori morfologici commessi dai gruppi P_{1-8} e S_{1-5} nelle diverse lezioni

4 Conclusioni

Con i dati ottenuti dal lavoro di analisi si può concludere che il percorso CLIL è un metodo d'insegnamento utile per gli studenti con DSA.

Grazie, infatti, ad un focus orientato sui contenuti disciplinari da apprendere, i soggetti tendono ad usare di più e meglio la L2/LS loro insegnata rispetto a quanto farebbero in una lezione di lingua ordinaria.

Inoltre, si è potuto poi constatare che il miglioramento si è verificato anche nel gruppo di controllo con percentuali simili.

Ciò implica che si può portare gli studenti con DSA a rispettare il piano di lavoro didattico previsto per l'intero gruppo classe, senza percorsi alternativi.

Sarebbe necessario proseguire per un tempo più lungo la nostra ricerca non solo per studiare meglio i livelli della lingua più profondi e meno immediati come la morfologia e la sintassi ma anche per analizzare più a fondo gli effetti di questa metodologia, confrontando ulteriormente i risultati con un altro gruppo di controllo di studenti dislessici non sottoposti a lezioni CLIL.

Questo primo studio dimostra dei miglioramenti sostanziali in seguito all'applicazione del metodo CLIL. Tali miglioramenti, prevedibili nel gruppo di controllo, raggiungono percentuali molto simili anche nel gruppo sperimentale e ciò induce a considerare il CLIL come un alleato e non come un ulteriore ostacolo che i ragazzi affetti da DSA devono affrontare.

Bibliografia

- Calvi, M.V. (1995). *Didattica delle lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- Carrera Díaz, M. (2007). «Spagnolo e italiano: da una lingua all'altra». In: Preite, C.; Soliman, L.T.; Vecchiato S. (a cura di), *Esempi di multilinguismo in Europa: Inglese lingua franca e italiano lingua straniera: La contrastività nella codificazione linguistica*. Milano: EGEA, pp. 249-260.
- Colonna, E. (2005). «Studio sull'apprendimento del consonantismo spagnolo da parte di italofofoni». In: *Atti del Convegno Nazionale AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce) Analisi prosodica: teorie, modelli e sistemi di annotazione*. Salerno: EDK, pp. 657-682.
- Cotillas, Y.C. (1993). «Usos de Ser y Estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística». In: Montesa Peydró, S.; Garrido Moraga, A. (a cura di), *Actas del Tercer Congreso Nacional de Asele: El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga: ASELE.
- Dale, L.; Tanner, R. (2012). *CLIL Activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De Dominicis, A. (1999). *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*. Bologna: CLUEB, pp. 125-147 e 173-197.
- De Las Nieves Muñiz Muñiz, M. (1998). «“Esserci”/“Essere” e “haber”/“Estar”: problemi contrastivi e proposte didattiche». *Quaderni d'Italia*, 3, pp. 97-120.
- Frangapane, F. (2008) «¿Debe ser la didáctica de la fonética española para italianos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español?». *RedELE, revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, XIV, disponibile all'indirizzo http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_14/2008_redELE_14_01Fragapane.pdf?documentId=0901e72b80de09f9 (2014 -04-23).
- Goldstein, L.; Fowler, C.A. (2003). «Articulatory phonology: a phonology for public language use». In: Schiller, N.O.; Meyer, A.S. (eds.), *Phonetic and phonology in language comprehension and production*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, pp. 159-207.
- Luque, R. (2008). «Las perífrasis verbales: un planteamiento contrastivo entre español e italiano». *Romanica Cracoviensis*, 2008 (8), pp. 61-69. <http://www.wuj.pl/UserFiles/File/Romanica%20Cracoviensis%202008/7-RC-8-Luque.pdf> (accesso 2014-03-12).
- Martínez Celdrán, E. (1991). «Sobre la naturaleza fonética de los alófonos de /b, d, g/ en español y sus distintas denominaciones». *Verba*, 18, pp. 235-253.
- Meazzini, P. (2002). *La lettura negata ovvero la dislessia e i suoi miti: Guida al trattamento degli errori e delle difficoltà di lettura in «cattivi» lettori*. 2a ed. Milano: Franco Angeli.
- Musto, S.; Ripa, V. (2005). «Le perifrasi gerundivali in spagnolo e in italiano: uno studio contrastivo». In: Blini, L.; Calvi, M.V.; Cancellier, A. (a cura di), *Linguistica contrastiva tra italian e lingue iberiche = Atti del XXIII Convegno* (Palermo 6-8 ottobre 2005). S.l.: s.n., pp. 407-427. http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_25.pdf (accesso 2014/05/25).
- Romito, L. (2003), *Manuale di fonetica articolatoria, acustica e forense*. Rende: Centro Editoriale e Librario Università della Calabria.
- Saussol, J.M. (2001). *Las consonantes oclusivas del español e italiano: Estudio contrastivo*. Trieste: Centro stampa Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretariato e della traduzione. http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Saussol_%20LAS_CONSONANTES_OCLUSIVAS.pdf (accesso 2014/08/12).
- Scala, S. (2011). «La legge 8 ottobre 2010 n. 170. I disturbi Specifici di Apprendimento». In: Simoneschi, G. (a cura di), *La dislessia e i disturbi Specifici dell'apprendimento: Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*. Milano: New Print, pp. 77-81.

- Sola Prado, A. (2011). «Las aproximantes [β, δ, γ] del español en habla espontánea». *Phonica*, 7, pp. 118-140.
- Stella, G.; Grandi, L. (2011) (a cura di). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti Scuola.
- Stella, G. (2011). «Disturbi specifici di apprendimento: un'introduzione». In: Simoneschi, G. (a cura di), *La dislessia e i disturbi Specifici dell'apprendimento: Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*. Milano: New Print, pp. 3-17.

Lingue e lavoro tra comunicazione e glottodidattica

Enrico Borello
(Università di Firenze, Italia)

Abstract The essay claims that International economy and trade were among the relevant factors which caused - since classical times - the shift from intuitive language teaching methodologies to more rigorous and scientifically-based approaches. Some examples concerning the language of some jobs and professions are provided.

Sommario 1. Lingue e lavoro nell'antichità. – 2. Lingue, lavoro e gerghi. – 3. Aspetti linguistici dei gerghi. – 4. Lingue, lavoro e glottodidattica.

1 Lingue e lavoro nell'antichità

Fin dal 1500, gli italiani furono impegnati nel commercio sulle lunghe distanze, e la loro attività richiedeva, anche allora, più specializzazioni, in primo luogo linguistiche. Questo stato di cose rimase inalterato fino all'età moderna, quando si assistette a un progressivo spostamento degli interessi commerciali – e quindi anche linguistici – in altri paesi dell'Europa.

Se si osserva l'attenzione posta dalle aziende italiane tra il Cinquecento e il Seicento per la formazione, possiamo notare che i primi manuali di lingua erano rivolti a mercanti di lana o ai commercianti che dovevano entrare in contatto con i mercati stranieri.

Alla base del successo plurisecolare del commercio italiano in tutta Europa, vi fu l'efficienza di un sistema organizzativo che prevedeva la selezione attenta del personale attraverso i legami di parentela e amicizia, e un forte radicamento sul territorio, che passava attraverso l'apprendimento delle lingue del posto da parte dei giovani che giungevano dall'Italia. Il potersi intendere con chi parla una lingua diversa, è sempre stata un'esigenza avvertita nel mondo degli affari, e non a caso a Firenze e a Venezia, la conoscenza di più lingue era sentita nel Cinquecento come parte integrante del bagaglio di una classe dominante, dedita da secoli al commercio, tanto che Lodovico Guicciardini rileva nella *Descrizione di tutti i Paesi Bassi* (1567) che la maggior parte degli abitanti «insino a molte donne [...] sono dotati di tre e di quattro lingue cosa nel vero molto commoda e ammirabile».

Il fatto di inviare i giovani all'estero per imparare una lingua diversa dalla materna, era una tradizione largamente diffusa negli ambienti del commercio: i mercanti di Norimberga, ad esempio, inviavano i figli a Venezia. L'apprendimento della lingua si accompagnava con l'apprendimento delle nozioni mercantili, acquisendo familiarità con la varietà di monete, delle unità di peso e di misura del posto, le consuetudini e gli usi locali. I giovani che arrivavano da Lucca o da Firenze nell'area compresa fra Norimberga e Cracovia, che fu fino al Seicento, il mercato principale delle seterie italiane, partecipavano alle fiere per impraticarsi con le nuove lingue e acquisire un bagaglio di nozioni utili per il mestiere.

Le biblioteche dei mercanti erano fornite di libri di cosmografia, di paesi lontani, di piante e disegni di città sconosciute.

A partire dalla seconda metà del Quattrocento si intensifica la diffusione di testi plurilingui, rivolti a mercanti e viaggiatori. Si tratta di opere pratiche dal formato spesso tascabile.

Giorgio da Norimberga, un insegnante che operava a Venezia, scrisse due manuali per l'insegnamento del tedesco parlato ai mercanti. I suoi manuali costituiscono la base del *Solenissimo Vocabulista* di Adam von Rotwill, pubblicato a Venezia nel 1477. Questo dizionario veneto-bavarese, presenta oltre a liste lessicali, frasi fatte, dialoghi utili, ed ebbe grande fortuna, con una novantina di edizioni, sia in forma bilingue che plurilingue.

La versione plurilingue prometteva di insegnare latino, francese, tedesco agli italiani e l'italiano a francesi e tedeschi illetterati privi di una formazione scolastica, memorizzando, «tutti i vocaboli e parole che si possono dire in più modi» con un lessico, organizzato per campi, realistico, e che riflette la lingua parlata dei ceti destinatari.

Accanto a questi strumenti rivolti a mercanti e viaggiatori, appaiono dizionari bilingui e plurilingui destinati a un pubblico colto: il più celebre è il *Dictionarium* di Ambrogio Calepino, pubblicato a Reggio Emilia nel 1502. Creato come dizionario monolingue latino, anche se la prima edizione contiene alcuni termini greci, diverrà poi bilingue latino-italiano e si arricchirà sino ad arrivare a undici lingue. Se ne conoscono più di 200 edizioni, pubblicate in tutta Europa nel corso di circa 300 anni.

Anche nelle Fiandre, che fin dal Medioevo avevano intensi rapporti con la Francia, i ricchi mercanti, per tutto il Cinquecento, inviavano i loro figli nelle città valloni o francesi perché imparassero una lingua indispensabile per i loro commerci. Ben presto si creano 'scuole francesi' in cui si insegnava, oltre al francese - spesso usato come lingua d'insegnamento - le materie commerciali: il calcolo, la tenuta dei libri contabili, la corrispondenza, oltre all'inglese e al tedesco. Un maestro di Anversa, Noël de Berlaimont, compilò un *Vocabulaire* che ebbe una grande fortuna sino a diventare il *Berlaimont*, di cui esistono 150 edizioni, l'ultima delle quali è del 1759. Il *Berlaimont* è un'opera comprende dialoghi, modelli di lettere, di contratti e quietanze e un lessico fiammingo-francese in ordine alfabetico. Il *Ber-*

laimont non è quindi un semplice dizionario, ma prefigura i manuali del Seicento con una parte dedicata all'uso della lingua (orale con i dialoghi) e scritta (modelli di lettere, fatture, ricevute), e una parte normativa rappresentata da un lessico che presenta prima i verbi, poi le parti invariabili, quindi i sostantivi accompagnati dall'articolo e dal partitivo.

Si pubblicarono *Berlaimont* in tutta Europa: Svizzera, Germania, Italia, Polonia, Inghilterra. Molti editori rielaborano il testo, integrandolo con elementi di ortografia e fonetica, e aumentando il numero delle lingue: vi sono dei *Berlaimont* di otto lingue, disposte su otto colonne: latino, francese, fiammingo, tedesco, spagnolo, italiano, inglese, portoghese.

2 Lingue, lavoro e gerghi

La fase iniziale della scienza, vista con il significato attribuibile oggi al termine, non richiedeva troppe separazioni specialistiche, e le varie scienze erano assai più interconnesse di quanto lo siano ora: inoltre il numero limitato di addetti e la genericità dei concetti conosciuti non rendevano fisiologicamente necessaria l'adozione di un linguaggio specialistico.

Vi sono casi però che non rientrano nella regola. Il linguaggio legale, per esempio, per il quale la derivazione dal latino ha comportato sempre, e comporta tuttora, l'abitudine all'impiego di espressioni e forme latine che, assai più che chiarire i concetti o spiegare i fatti, hanno lo scopo di impressionare l'uditore.

Un'altra eccezione è costituita dal linguaggio della medicina: in questo caso, trattandosi di un settore delimitato e che si intendeva mantenere accessibile a un numero il più possibile ristretto di addetti, l'impiego di una terminologia specifica è più giustificato, soprattutto nei rapporti tra specialisti: lo è assai meno quando il rapporto è tra specialista e profano, ove la chiarezza dovrebbe essere d'obbligo, mentre ha sempre imperverato l'uso di espressioni dotte. Questo è nato dalla necessità di evidenziare la propria appartenenza ad una casta particolare e, per conseguenza, valorizzare la propria scienza.

Facendo le debite proporzioni lo stesso discorso vale per i gerghi di mestiere.

Per 'gergo' si è quasi sempre inteso un linguaggio segreto caratteristico di un gruppo di persone che per motivi diversi vuole non farsi capire all'esterno della propria cerchia sociale. L'intento primario sembra essere quello di stabilire un tipo di comunicazione decifrabile solo da chi ne possiede il codice.

Accanto a questa concezione restrittiva, se ne sono sviluppate altre secondo le quali il gergo è, per quanto riguarda l'aspetto sociale, una lingua di gruppo più e prima che segreta e una formazione parassitaria per l'aspetto linguistico.

Ma qualsiasi definizione trova dei grossi ostacoli nella verifica sul materiale. Infatti il gergo è fatto di molti altri gerghi, per cui è difficilmente riducibile ad una caratteristica che lo delimiti in modo preciso. Per cui è necessario distinguere la varietà degli apporti. Il problema è poi complicato dalla diversificazione dei contributi regionali all'interno dei quali ogni gergo è una varietà funzionale e sociale, e accoglie spesso parole che continuano ad avere un doppio uso: da una parte un impiego tendente a nascondere il pensiero espresso ai non iniziati, dall'altra un inserimento nel circuito normale dovuto al desiderio di rinnovamento del linguaggio. Questo spiega la coesistenza delle stesse voci nell'uno e nell'altro settore.

Dauzat, segnalando come il gergo sia un elemento di coesione sociale che si sviluppa in gruppi isolati, aveva separato gli *argots* di mestiere da quelli dei malfattori. Ma in molti casi, è impossibile ridurre a una caratteristica precisa persino i gerghi parlati da persone che esercitano lo stesso mestiere. Il lessico dei *'kriisk* (pastori) delle valli biellesi - che ha l'esatto corrispondente nel gergo dei *'krosk* (pastori) del bergamasco - è un gergo con fini criptolalici e numerose parole indicano azioni ai limiti della legalità.

Avremo espressioni come *andé'la'fris* far mangiare le pecore abusivamente, *'ber* 'agricoltore di pianura', *ramé* 'prendere abusivamente'.

A questo punto sembrerebbe che la molla che fa scattare l'invenzione gergale sia proprio quella della criptolalia. Ma se esaminiamo il *'gai* (gergo) dei pastori di Precasaglio (Brescia) vediamo che le voci di questo gergo sono o di origine furbesca come *'skabio* 'vino', *ska'bia* 'bere', *'bruna* 'notte', oppure sono attestate in quasi tutti gli altri gerghi come *'gana* 'polenta', *sca'bri* 'bastone'. I termini relativi ad attività illegali sono assenti.

Si tratta di un linguaggio che non è legato a un gruppo che svolge lo stesso lavoro, e il cui fine non è criptolalico, ma è quello di riconoscersi appartenenti allo stesso stato sociale.

Ma nei gerghi di mestiere possono intervenire altri fattori per cui la componente fondamentale non è più quella di segno sociale o la ricerca di segretezza, ma ciò che conta maggiormente è la specializzazione comunicativa del sottocodice rispetto alla lingua.

Nel materiale gergale dei selciatori di Graglia, degli spazzacamini della valle dell'Orco, dei pastori del biellese e del bergamasco, si trovano termini che non hanno corrispondente né nella lingua né nel dialetto, e che sono traducibili solo con circonlocuzioni: è il caso di *'tfulinato* 'selciato a ciottoli', *di far'pik* 'assistente ai lavori' nel gergo dei selciatori di Graglia; è il caso di *ra'far* 'pulire il camino' di *'gon* 'ragazzo che sale il camino', *lur'nair* 'spazzare il camino' nel gergo degli spazzacamini della valle dell'Orco.

È il caso di *kiitfa* 'pecora dalle orecchie corte', di *'gala* 'pecora grassa', di *'ma'hía* 'pecora che da giovane è tutta di colore bruno rossastro e da adulta diventa chiara tranne che nella testa e nelle gambe', di *tan'drat* 'pecora nata in primavera', di *pa'lin* 'bastone dritto, ingrossato in basso e più lungo di un bastone normale'.

Accanto a gerghi i cui termini sono doppioni dei corrispondenti della lingua comune, ve ne sono che devono necessariamente essere gergali perché, proprio come nei linguaggi tecnici, non esiste l'esatto corrispondente.

L'importanza che assumono i termini tecnici è comune a tutti i gerghi come evidenziata la tabella che segue, relativa al territorio francese:

Gerghi	Termini tecnici n°	Termini tecnici %
<i>Lexique des Coquillards</i>	65	86,6
<i>Argot des Chauffeurs d'Orgères</i>	34	17
<i>Jargon de Cartouche</i>	36	10,8
<i>Lexique de l'Argot réformé</i>	34	14,8
<i>Lexique blesquien</i>	12	7,9

Un esempio particolare è il gergo dei muratori bolognesi, che ha finalità criptolaliche, pur essendo a tutti gli effetti un gergo tecnico. Nel cantiere si usava una lingua parlata, il dialetto, della quale non sono state tramandate testimonianze in grado di attestare compiutamente le diverse fasi dà ciclo produttivo.

L'attenzione dei muratori per la comunicazione emerge già in una nota del 1302 della corporazione bolognese dei muratori che richiedeva alcune modifiche allo statuto comunale, in particolare di scrivere i documenti in volgare e non in latino.

Spinelli (1698) ha raccolto un lessico tecnico dei muratori, adattando foneticamente e graficamente molte voci specialistiche, le quali sono delle italianizzazioni di quei termini dialettali (*càirèinà* 'calce'; *càzòia* 'cazzuola'; *ciòd* 'chiodo'; *gèrà* 'ghiaia'; *màstèl* 'secchio di legno'; *zàss* 'gesso') registrati due secoli dopo da Ungarelli 1902.

Contestualmente alla progressiva affermazione dell'italiano nel secondo dopoguerra, l'impiego del lessico tecnico dei *cbep master* 'capomastro', *dei muràtiur* 'muratore' e dei *mànvel* 'manovale' si è progressivamente ridotto, anche a causa della generale trasformazione delle tecniche lavorative.

Assai diverso dal lessico tecnico, proprio di ogni mestiere e riferito ad arnesi e procedimenti di lavorazione, è il *burgàtt* o *giànguel* gergo che i muratori impiegavano con la precisa finalità di non essere compresi dai non iniziati e per distinguersi da altri gruppi sociali.

Per quanto riguarda il primo aspetto il gergo dei muratori di Bologna agisce a livello lessicale (maiale diventa *bugànt* mentre in dialetto è *ninen*, pane diventa *strisi* rispetto al dialettale *pàn*, e così via) e si caratterizza per la ricomposizione meccanica sia delle voci dialettali che delle proprie, mediante l'inserimento iniziale e finale di vocali, l'inversione delle sillabe costituenti il termine intercalate da un *de* o *dal* o da un *de* o *dla* fra gli elementi della parola, a seconda che fosse di genere maschile o femminile: così il dialettale *scrana*, sedia, diventa *ana-dla-scra*, e il gergale *scàbi*, vino, *abi-de-sca*.

Il gergo dei muratori era impiegato per comunicare in presenza di estranei, senza farsi capire dall'ingegnere (*chep sest* o *inzàgn*) e dal padrone di casa (*casòt*), e veniva usato dai *murós* 'capomastri' per insegnare il mestiere (*stòien*) ai *màsurén* 'garzoni' e *manépel* 'manovali': la volontà di mantenere segreti particolari accorgimenti del proprio lavoro è una caratteristica comune a tutti i gerghi di mestiere.

La volontà di distinguersi da altri gruppi è confermata da Menarini 1942: ogni *capéla* (gruppo di muratori alle dipendenze di uno stesso capomastro) manteneva comune il lessico per quanto riguardava i termini tecnici (*balèstra* 'finestra'; *barsanèla* 'mattoni'; *barsani* 'coppi'; *bàttant*, *bat bat* 'martello'; *buschidur* 'latrina'; *cuccèrà*, *péla* 'cazzuola'; *cunturba* 'cantina'; *fórbsa* 'martellino'; *granén* 'sabbia'; *grògna* 'ghiaia'; *giaràtt* 'gesso'; *lussàna* 'secchio'; *mi muiér* 'recipiente per il trasporto della calce'; *ruvésa* 'calcina'; *pitòna* 'carriola'; *tavanna* 'stalla') e usava invece un proprio gergo con finalità comunicative, variando la particella inserita nella composizione: oltre al *de be*, *ce*, *fe*, *re*, *se*, *te*.

Come ogni gergo, anche quello dei muratori è ricco di procedimenti metaforici (*ingranàg* 'denti'; *lampadén* 'occhio'; *foja ed còl* 'foglia di cavolo', 'mantello'; *bigànzi* 'pantaloni') e metonimici (*verdausa* 'campagna'; *russàtta* 'ciliegia').

A differenza di altri gerghi, il *burgàtt* sopravvive parlato dagli studenti di Bologna. Raramente le parole del gergo dei muratori hanno cambiato significato, ma hanno subito un processo di italianizzazione dal punto di vista fonetico: *bigonze* 'pantaloni'; *boschire* 'fare schifo'; *ciòspo* 'persona brutta'; *ciuffare* 'prendere'; *giubbàre* 'dormire'; *slumare* 'guardare con insistenza'.

3 Aspetti linguistici dei gerghi

È interessante verificare se, prescindendo da considerazioni relative alle modalità d'uso di un gergo, sia possibile evidenziare delle regole privilegiate nella formazione delle parole.

Il significato di una voce lessicale è scomponibile in un numero ristretto di 'elementi minimi di significato' che ricorrono in parole diverse. Questi elementi o parti di significato possono venire rappresentati come proprietà o relazioni tra proprietà che costituiscono il valore semantico della voce, e sono chiamati 'componenti semantici' o tratti semantici. Ciascuna delle parole, tanto nel sistema S1, lingua italiana o dialetto quanto nel sistema gergale S2 è esprimibile con un numero limitato di proprietà o di relazioni che compaiono anche in altre parole. Se raccogliamo tutti i lessemi gergali diversi che designano il medesimo referente e scomponiamo poi ciascun lessema nei suoi componenti semantici, osserviamo come le parole gergali siano di norma definite da una sola, o da un gruppo limitato,

di quelle proprietà la cui somma definisce il corrispondente lessema nel sistema. Le proprietà che definiscono il settore lessicale preso in esame (oltre 1000 voci relative a 96 referenti) sono circa una ventina. Il materiale è stato confrontato con una vasta campionatura di gerghi francesi e belgi esaminati dal Gruppo μ (1977). In genere gli oggetti fisici come cibi, bevande, mobili, animali domestici, sono definiti in base a proprietà intrinseche dell'oggetto. Nella categoria 'qualità' rientrano circa l'81% dei termini esaminati. Le proprietà maggiormente evidenziate sono quelle relative alla forma, al suono (onomatopee), al colore: il 51% delle 'qualità' appartiene alla sottocategoria 'forma', il 17% al 'colore', il 15% al 'suono', pari rispettivamente al 47% al 12%, al 9% dell'intero settore. Queste tre sottocategorie rappresentano il 68% circa dell'intero lessico e quasi l'84% della categoria 'qualità'. I restanti lessemi della categoria 'qualità' sono il risultato di operazioni sineddottiche e/o metaforiche.

Le altre categorie sono quelle della 'provenienza' e degli 'effetti'. In queste categorie sono raggruppati rispettivamente l'8% e il 10% circa dei lessemi considerati e rientrano, di norma, procedimenti metonimici e sineddottici. Nella categoria 'provenienza' si ha, ad esempio, un 'animale domestico' per indicare la 'carne' in genere, il 'metallo' o la 'lega' per indicare la 'moneta'. Negli 'effetti' possiamo, ad esempio, avere la proprietà 'che sazia' per indicare qualsiasi 'cibo', o il tratto /che rende pigri/ per indicare un qualsiasi 'liquido alcolico'.

La formazione dei lessemi gergali avviene, per la maggioranza delle voci, mediante una prima fase che consiste nella **selezione** di una proprietà che è spesso generale. La seconda fase del processo di gergalizzazione consiste nella ridefinizione di tali proprietà esplicitate.

Le proprietà presenti nei lessemi gergali possono quindi essere considerate o come semplici dati situati sincronicamente sull'asse dell'osservatore - ed è quanto fatto sino a ora dalla maggior parte dei lavori di semantica gergale, oppure essere viste anche da un punto di vista diacronico, come dipendenti da un processo di selezione, avvenuto al momento del passaggio al sistema gergale. Ma poiché esiste una coincidenza assoluta tra le proprietà selezionate e quelle che «definiscono» i lessemi gergali, lo studio diacronico deve avvenire in due tempi. Si tratta cioè di vedere quale tratto venga esplicitato nel processo che intercorre tra il referente del sistema e le proprietà selezionate. In un secondo tempo si vedrà come il sistema gergale utilizzerà queste selezioni nel definire i lessemi. Per buona parte dei lessemi gergali, specie per quelli di origine furbesca (dotta o semidotta), la ricostruzione del processo non presenta problemi. Di più difficile soluzione sono i casi nei quali la selezione avviene per motivi contingenti.

Per quanto riguarda invece la fase di utilizzazione delle proprietà selezionate si hanno due possibilità: la prima consiste nella **traduzione letterale** della proprietà selezionata servendosi delle parole che nel sistema indicano tale proprietà, la quale passa così ad indicare l'intero referente

oppure, nel secondo caso, l'oggetto di partenza viene **ridefinito** mediante altri oggetti secondo il classico schema dei procedimenti metaforici.

La selezione delle proprietà avviene quindi esplicitando proprietà evidenti degli oggetti. Così, ad esempio, in val Soana l'anello sarà definito dal tratto /forma x/ (x = 'rotondo') e sarà detto "tferkjo; la /forma x/ definirà nel Biellese e ad Alessandria i pantaloni detti 'bigondz 'bigonce'. Sempre la /forma x/ indicherà, nei gerghi di mestieri piemontesi, la castagana che sarà *baj'aria* 'palla', l'orologio indicato come 'rava 'rapa'. Così, la /provenienza x/ definirà nel Biellese il denaro che sarà 'tfaru, dal nome di una famiglia molto ricca, oppure, in base al materiale, 'pe-ltro e 'latta.

Numerosi sono poi gli esempi che possono essere fatti a proposito della proprietà /colore x/. Per limitarci ad alcuni ricordiamo 'bianka 'neve', 'nera 'notte'; 'džallo oro e polenta. Queste proprietà però, proprio per la loro evidenza, sono molto generali e pertanto possono essere comuni a più oggetti. Pertanto in zone diverse, e talvolta anche nella medesima area, una stessa voce gergale può assumere significati anche totalmente diversi. Così, ad esempio, *ra'bioza* che indica l'*acquavite* in quanto 'forte', in base alla stessa proprietà indica anche l'*autobus* nei gerghi dove /forte/ significa /potente/.

L'oscurità dei lessemi gergali deriva, paradossalmente, proprio dal carattere evidente delle voci gergali per cui il processo di gergalizzazione risulta chiaro solo a posteriori, conoscendo già in partenza il significato della voce: è cioè facile capire la metafora 'bianka «neve» ma solo quando sappiamo che in quel gergo 'bjanko indica proprio la neve e non per esempio la 'farina'.

Quanto descritto, consente di affermare che il gergo è un fenomeno sociale che scorge due funzioni: quella di rispondere alle necessità professionali del gruppo e di servire come mezzo di comunicazione sociale, che riflette l'identità dei diversi gruppi di appartenenza.

4 Lingue, lavoro e glottodidattica

Se concordiamo sul fatto che la nostra è l'epoca delle rapide riconversioni produttive e tecnologiche e della dipendenza e complementarità dei saperi, si deve riconoscere che i linguaggi specialistici sono strumenti di lavoro necessari a tutti.

La letteratura si è occupata in prevalenza dei livelli relativi a una comunicazione microlinguistica generica o a una trattazione specialistica, ma la microlingua - come abbiamo verificato negli esempi visti in precedenza - è spesso anche uno strumento di riconoscimento sociale, e la competenza microlinguistica è una componente della competenza socio-pragmatica - che a sua volta è parte fondamentale della competenza comunicativa - come dimostrano ampiamente la comunicazione gergale.

È in questo quadro che la glottodidattica, accanto a considerazioni linguistiche, ha compiuto una riflessione (Balboni 2000) che prevede il recupero della funzione socio-culturale delle microlingue evidenziando due scopi specifici uno pragmatico, legato all'uso strumentale come leggere specifiche tecniche, compilare fatture, seguire istruzioni per l'uso, frequentare lezioni; l'altro sociale, in quanto il possesso della microlingua e del suo stile retorico-formale è un prerequisito per il tecnico e lo specialista che voglia essere accettato dalla propria comunità.

Negli ultimi trent'anni si è realizzata quella che Balboni (1998) ha definito una rivoluzione copernicana nell'ambito dell'educazione linguistica, che ha portato la glottodidattica italiana a una crescita qualitativa con pochi paralleli in altri ambiti scientifici. I modelli operativi delineati dalla glottodidattica per tradurre la riflessione teorica sono assai sofisticati e, opportunamente integrati, possono avere delle ricadute anche in altri settori della comunicazione.

L'analisi della comunicazione specialistica operata attraverso i modelli glottodidattici, costituisce il nucleo attraverso il quale lo studente può arrivare a una comunicazione specifica, che gli consentirà di capire e produrre testi e di saperli riformulare e trasporre da un livello comunicativo all'altro. In questo modo lo studente può raggiungere una completa autonomia che gli consente di inserirsi nel circuito dell'innovazione e della produzione.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P. (2000). *Le microlingue scientifico professionali*, Torino: UTET.
- Battisti, C. (1906). «Il tarom o gai. Il gergo dei calderai della val di Sole nel Trentino». *Tridentum*, 9, pp. 31-45.
- Berlaimont, N. de, (1602). *Ghemeyne Spraken... Propos communs, ou Colloques avec un vocabulaire contenant plusieurs mots vulgaires réduits en l'ordre de l'A. B. C., etc.*, composez par Noël de Barlaimont. Reveu et corrigé. Cologne: G. Greuenbruch.
- Berlaimont, N. de, (1623). *Dialogues flamands-français*. Amsterdam: J. Janssen.
- Borello, E. (1998). *Val più la pratica che la grammatica: Storia della glottodidattica*. Pisa: Pacini.
- Borello, E. (2001). *Le parole dei mestieri: gerghi e comunicazione di massa*. Firenze: Alinea.
- Calepino, A. (1502). *Dictionarium latinum*, Reggio Emilia: Dionigi Bertocchi.
- Dauzat, A. (1946). *Les Argots des Métiers Franco - Provençaus*. Paris: Dunot.

- Ferrero, E. (1991). *Dizionario storico dei gerghi italiani*. Milano: Mondadori.
- Gruppo μ (1977). *Rhétoriques particulières. Figure de l'argot*. Paris: SEUIL.
- Guicciardini, L. (1597). *Descrittione di tutti i Paesi Bassi*, Anversa: appresso Guglielmo Siluio, stampatore regio.
- Guiraud, P. (1956). *L'Argot*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Guiraud, P. (1968). *Le gay savoir de la Coquille ou la clé de ballades eb jargon*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hudson K. (1978). *The Jargon of Professions*. London: Macmillian.
- Menarini, A. (1942). *I gerghi bolognesi*. Modena: Società tipografica modenese.
- Parlangeli, O. (1951). «Contributi gergali». *RILA*, LXXXIV, pp. 263-278.
- Rotwill, A. von (1477). *Solenissimo Vochabulista: Introito e porta di quele che voleno imparare e comprender todescho o latino, cioè taliano*. Venezia Tubingen: Narr.
- Spinelli, G. (1698). *Regola di tutti i materiali per costruire ogni fabbrica urbana e rurale*. Bologna: s.n.
- Tagliavini, A.; Menarini, A. (1938). «Voci zingare nel gergo bolognese». *Archivum Romanicum*, XXII, pp. 83-97.
- Ungarelli, G. (1902). *Vocabolario del gergo bolognese*. Bologna: Tipografia universitaria.

Insidie nella confezione di un *sequencing task* quale test di lettura

Uno studio a partire da una prova
della certificazione CILS

Paolo Torresan
(Università di Catania, Italia)

Abstract In this essay we identify certain factors worth taking into account when designing sequencing tasks to assess candidates' reading ability, such as: the number of linguistic fragments into which a text is divided; the need to ensure that there are no plausible alternative reconstructions; the importance of accepting correct sequences suggested by candidates even when they do not match the intended reconstruction. The analysis is based on a B1 exam from the CILS certification in Italian as a Foreign Language (Summer 2009).

Sommario 1. Che cos'è un *sequencing task*?. – 2. Un test di riordino di una prova CILS di livello B1: criticità. – 2.1. Informazioni non verosimili. – 2.2. Il numero degli *item*. – 2.3. Le chiavi. – 2.4. Il punteggio. – 2.5. Questioni di validità. – 3. Conclusioni e suggerimenti.

1 Che cos'è un *sequencing task*?

Un *sequencing task* prevede la ricostituzione di un testo spezzettato in varie parti, sulla base di inferenze logiche e dell'osservazione dei dispositivi linguistici atti a garantire coesione e coerenza allo stesso.

L'attività è nota agli insegnanti, usata sia nell'aula di lingua che in sede di *testing*.

Balboni, includendo la stessa sotto il termine ombrello «incastro», scrive (1998, p. 23):

Intendiamo con «incastro» [...] quel complesso di attività che chiedono all'allievo di restaurare l'ordine in una sequenza che è stata scompigliata. Per svolgere il compito di incastro l'allievo deve attivare quei processi di temporalità, di causalità, di inclusione, di esclusione ecc. che sono essenziali per la comprensione. [...] è una tecnica ben accettata dagli allievi, che da un lato devono vincere una sfida con un testo – e con l'insegnante – e dall'altro si trovano a giocare come in un *puzzle*.

In un contesto valutativo, la tecnica lascia dà adito a perplessità, come si legge in Alderson (2000, p. 221; il grassetto è nostro):

Although superficially attractive, since they [i.e. sequencing task] seem to offer the possibility of testing the ability to detect cohesion, overall text organization or complex grammar, such tasks **are remarkably difficult to construct satisfactorily**.

2 Un test di riordino di una prova CILS di livello B1: criticità

Di seguito presentiamo il test di riordino presente nella prova di livello B1 della sessione estiva 2009 della certificazione di italiano per stranieri Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) (Università per Stranieri di Siena). L'allievo è tenuto a ricostruire un testo narrativo (in cui sono presenti brevissime parentesi descrittive) costruito *ad hoc* (ben difficile, in effetti, reperire nella realtà un testo così finemente articolato in termini di dispositivi, con una scansione meccanica degli eventi e frasi pressoché equivalenti in termini di lunghezza, di complessità e di vocabolario)¹. Nei paragrafi che seguono illustriamo i problemi che si rilevano nell'impostazione della prova.

2.1 Informazioni non verosimili

Nel testo oggetto di studio si ravvisa un'informazione inverosimile. Si dice che per «entrare in casa» occorre salire «550 scalini» (*item G*); l'alzata di ciascuno misura «mezzo metro» (*item D*) – tre volte, quindi, l'alzata *standard* degli scalini di una scala interna, che è pari a 16 centimetri –, per un totale, quindi di 275 metri (circa otto volte la scalinata di Trinità dei Monti). Ora, se ci considera che il grattacielo più alto in Italia – la torre Unicredit a Milano – è pari a 231 metri, vien da pensare che il viaggiatore di cui si parla nel testo, sceso alla stazione «stanco e affamato dopo il viaggio lungo e faticoso» e valigia in mano o zaino in spalla, disponga di una forza sovraumana per raggiungere la meta.

¹ Il significato di termini poco frequenti, come «sorseggio», «stremato», «sconnesso», o di formule fisse come «salta l'impianto», possono essere facilmente desunti dal contesto, come del resto uno studente di livello B1 si suppone sappia fare, secondo quanto previsto dal *Quadro di Riferimento Comune Europeo per le lingue* (Council of Europe, 2001). In questo documento, alla voce *Individuare indizi e fare inferenze*, si legge: «[L'allievo] è in grado di identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse. È in grado di estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta e ricostruire il significato di una frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione».

Leggi il testo. Il testo è diviso in 11 parti. Le parti non sono in ordine. Ricostruisci il testo. Scrivi il numero d'ordine accanto a ciascuna parte. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

VACANZA IN MONTAGNA

- 1
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
- a. Arrivo a Canazei alle sei di pomeriggio, stanco e affamato dopo il viaggio lungo e faticoso.
- b. Mentre contemplo le montagne, penso che nonostante la fatica per arrivare qui io ho fatto la scelta giusta. Mi sembra di stare in paradiso.
- c. Poi mi viene voglia di fare un giro nel paese. È sempre stato un mio sogno quello di poter girare in un paesino di montagna quando tutti dormono.
- d. Calcolo che ogni scalino è alto mezzo metro per cui alla fine arrivo stremato al mio alloggio.
- e. La signora mi dà le informazioni sulla casa. Mi dice che l'acqua corrente non c'è, ma che posso utilizzare quella del deposito della cisterna.
- f. La mattina dopo mi alzo allegro e mi preparo un buon caffè che sorseggio mentre guardo le montagne. Uno spettacolo bellissimo.
- g. La signora se ne va che ormai è notte. Prima di andare a letto, mi affaccio sul terrazzo e mentre guardo il cielo esclamo: «Ma quante stelle ci sono sulle Dolomiti?»
- h. La signora mi accompagna nella casa ma non mi aspettavo 550 scalini sconnessi, ricavati dalle pietre, per entrare in casa.
- i. Però penso che anche scendere da quell'altezza è peggio che salire. Così rinuncio alla passeggiata e vado a dormire.
- j. Poi mi informa che anche la corrente elettrica c'è e mi dà una lampada da elettrauto. Poi mi avverte che in caso di temporale salta l'impianto.
- k. Una signora che mi ha affittato la casa mi aspetta alla stazione. Sono stanco dal viaggio e non vedo l'ora di arrivare alla casa.

2.2 Il numero degli *item*

Nell'esercizio oggetto di esame il lettore dispone di 10 sequenze da riordinare, a partire da un *incipit* stabilito.

Si tratta di un numero eccessivo rispetto a quanto suggerito dalle *Guidelines for Writers of Reading Test*, allestite dal *British Council* ungherese (GWRT), all'interno del Progetto *Into Europe* (2002; cfr. sitografia; ispirate ad Alderson, Cseresznyés, 2003), cui molti *item writer* fanno riferimento:

Make sure that in sequencing tasks there is only one correct order and no more than 6-7 items for intermediate students or 8-9 items for advanced students (# 3.3.22).

Considerato il livello cui corrisponde la prova (B1), gli enunciati-*item* sono, quindi, un 30-40% in più rispetto a quelli consigliati, generando con ogni probabilità un sovraccarico cognitivo nel candidato.

2.3 Le chiavi

Siamo dell'opinione siano possibili combinazioni alternative rispetto a quelle previste dal certificatore.

Si compari il riordino del testo secondo le chiavi (a sinistra) con una nostra ricostruzione (tab. 1) alternativa (a destra).

Nella ricostruzione alternativa riteniamo plausibile che:

- a. un amante della montagna osservi il luogo in cui si trova appena gli è dato di farlo: mentre il treno arriva in stazione o appena mette piede a terra (# 11);
- b. la signora dia indicazioni sui servizi di cui dispone l'alloggio nel momento stesso in cui incontra l'ospite (## 5, 6).

Esistono, in effetti, 'schemata' che possono guidare il lettore a divergere rispetto alla sequenza prevista dal certificatore; la nostra ricostruzione alternativa non è dovuta a una comprensione deficiente, ma a una interpretazione differente degli episodi narrati.

Del resto, il consumatore di letteratura sa che la narrazione può rifugiarsi da una sequenza cronologica di eventi ben impostata, dove un fatto si somma a un altro, e prendere, invece, vie inaspettate; così il testo oggetto di analisi consente di 'giocare' con la linea del tempo, senza che per questo la plausibilità degli eventi venga meno.

Tab. 1. Ricostruzione secondo le chiavi e ricostruzione alternativa

Chiavi CILS	Ricostruzione alternativa
1. Arrivo a Canazei alle sei di pomeriggio, stanco e affamato dopo il viaggio lungo e faticoso.	1. Arrivo a Canazei alle sei di pomeriggio, stanco e affamato dopo il viaggio lungo e faticoso.
2. Una signora che mi ha affittato la casa mi aspetta alla stazione. Sono stanco del viaggio e non vedo l'ora di arrivare alla casa.	11. Mentre contemplo le montagne, penso che nonostante la fatica per arrivare qui io ho fatto la scelta giusta. Mi sembra di stare in paradiso.
3. La signora mi accompagna nella casa ma non mi aspettavo 550 scalini sconnessi, ricavati dalle pietre, per entrare in casa.	2. Una signora che mi ha affittato la casa mi aspetta alla stazione. Sono stanco del viaggio e non vedo l'ora di arrivare alla casa.
4. Calcolo che ogni scalino è alto mezzo metro per cui alla fine arrivo stremato al mio alloggio.	5. La signora mi dà le informazioni sulla casa. Mi dice che l'acqua corrente non c'è, ma che posso utilizzare quella del deposito della cisterna.
5. La signora mi dà le informazioni sulla casa. Mi dice che l'acqua corrente non c'è, ma che posso utilizzare quella del deposito della cisterna.	6. Poi mi informa anche che la corrente elettrica c'è e mi dà una lampada da elettrauto. Però mi avverte che in caso di temporale salta l'impianto.
6. Poi mi informa anche che la corrente elettrica c'è e mi dà una lampada da elettrauto. Però mi avverte che in caso di temporale salta l'impianto.	3. La signora mi accompagna nella casa ma non mi aspettavo 550 scalini sconnessi, ricavati dalle pietre, per entrare in casa.
7. La signora se ne va che è ormai notte. Prima di andare a letto, mi affaccio sul terrazzo e mentre guardo il cielo esclamo: 'Ma quante stelle ci sono sulle Dolomiti?'	4. Calcolo che ogni scalino è alto mezzo metro per cui alla fine arrivo stremato al mio alloggio.
8. Poi mi viene voglia di fare un giro nel paese. È sempre stato un mio sogno quello di poter girare in un paesino di montagna quando tutti dormono.	7. La signora se ne va che è ormai notte. Prima di andare a letto, mi affaccio sul terrazzo e mentre guardo il cielo esclamo: 'Ma quante stelle ci sono sulle Dolomiti?'
9. Però penso anche che scendere da quell'altezza è peggio che salire. Così rinuncio alla passeggiata e vado a dormire.	8. Poi mi viene voglia di fare un giro nel paese. È sempre stato un mio sogno quello di poter girare in un paesino di montagna quando tutti dormono.
10. La mattina dopo mi alzo allegro e mi preparo un buon caffè che sorseggio mentre guardo le montagne. Uno spettacolo bellissimo.	9. Però penso anche che scendere da quell'altezza è peggio che salire. Così rinuncio alla passeggiata e vado a dormire.
11. Mentre contemplo le montagne, penso che nonostante la fatica per arrivare qui io ho fatto la scelta giusta. Mi sembra di stare in paradiso.	10. La mattina dopo mi alzo allegro e mi preparo un buon caffè che sorseggio mentre guardo le montagne. Uno spettacolo bellissimo.

2.4 Il punteggio

Nella definizione del punteggio della prova si legge:

Test a ricostruzione composto da **10 item**

Punteggio massimo: **punti 6**

I punti saranno così assegnati:

punti 0,6 per ogni legame ricostruito in modo consequenziale
punti 0 per ogni legame ricostruito in modo non consequenziale
 o omesso.

Ciò che ci chiediamo è: come tener conto di sequenze individuate correttamente dagli studenti ma sfasate rispetto alla ricostruzione prevista dal certificatore?

Spieghiamo con un esempio. Nella tabella 3 illustriamo l'esito della prova svolta da quattordici studenti di livello B1 del Santa Monica College (California; A.A. 2012-2013).

Con il fondino grigio scuro abbiamo evidenziato le risposte corrette, nel rispetto della sequenza complessiva prevista dal certificatore. Con il fondino giallo abbiamo evidenziato, invece, concatenazioni corrette di tre *item*, le quali non combaciano però con la ricostruzione complessiva prevista dal certificatore.

Nodi narrativi di almeno tre *item* (dato che il riordino limitato a due può essere dovuto a fenomeni di *guessing*) devono essere giudicati come corretti anche se sfasati rispetto alla ricostruzione complessiva prevista dal certificatore. Una prova che non consideri l'individuazione di questi nodi non è infatti valida, dato che non rispecchia la reale competenza degli studenti, che pur hanno riordinato correttamente parti di testo (cfr. Alderson, Clapham, Wall 1995, pp. 52-53).

Facendo fede alla tabella 3, se noi ci attenessimo alla rispondenza lineare e fissa *item*-posizione prevista dal certificatore, la *performance* dello studente # 9 risulterebbe nettamente superiore a quelle degli studenti # 4, 12, 13. Eppure questi ultimi hanno dimostrato di riconoscere dei nodi narrativi, pur non disponendoli nell'esatta sequenza complessiva prevista dal certificatore. In quest'ottica, pertanto, le loro prestazioni non differiscono molto da quella dello studente # 9, come si evince nella griglia di seguito (tab. 2).

Tab. 2. Messa a confronto dei punteggi raggiunti dagli studenti ## 9, 4, 12, 13 considerando/non considerando i nodi (di almeno tre unità) sfasati

	Studente # 9	Studente # 4	Studente # 12	Studente # 13
# item corretti secondo l'ordine complessivo previsto del certificatore	8	2	3	3
# item corretti considerando anche i nodi di almeno tre unità sfasati rispetto all'ordine previsto dal certificatore	8	6	6	6

In Alderson, Percsich, Szabo (2000) si suggerisce, a tal riguardo, l'adozione di un *algoritmo*, vale a dire di un programma che consenta la lettura dei dati in modo da conteggiare anche nodi di tre *item* corretti pur

Tab. 3. Evidenziazione dei nodi (di almeno tre unità) sfalsati nelle prove del campione

ORDINE PROGRESS IVO CHIAVI →	ST. M/F ↓	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOT. RISP. COR- RETTE ↓
		K	H	D	E	J	G	C	I	F	B	
1	F	K	E	H	J	D	G	I	F	C	B	2
2	F	K	H	D	E	J	G	B	C	I	F	6
3	M	K	D	H	E	C	J	G	F	I	B	3
4	F	D	K	H	E	J	B	G	C	I	F	2
5	F	K	E	J	H	G	B	I	F	C	D	1
6	F	K	E	I	G	F	H	J	D	C	B	2
7	F	K	H	D	E	J	G	C	9	F	B	10
8	F	K	H	D	I	E	J	C	G	B	F	3
9	F	K	H	D	E	J	G	C	I	B	F	8
10	F	K	H	D	E	J	G	C	I	F	B	10
11	M	I	F	B	K	H	J	E	D	G	C	0
12	M	K	E	J	H	G	C	I	D	F	B	3
13	M	K	H	E	J	G	D	I	F	C	B	3
14	M	K	H	D	E	J	G	C	I	F	B	10

Legenda: ST: Studente, M/F: Maschio/Femmina

se sfasati rispetto all'ordine previsto dal certificatore. Gli stessi autori suggeriscono a tal proposito il ricorso a una *macro* di *Excel*.

2.5 Questioni di validità

Nella nostra esperienza di preparazione alla certificazione CILS, il test di riordino ci è parso mancare di 'validità di ricezione' (*face validity*; cfr. Messick 1989): numerosi studenti accusano che «verifichi più abilità di tipo logico che abilità di tipo linguistico»; altri si sono perfino augurati di non incontrare mai *format* di questo tipo in esami di fine corso o valutazioni in genere, avvertendo di trovarsi a disagio.

C'è chiedersi, oltretutto, se e quanto un *task* che poggi su una frammentazione così marcata del testo risulti familiare agli studenti, e in caso negativo se non sia questa estraneità a determinare le resistenze dei candidati. La familiarità con il *test method* è, in effetti, una caratteristica auspicata dalle Guidelines of Writers of Reading Tests (GWRT):

The task type must be one which is familiar to the students who are to be tested (# 2.2.2).

Da quel che ci risulta, non ci sono manuali di italiano LS dove si diano *puzzle* con così tante tessere.

Alderson, Clapham e Wall, in un rapido passaggio, non nascondono, oltretutto, le loro riserve in merito alla *construct validity* dei *sequencing task* (1995, p. 53): «it is not always clear what is being tested». In altre parole, nell'atto di somministrare un *sequencing task* non siamo certi di misurare solo l'abilità di lettura, dal momento che altre competenze possono essere chiamate in campo (*construct-irrelevant variance*, cfr. McNamara 2000).

Sequencing task e *cloze* comportano, del resto, processi analoghi: il lettore deve gestire le indicazioni testuali che provengono da più livelli (il reticolo morfosintattico, i riferimenti pronominali, i marcatori temporali, i nessi causali, ecc.) per ripristinare l'integrità di un testo. Indagini sul *cloze* (Hansen, Stansfield 1981, 1982 e 1983, anticipate da Carroll, Carton, Wilds 1959) hanno messo in luce che studenti dallo stile di apprendimento indipendente dal campo (i.e. maggiormente portati per l'analisi) hanno un vantaggio nell'eseguire la prova rispetto a quelli il cui stile di apprendimento è dipendente dal campo (i quali si possono ritenere più olistici). Noi non siamo a conoscenza di studi paralleli condotti sui *sequencing task*. Data però la similitudine dei processi che *cloze* e *sequencing task* comportano, riteniamo che anche in un esercizio di riordino gli studenti analitici risultino favoriti. In particolare, la stringente consequenzialità che caratterizza il *sequencing task* della

certificazione CILS favorisce, a nostro parere, il lettore con una spiccata intelligenza logico-matematica.

3 Conclusioni e suggerimenti

Posto che le indicazioni del GWRT vengano accolte, non possiamo ritenere adeguato un incastro così complesso e frammentato per un livello intermedio come quello della prova CILS, senza poi considerare le difficoltà di ricezione cui abbiamo accennato. Oltretutto, sono plausibili, a nostro avviso, riordini alternativi rispetto a quello da previsto dal certificatore. Consigliamo, infine, come indicato in Alderson, Percsich, Szabo (2000), che in un *proficiency test* ci si doti di un'apposita *macro* che consenta di conteggiare nodi narrativi corretti di almeno tre *item* anche se sfasati rispetto all'ordine previsto.

Riteniamo, ad ogni modo, sia più agile la confezione di esercizi di incastro nei quali sintagmi o brevi periodi devono essere inseriti all'interno del testo da cui sono stati tratti. Il fatto che ciò che deve essere riordinato non è l'intero testo ma parti di esso fa sì che lo studente conti su un contesto più ampio, con una maggiore ridondanza delle informazioni. Il vantaggio che studenti indipendenti dal campo (i.e. analitici) possono avere sugli studenti dipendenti (i.e. olistici) viene in questo caso ridotto, e le prove ne guadagnano in validità. Nelle Appendici forniamo un paio di esempi di esercizi di questo tipo tratti dall'archivio del BIFIE (*l'Istituto Federale per la Ricerca Educativa, l'Innovazione e lo Sviluppo della Scuola austriaca, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens*), atti a valutare l'abilità di lettura di studenti di italiano LS di livello B1. Questo genere di *task* viene lì chiamato *matching*, vale a dire 'abbinamento'. Al fine di evitare combinazioni automatiche nel finale, le quali andrebbero a inficiare la valutazione della competenza², il certificatore è ricorso, in tal caso, a un paio di strategie:

- c. l'inserzione di un paio di intrusi (Appendice 1);
- d. il reimpiego multiplo di alcuni *item* oggetto di abbinamento (*multi-matching task*; Appendice 2).

Mentre della parcellizzazione del testo presente nella prova CILS – come abbiamo detto – non abbiamo ampio riscontro nei manuali di italiano LS, esercizi di questo tipo sono *format* cui gli studenti sono generalmente più esposti; la familiarità è dunque maggiore, e ciò può incidere positivamente sulla *validità di ricezione*.

² Così si legge nelle GWRT: «Provide more choices than matches in matching tasks and banked-filling tasks (minimum 1, maximum 2 distractors to be provided) (# 3.3.20.). Per approfondimenti, cfr. (Alderson 2000).

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Alderson, J.C.; Clapham, C.; Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J.C.; Cseresznyés, M. (2003). *Reading and the Use of English*. Budapest: British Council-Teleki Foundation.
- Alderson, J.C.; Percsich, R.; Szabo, G. (2000). «Sequencing as an Item Type». *Language Testing*, 17 (4), pp. 423-447.
- Carroll, J.; Carton, S.; Wilds, C. (1959). *An Investigation of Cloze Items in the Measurement of Achievement in Foreign Language* [PhD thesis]. Cambridge, Mass.: Laboratory for Research in Instruction, Graduate School of Education, Harvard University.
- Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP (edizione italiana: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia).
- Hansen, J.; Stansfield, C. (1981). «The Relationship of Field Dependent-independent Cognitive Styles to Foreign Language Achievement». *Language Learning*, 31 (1), pp. 349-367.
- Hansen, J.; Stansfield, C. (1982). «Student Teacher Cognitive Styles and Foreign Language Achievement: A Preliminary Study». *Modern Language Journal*, 66 (2), pp. 263-273.
- Hansen, J.; Stansfield, C. (1983). «Field Dependence-Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance». *TESOL Quarterly*, 17 (1), pp. 29-38.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: OUP.
- Messick, S. (1989). «Validity». In: R.L. Lynn (a cura di). *Educational Measurement*. London: MacMillan, pp. 13-103.

Sitografia

- Certificazione CILS, Prove B1, sessione giugno 2009. <http://www.borg2700.at/unterricht/CILS/downloads/CILS%20B1%20quaderno%20del%20candidato%202009.06.pdf> (accesso: 2015-01-15).
- BIFIE, Istituto Federale per la Ricerca Educativa, *l'Innovazione e lo Sviluppo della Scuola austriaca*. <http://www.bifie.at> (accesso: 2015-01-15).
- Into Europe Project, British Council, Hungary, 2002. http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/Media/GL_Reding&Use.pdf (accesso: 2015-01-15).

Appendice 1. Abbinamento titoli e paragrafi di una prova del BIFIE (A.S. 2011-2012)

Lo studente deve far corrispondere i titoli ai paragrafi; sono presenti due intrusi (5 elementi da inserire + 2 intrusi).

Leggete il testo seguente sui gatti che mangiano troppo. Scegliete il titolo corretto dalla tabella (A-H) per ogni paragrafo (1-5). Scrivete le vostre risposte nelle caselle previste [sul foglio delle risposte]. Ci sono due titoli da non usare. La prima risposta (0) c'è già.

GATTI CICCIONI

D'inverno il micio mette su un po' di pancetta? Bene, è il momento di metterlo a dieta. Con pranzetti leggeri e qualche corsetta tornerà a dieta.

0 _____

A molto vedere il gatto rotondetto piace. C'è anche chi pensa che qualche chilo gli faccia solo bene. Ma non è così. «Il peso va tenuto sotto controllo» spiega Fabio Cerri, veterinario. «Perché l'animale «ciccione» è più predisposto a soffrire, con il tempo, di problemi alle articolazioni, ad avere difficoltà di respirazione e malattie cardiache». Le cause dei chili in più sono soprattutto due: è facile che ingrassi soprattutto in inverno, quando tende a sonnecchiare tutto il giorno e a muoversi, al massimo, dal divano al letto. Ecco la strategia suggerita dall'esperto:

1 _____

«È sbagliato imporre al gatto una dieta drastica», spiega Cerri. «È giusto invece fissare degli obiettivi possibili. Cioè quanti etti deve eliminare e, soprattutto, in quanto tempo». Un giorno fisso della settimana (per esempio sempre il sabato) bisogna metterlo sulla bilancia e annotare il peso per controllare i risultati ottenuti. «L'ideale è che, tra un controllo e un altro, non perda più dell'1, 2 per cento del suo peso iniziale» prosegue l'esperto. In pratica, se all'inizio della dieta il micio pesa 7 chili abbondanti, in una settimana non deve dimagrire più di un etto e mezzo.

2 _____

In commercio ci sono mangimi preconfezionati light, pensati proprio per gatti che devono dimagrire. Si può iniziare ad aggiungerli un po' per volta alla consueta pappa (così il micio si abitua al nuovo pasto) fino a sostituirla del tutto. Se, invece, si preferisce preparare un pasto casalingo, è importante farsi consigliare dal veterinario. In generale, bisogna ridurre la carne e il pesce a 40, 60 grammi al giorno, eliminare la pasta e il riso e aumentare le verdure.

3 _____

Se è un gatto abituato a una ciotola stracolma di cibo, è possibile che, quando gli si diminuisce la dose di pappa, abbia la sensazione fisica di soffrire la fame. Come evitarlo? «Basta, una volta stabilita la razione giornaliera, suddividerla in diversi piccoli pasti, distanziati tra loro» suggerisce l'esperto.

4 _____

Con le loro moine i mici riescono sempre a conquistarsi dei bocconcini extra. Per esempio, gli avanzi della tavola. «Questi assaggi sono i più calorici, proprio quelli che un gatto cicciottello deve evitare» avverte il veterinario. Se il micio insiste nel richiederli, gli si possono dare dei biscottini o snack ipocalorici, studiati per animali in sovrappeso.

5 _____

La dieta non basta: il gatto deve anche muoversi e va allenato con gradualità. L'ideale è arrivare a 15 minuti di gioco tre, quattro volte al giorno. Per farlo correre, bisogna cercare di divertirlo, invogliandolo a dare la caccia a un topolino finto, a inseguire una pallina, a fare su e giù una scala per catturare una piuma tirata con un cordino.

A	Un po' di giochi «extra»
B	Non bisogna avere fretta
C	Sempre in movimento
D	Tanti pasti, ma piccoli
E	Solo snack con poche calorie
F	Bisogna dimagrire velocemente
G	Meno grassi e più ortaggi
H	Gatti sovrappeso

Soluzioni

0-H; 1-B; 2-G; 3-D; 4-E; 5-A

Appendice 2. Abbinamento multiplo paragrafi e domande di comprensione di una prova del BIFIE (A.S. 2012-2013)

Lo studente deve abbinare domande di comprensione a paragrafi facenti capo a uno stesso tema. In alcuni casi il testo può rispondere a più di una domanda.

Leggete i testi seguenti su come evitare le feste natalizie in Italia. Scegliete il testo corretto (A-E) come risposta alle domande (1-8). Si possono usare i testi più volte.

Scrivete le risposte nelle caselle previste sul foglio delle risposte. La prima risposta (0) c'è già e serve come esempio.

NIENTE NATALE

Sono molte le persone che sono diventate sempre più allergiche alle feste: basta regali, basta canzoni di Natale che risuonano nelle orecchie, basta decorazioni e mercatini e soprattutto, basta doversi sorbire tutto ciò per forza. La più valida via di fuga è concedersi un viaggio dove questa festa non viene celebrata e non è necessario andare chissà quanto lontano per farlo!

A

In Marocco senza Babbo Natale - Sempre restando sull'altra sponda del Mediterraneo, una meta ottima a Natale è il Marocco. È un paese di religione musulmana, perciò è molto difficile trovare qualcuno che vi faccia gli auguri, che vi proponga un pranzo di Natale o, ancora di più, che vi canti una canzoncina natalizia.

B

Nei caffè di San Pietroburgo - Siamo ancora in Europa e il Natale si festeggia, ma un po' più in là, il 7 gennaio. Forse un po' di atmosfera natalizia si respira, ma indubbiamente molto meno. Il 25 dicembre nessuno festeggia e potrete trascorrere le feste nell'elegantissima città degli zar. L'unico problema potrebbe essere il freddo, ma ci sono tanti modi per scaldarsi: in fondo San Pietroburgo è piena di caffè storici che nulla hanno da invidiare a quelli di Parigi.

C

Tra i profumi e le bellezze di Istanbul - Evitando accuratamente la maggior parte dei paesi europei, basta passare il Mar Mediterraneo per trovare più di una destinazione adatta allo scopo. Istanbul è indubbiamente una di queste. Città moderna e piena di vita, in inverno è particolarmente piacevole da visitare, senza il caldo afoso e le folle di turisti che ci sono in estate. Qui il Natale non viene festeggiato, quindi nessun pericolo! Al posto dei mercatini di Natale potrete fare un bel giro nelle splendide moschee e per mercati di spezie e di prodotti tipici. Se poi siete appassionati di gialli, potete seguire le orme di Agatha Christie nel quartiere di Beyoglu. 5

D

Sotto il faro di Ruabh Reidh, Scozia - Chi l'avrebbe mai detto, perfino in Scozia si può fuggire dal Natale. Nella cittadina di Gairloch, infatti, c'è un faro che occupa una posizione dal panorama splendido e che oggi è un Bed & Breakfast. Sembra un posto inospitale invece molti ne rimangono soddisfatti e affascinati. L'accoglienza è ottima e la cucina anche e non serve molto per trascorrere le feste: basta una bottiglia di whisky scozzese e, se volete, qualche escursione nei dintorni.

Per informazioni: Rua Reidh Lighthouse, Melvaig, Gairloch IV21 2EA, Scozia Tel. +44 1445 771263, email: ruareidh@tiscali.co.uk

E

In bicicletta nel New Ireland, Papua Nuova Guinea - Non vi basta allontanarvi un po' da casa, bensì volete proprio cancellare il Natale e rifugiarvi all'altro capo del mondo? Odiare persino la neve e non volete vederne neanche la minima traccia? Perfetto, la Nuova Irlanda, in Papua Nuova Guinea, è la destinazione per voi. Potreste trascorrere le feste in bicicletta, viaggiando sulla Boluminski Highway, che collega il capoluogo Kavieng alla costa orientale. Qui la lontananza dalle feste è assicurata e anche il clima sarà senza dubbio molto più mite che in Italia.

0	Dove si possono passare le vacanze di Natale in bici?
1	In che posto il Natale arriva più tardi?
2	Dove non si festeggia Natale a causa della religione?
3	Che posto si consiglia di visitare durante la stagione invernale?
4	Dove non è così freddo come in Italia?
5	In che posto si mangia molto bene?
6	Dove si possono comprare delle specialità del paese?
7	Dove si può andare nei bar per fuggire dalle temperature invernali?
8	In che posto si ha una vista molto bella del paesaggio?

Soluzioni

0-E; 1-B; 2-A; 3-C; 4-E; 5-D; 6-C; 7-B; 8-D.

Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL)

Redazione

Abstract The Research Centre on Language Teaching is a part of the Department of Linguistic, Cultural and Comparative Studies of the University of Venice. It has been operating under this label since 2013, but it began carrying out research on language education, under different labels, in 1974. It is divided into 'Laboratories' and 'Projects', each dealing with the teaching of foreign languages, of Italian as a foreign language, of intercomprehension among speakers of languages belonging to the same language groups, of intercultural and didactic communication, of language education to students with dyslexia. These labs can be accessed through separate URLs or through the centre's website: www.unive.it/crdl.

Sommario 1. Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica (LabCom). – 2. Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LADiLS). – 3. Laboratorio di Didattica dell'intercomprensione romanza (DICRom). – 4. Laboratorio di Italiano come lingua seconda e straniera (ITALS). – 5. Progetto MEAL (Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico). – 6. Il gruppo DEAL (Differenze Evolutive e Accessibilità nell'Apprendimento/Insegnamento Linguistico). – 7. Ricerca. – 7.1. Servizio biografico – 7.2. Riviste. – 7.3. Collane di monografie.

Il Centro fa parte del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia e opera con questo nome dal 2013, ma ha condotto ricerca e formazione dei docenti sotto altre nomi fin dal 1974, quando fu fondato il Progetto ITALS (Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere) da Giovanni Freddi, uno dei padri nobili della glottodidattica italiana. Vi collaboravano già allora Elisabetta Zuanelli, poi divenuta docente di Glottodidattica all'Università di Roma Tor Vergata, e Paolo E. Balboni, Carmel Coonan, Marie-Christine Jamet che sono ancora attivi nel centro, dove gestiscono dei Laboratori, come vedremo sotto.

Si può entrare nel sito www.unive.it/crdl e si incontra questa prima presentazione del CRDL:

Il **Centro di Ricerca sulla Didattica sulle Lingue (CRDL)** si occupa di ricerca negli ambiti dell'educazione e della politica linguistica, dell'insegnamento delle lingue straniere, della comunicazione interculturale. Il Centro applica tale ricerca alla formazione dei docenti, all'elaborazione di curricoli e di materiali didattici messi a disposizione dei docenti, alla consulenza ad enti, centri, aziende che si occupano di didattica delle lingue. Il Centro si articola in laboratori stabili e in progetti temporanei.

Laboratori stabili

Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica (LabCom)
 Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LADiLS)
 Laboratorio di Didattica dell'intercomprensione romanza (DICRom)
 Laboratorio di Italiano come lingua seconda e straniera (ITALS)

Progetti

Progetto MEAL - Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico
 Progetto GLOBES-DEAL - Apprendimento delle lingue, dislessia
 e bisogni speciali

Il modo più efficace per illustrare questo Centro è proprio quello di partire dalla sua declaratoria, che ne articola la missione su due piani, macro e micro:

- a. **si occupa di ricerca negli ambiti dell'educazione e della politica linguistica, dell'insegnamento delle lingue straniere, della comunicazione interculturale:** è un tema macro, di livello generale; gli ambiti dell'**educazione linguistica**, stando alle definizioni epistemologiche che si incontreranno entrando nella pagina della ricerca del centro, è l'insegnamento delle lingue materne, seconde, straniere, etniche e classiche - in altre parole, lo sviluppo della facoltà di linguaggio degli esseri umani; inoltre, si occupa di quello che le società operano, in termini di scelte politiche, per consentire tale sviluppo, cui è legato sia l'armoniosa formazione delle identità e delle personalità, sia la giustizia in termini, quanto meno, di pari opportunità di accesso ai sistemi di istruzione e di produzione;
- b. **applica tale ricerca alla formazione dei docenti, all'elaborazione di curricoli e di materiali didattici messi a disposizione dei docenti, alla consulenza ad enti, centri, aziende che si occupano di didattica delle lingue:** il fondatore del Centro, ancorché con altro nome come si diceva sopra, aveva dato una definizione epistemologica della glottodidattica collocandola nella categoria delle scienze teorico-pratiche, che da un lato definiscono al loro interno gli ambiti, le linee e i presupposti di ricerca (altrimenti sarebbero solo scienze pratiche: ma il punto 'a' dimostra che la glottodidattica non lo è), dall'altro mettono in pratica tale ricerca, e ne traggono nutrimento per ulteriore ricerca, nei contesti socio-culturali e organizzativi in cui sono chiamate ad esprimersi.

Il Centro si articola in laboratori stabili e in progetti temporanei:

1 Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica (LabCom)

Sul sito www.unive.it/labcom si legge:

Il LabCom studia il ruolo della comunicazione sia nella didattica sia nella conoscenza delle lingue, con particolare attenzione alla dimensione interculturale.

Il LabCom produce ricerca, organizza formazione per scuole, aziende, istituzioni, offre servizi, come la mappa della comunicazione interculturale nel mondo, un *work in progress* a disposizione gratuitamente.

La voce 'mappa della comunicazione interculturale nel mondo' è attiva e apre un'area in cui, con un *work in progress* di cui EL.LE ha riferito nell'editoriale del primo numero di questa annata (VI, 1, 2015), si sta portando avanti un grande progetto di ricerca e formazione sul tema della comunicazione interculturale, vedendo per le principali aree del pianeta i punti critici nella comunicazione con gli italiani.

Nel Laboratorio ci sono anche altre aree *in progress* e monotematiche:

- c. Edu-music si interessa della comunicazione musicale utilizzata a fini didattici, soprattutto ma non solo nelle lingue: offre ricerca, bibliografie, blog, materiali didattici, progetti di formazione degli insegnanti;
- d. Edu-sport svolge le stesse attività di ricerca e formazione focalizzando l'attività sportiva come veicolo di comunicazione didattica.

La sezione Ricerca elenca tutte le pubblicazioni sul tema dell'interculturalità prodotte da membri attuali e ex-membri del CRDL. Al momento, il Labcom è diretto da Fabio Caon.

2 Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LADiLS)

La pagina http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=120364 spiega che il Laboratorio

LADiLS ha l'obiettivo di promuovere il multilinguismo e il multiculturalismo nel campo dell'insegnamento ed apprendimento delle lingue straniere nell'istruzione formale, sia scolastica che extrascolastica, al livello di: apprendimento precoce di una lingua straniera, apprendimento di una lingua straniera in età adolescenziale e apprendimento di una

lingua straniera in età adulta, nei diversi contesti dove questo avviene. A questo fine il Laboratorio intraprende attività di ricerca e formazione in-servizio. Le attività promosse dal LADiLS esplorano questioni linguistiche (es. l'analisi degli errori, la qualità della produzione linguistica nella classe di LS da parte degli studenti, la microlingua), la metodologia (es. le strategie didattiche, i task, la valutazione, le glottotecnologie, i materiali didattici, language(s) across the curriculum), e l'apprendente (es. aspetti psicologici quali la motivazione, l'attitudine, stili e strategie di apprendimento).

Per la promozione e la conduzione delle sue attività il LADiLS collabora attivamente con diverse istituzioni educative locali, nazionali ed internazionali.

Una delle principali aree di ricerca e di intervento di questo Laboratorio è il CLIL, e vi operano due studiosi ben noti nel settore, Carmel M. Coonan (che è direttrice del Laboratorio) e Graziano Serragiotto.

3 Laboratorio di Didattica dell'intercomprensione romanza (DICRom)

Cliccando sul Laboratorio DICRom nella pagina di apertura del CRDL si approda su una pagina che è ancora in realizzazione, anche se già consente di entrare nei progetti, nelle sezioni di ricerca e di formazione (http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=142015). La declaratoria è chiarissima:

Il Laboratorio di Didattica dell'Intercomprensione Romanza (DICRom) concepito all'interno del Centro di Didattica delle Lingue di Ca' Foscari fa parte di una Rete europea, Redinter, finalizzata alla promozione del bilinguismo attraverso l'intercomprensione tra parlanti di lingue vicine, come appunto le lingue neolatine. Che cos'è l'intercomprensione? «L'intercomprensione è una forma di comunicazione in cui ciascuno usa la propria lingua materna e capisce quella dell'altro» (P. Doyé). L'Intercomprensione tra lingue vicine è una nuova metodologia per apprendere le lingue, che consente di imparare a capire velocemente più lingue straniere della stessa famiglia linguistica. In pratica, si tratta di sviluppare delle strategie cognitive e metacognitive che permettono di sfruttare il bagaglio linguistico che già si possiede, potenziandolo in modo naturale e soprattutto rapido, creando continui ponti tra le lingue e portando ad una comprensione ricettiva delle lingue vicine. L'intercomprensione si presenta come una delle chiavi possibili in risposta all'imperativo dettato dall'Europa di preservare la ricchezza data dalla diversità linguistica e culturale dei suoi popoli e di promuovere il multilinguismo introdu-

cendo delle metodologie didattiche innovative. Obiettivo del laboratorio DICRom è di sensibilizzare i discenti al multilinguismo, avviando un processo naturale di integrazione spendibile anche verso altre culture e famiglie di lingue. In particolare, a partire dai risultati dei diversi progetti fino ad oggi realizzati nell'ambito dei programmi europei, l'attività di ricerca, formazione e creazione di materiali didattici del Laboratorio DICRom ha lo scopo di studiare e sperimentare nuove metodologie a supporto della didattica dell'intercomprensione nei vari ambiti di utilizzo: scuola e lavoro, discenti giovani e adulti, ecc.

La direttrice del Laboratorio, Marie-Christine Jamet, è considerata la maggior esperta italiana sul tema dell'intercomprensione tra lingue romanze ed è un punto di riferimento per l'intera riflessione europea.

4 Laboratorio di Italiano come lingua seconda e straniera (ITALS)

A differenza degli altri Laboratori, questo - che è il più antico di tutti e costituisce il tronco intorno a cui si è costruito il Centro - ha una sito diretto, www.itals.it, dove si trovano non solo offerte di formazione - dai corsi, alle *masterclass*, a due master universitari - ma anche molti materiali e molti risultati di ricerca. Il Laboratorio, diretto da Graziano Serragiotto, indica nella declaratoria:

Il Laboratorio ITALS si occupa di:

- a. ricerca sull'acquisizione e l'insegnamento dell'italiano LS (nel mondo) e L2 (in Italia);
- b. di politica linguistica relativa alla promozione dell'italiano nel mondo e ai percorsi di inserimento degli studenti migranti in Italia;
- c. di formazione dei docenti di italiano LS e L2;
- d. insieme al LADILS, si occupa di glottodidattica in generale;
- e. insieme al COMINT si occupa in particolare dei problemi di comunicazione interculturale tra italiani e stranieri.

Il progetto ITALS va compreso entro la storia della glottodidattica italiana che ha visto diverse generazioni impegnate nel settore. Questo contesto ha creato lo sviluppo e la maturazione di percorsi orientati verso un focus scientifico condiviso e un'operatività che dà senso e forma gli interventi di formazione glottodidattica del laboratorio.

L'articolazione costante e coerente tra il progetto teorico e l'attivazione di percorsi formativi del Laboratorio definiscono un'offerta formativa attenta a diverse dimensioni dell'insegnamento relative alla sfera neuro-

psicologica dello studente oppure alle tecniche di didattizzazione di materiali autentici.

Da questa prospettiva, è evidente che il progetto ITALS osserva il problema linguistico come un problema anzitutto sociale, educativo e formativo dove diventano rilevanti la natura e i meccanismi dell'interazione fra contesto-scuola, docente e studente.

L'attenzione e l'ascolto sociale che poniamo nei confronti dei nostri destinatari, procede di pari passo alle condizioni con cui la conoscenza ci viene richiesta da parte degli insegnanti nell'ambito della formazione e dell'aggiornamento glottodidattico. Questo comporta che la nostra visione come Laboratorio, si sposta su una visione interna alla glottodidattica, focalizzandosi sui contenuti e sui processi per costruire competenze reali e spendibili. Attraverso questa continuità tra ricerca e azione, portiamo agli incontri tutte quelle peculiarità scientifiche che ci consentono di programmare e calare degli interventi pertinenti al focus da trattare.

Di conseguenza, la nostra attività non si discosta mai dagli obiettivi dei docenti di lingua, dai loro valori e principi che essi si pongono come condizione necessaria all'insegnamento.

Questo Laboratorio, insieme al LabCom, si caratterizza anche per la grande quantità di materiali gratuiti per la formazione e per l'uso in classe, nella convinzione che la formazione dei docenti avviene anche attraverso l'uso di materiale innovativo, che stimola gli insegnanti a una riflessione e fa esplorare loro spazi non immaginati.

5 Progetto MEAL (Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico)

MEAL non è un Laboratorio, non è cioè una struttura stabile di ricerca, ma è un'iniziativa *in progress*, che per ora vede sul sito, disponibile gratuitamente per tutti gli studenti delle scuole superiori e dell'università (e per i loro insegnanti) una serie di videolezioni:

MEAL è un servizio gratuito aperto a tutti i giovani, studenti delle scuole e dell'università, ma anche alla cittadinanza. Si tratta di 11 videolezioni su come migliorare la propria efficienza nell'apprendimento delle lingue (è possibile visualizzare direttamente una singola videolezione dal menù della *playlist*).

MEAL è inoltre uno strumento che l'università mette a disposizione degli studenti per affrontare meglio l'apprendimento dell'inglese per

raggiungere i livelli soglia richiesti: B1 per l'iscrizione ai corsi di laurea triennale e B2 come requisito per la laurea. Per saperne di più, consulta la sezione sulle conoscenze linguistiche richieste all'Università Ca' Foscari.

Gli argomenti delle videolezioni (accompagnate da snelle dispense in autoformazione, per approfondimento e da una serie di attività di autovalutazione) sono i seguenti:

1. Cosa vuol dire sapere una lingua?
2. Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica.
3. Rafforzare l'abilità di comprensione (ascolto e lettura).
4. Rafforzare l'abilità di dialogo, monologo, scrittura.
5. L'acquisizione della grammatica e del lessico.
6. Strumenti tecnologici che aiutano l'acquisizione linguistica.
7. La dimensione culturale e interculturale.
8. Studiare una lingua non nativa: inglese lingua franca, intercomprensione.
9. (Auto)valutazione della propria competenza: idoneità, attestazioni, certificazioni ufficiali.
10. Preoccupazioni da evitare, obiettivi cui mirare, cose da fare per imparare meglio le lingue.
11. L'italiano per studenti stranieri e per persone di madrelingua non italiana.

6 Il gruppo DEAL (Differenze Evolutive e Accessibilità nell'Apprendimento/Insegnamento Linguistico)

Per ora questo settore, diretto da Michele Daloiso con la collaborazione di Carlos Melero, non è ancora un laboratorio perché di fatto si intreccia con tutti gli altri laboratori, è una parte costitutiva di tutti. La sua pagina www.gruppodeal.it dichiara:

DEAL è un gruppo di ricerca dell'Università Ca' Foscari di Venezia che si occupa di studiare i processi legati all'educazione linguistica degli alunni con "Bisogni Linguistici Specifici", ossia differenze evolutive nell'ambito della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. L'obiettivo ultimo consiste nel promuovere un insegnamento linguistico privo di barriere e pienamente inclusivo.

DEAL svolge ricerche teoriche e sul campo, i cui risultati sono diffusi attraverso la pubblicazione di saggi e volumi, la formazione dei docenti e di tutor esperti (corsi a Venezia e presso le istituzioni scolastiche) e la creazione di materiali glottodidattici accessibili agli alunni con Bisogni

Linguistici Specifici. DEAL ha avviato anche importanti collaborazioni con prestigiose istituzioni, quali l'Associazione Italiana Dislessia, Oxford University Press, Loescher Editore e il Centro Studi Erickson.

DEAL si avvale di un gruppo di lavoro multidisciplinare, che include esperti nella didattica delle lingue moderne (italiano, inglese, francese, spagnolo, tedesco) ed antiche (latino) in molteplici situazioni di apprendimento/insegnamento linguistico (insegnamento formale nella scuola e nelle università, corsi di recupero individualizzati).

Come gli altri laboratori, anche qui la ricerca (documentata come in ogni laboratorio in una speciale sezione del sito) e la formazione procedono di pari passo, memori della definizione di 'glottodidattica' del fondatore di quello che poi è divenuto il CRDL: una scienza teorico-pratica che si occupa dell'educazione linguistica.

In questo contesto, parlando di DEAL, è fondamentale cogliere questa dimensione: il Gruppo non se ne occupa con una logica terapeutica, non vuole e non può curare alcunché ed alcuno: si occupa di studiare i problemi che ha uno studente con Bisogni Linguistici Specifici (BILS), che è una parte degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), quando affronta lo studio di una lingua, e su queste basi forma i docenti verso una didattica inclusiva.

7 Ricerca

In questa voce del sito si trovano le varie iniziative di ricerca, che possiamo raggruppare in questo modo:

7.1 Servizio biografico

- a. *Repertorio bibliografico dell'educazione linguistica in Italia (BELI) 1960-2014*, che viene aggiornato ogni anno e che è stato fatto proprio come repertorio ufficiale anche dalla Società Scientifica di Didattica delle Lingue e Educazione Linguistica - DILLE (www.dille.it). Il file contiene una ampia introduzione in cui si definisce il concetto di educazione linguistica, individuando con precisione l'oggetto della bibliografia e del CRDL.
- b. *Biblioteca Italiana di Glottodidattica*, una banca dati di abstract di volumi e saggi, dal 1995 a oggi, ordinati per autore e per argomento.
- c. Bibliografia dei membri del CRDL
- d. *Ricerca e pubblicazioni del Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica (LabCom)*.

7.2 Riviste

Il CRDL ha una rivista, che è questa su cui leggete queste righe, pubblicata da Edizioni Ca' Foscari (<http://edizionicf.unive.it>).

Le caratteristiche di *EL.LE* sono queste, e valgono anche per le collane che vedremo sotto:

Nella rivista, e cui saggi sono approvati da tre *blind referees* prima di essere pubblicati, trovano spazio tre tipi di ricerca:

- a. studi sulla natura epistemologica della scienza che studia l'educazione linguistica, nell'accezione più vasta che include italiano come lingua materna, seconda e straniera, le lingue moderne e quelle classiche;
- b. studi di carattere operativo, su metodi, strategie, metodologie di insegnamento linguistico;
- c. indagini quantitative e qualitative su aspetti particolari dell'insegnamento linguistico nei vari ambiti formativi. La collana ospita studi di studiosi che operano sia a Ca' Foscari sia in altre istituzioni.

A fianco di questa rivista scientifica, di taglio accademico, si trova un supplemento operativo curato da Paolo Torresan e diretto agli insegnanti per divulgare la ricerca e condividere buone pratiche, *Bollettino ITALS - Italiano come lingua seconda e straniera*

7.3 Collane di monografie

I volumi sono in *open access*, come la rivista, disponibili presso le Edizioni Ca' Foscari (<http://edizionicf.unive.it>). Una collana è attiva e una seconda è in progettazione:

- a. *SAIL - Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*: ha pubblicato a maggio 2015 sei volumi
- b. *Guide alla comunicazione interculturale*, non ancora attiva ma già approvato dal comitato editoriale dell'editore: si tratterà di una serie di volumi dedicate a coppie di culture, ad esempio i problemi di comunicazione interculturale tra italiani e cinesi, italiani e arabi, italiani e argentini e così via. La metodologia di ricerca è indicata nella *home page* della mappa interculturale che abbiamo citato nel LabCom, sopra.

Anche i volumi delle collane sono *blind refereed* come la rivista.

Monami, E. (2013). *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni

Salvatore Cavaliere
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Nel suo volume, Monami rende conto di una sua ricerca finalizzata a indagare le strategie correttive dell'errore orale utilizzate nella classe di italiano come lingua seconda e straniera. I principali obiettivi con cui la ricercatrice si è approcciata all'indagine erano quelli di verificare: a) l'esistenza di una possibile correlazione tra la tipologia di errore commesso e il *feedback* correttivo fornito dal docente; b) la presenza di un eventuale legame tra la strategia correttiva assunta dall'insegnante e la conseguente reazione (*uptake*) dell'apprendente; c) una possibile associazione tra le diverse tipologie di *feedback* negativo e i diversi livelli di competenza comunicativa degli apprendenti.

Per rispondere a tali domande di ricerca, la studiosa ha raccolto una mole consistente di materiale, costituito da quindici ore di videoregistrazioni di lezioni svoltesi in tredici classi di italiano per stranieri di istituti presenti sia in Italia sia all'estero. Gli apprendenti coinvolti nell'indagine erano adulti di età compresa tra i diciannove e gli ottanta anni, di diversa madrelingua e con livelli di conoscenza dell'italiano compresi tra l'A1 e il C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER). I dati raccolti, trascritti dalla studiosa ricorrendo al sistema notazionale Jefferson, sono andati così a creare un *corpus* di notevoli dimensioni che rappresenta, come ricorda Pierangela nella sua prefazione al volume (p. 9), «una banca dati preziosa non solo in quanto analizzabile a livello qualitativo e quantitativo, ma anche in quanto riferita all'italiano L2, su cui non esistono ancora studi che si siano concentrati su questo argomento».

Prima di passare alla descrizione dei risultati ottenuti dall'analisi delle tipologie degli errori, dei *feedback* correttivi prodotti dai docenti e delle reazioni degli apprendenti contenute nel *corpus*, Monami delinea il quadro teorico nel quale si inserisce la propria ricerca, dedicando i primi quattro capitoli del volume all'analisi e all'approfondimento di concetti di basilare importanza ai fini di un'ottimale comprensione del lavoro presentato.

Nel primo capitolo, la studiosa precisa il contesto nel quale si inserisce la riflessione sulle strategie correttive dell'errore orale: l'interazione in

classe. Nello specifico, viene proposto un *excursus* di natura storica che ripercorre sinteticamente le tappe fondamentali che hanno segnato la riflessione sulle dinamiche interazionali caratterizzanti l'ambiente classe. Tra gli altri, sono ricordati, in particolare, il contributo di Labov, la teoria dello «svantaggio linguistico» di Bernstein, il filone di studi sull'analisi del discorso, inaugurato da Sinclair, Coulthard e Brazil (a cui si deve la proposta sui livelli in cui si articola il discorso e la tripletta interazionale costituita dalle mosse di *initiation*, *response* e *feedback*) e l'analisi della conversazione. Nei paragrafi seguenti, la riflessione di Monami si concentra sulle caratteristiche dell'interazione in classe, con particolare riferimento alla struttura e agli elementi costanti che la caratterizzano, come «la ridondanza di certi atti e strutture linguistiche, la «fissità» delle fasi di lavoro, la presenza di una figura dominante e di una controparte debole» (p. 22), che attribuiscono alle dinamiche interazionali che si realizzano in classe un carattere artificioso e determinano un'evidente asimmetria nelle relazioni tra coloro che vi prendono parte. L'ultimo paragrafo del capitolo è dedicato all'analisi del *teacher talk* e dunque ai tratti e alle peculiarità fondamentali del parlato dell'insegnante.

Nel secondo capitolo viene analizzato il concetto di errore, oggetto di un *excursus* storico nel quale vengono sinteticamente ripercorse le diverse interpretazioni che, a partire dal secondo dopoguerra, sono state attribuite all'idea di errore nel corso dello sviluppo della scienza glottodidattica: dall'errore visto come «peccato» da sanzionare e quindi da evitare accuratamente si giunge progressivamente a considerare lo stesso come tappa obbligata del processo di sviluppo interlinguistico e dunque come elemento prezioso da interpretare e da cui poter derivare indicazioni significative anche per la prassi didattica. L'autrice, inoltre, presenta, nella seconda parte dello stesso capitolo, un modello di classificazione degli errori (che si deve ad Ambroso, (1993, citata a p. 35) basato su una differenziazione tra criteri esterni e interni in base ai quali si analizza l'errore: l'adozione dell'una o dell'altra prospettiva dipende dal fatto che l'interesse del ricercatore investa il processo di apprendimento compiuto dallo studente o il prodotto di tale apprendimento, cioè il livello interlinguistico raggiunto dal parlante. Infine, viene illustrata la tassonomia in base alla quale si è scelto di classificare gli errori individuati nel *corpus* delle produzioni degli apprendenti utilizzato per la ricerca.

Nel terzo capitolo, Monami analizza il concetto di *feedback* correttivo, con cui fa riferimento alle «reazioni del docente di fronte alle produzioni erronee» (p. 43) degli apprendenti, e sottopone all'attenzione del lettore alcune questioni cardine per ogni docente di lingue e centrali nel dibattito scientifico: a) l'opportunità di correggere gli errori prodotti, che secondo un'ampia schiera di studiosi determina un vantaggio decisivo ai fini dell'apprendimento linguistico, o la necessità di esimersi dal fornire qualsiasi tipo di correzione, che secondo altre illustri voci della comunità scientifica si

rivelerebbe ininfluenza o addirittura dannosa ai fini dell'acquisizione; b) quale sia l'influenza di alcuni fattori di differenziazione individuale coinvolti nella prassi correttiva, legati alla figura dello studente (come l'età, le motivazioni che lo portano a intraprendere un percorso di studio di una lingua straniera e i diversi stili d'apprendimento linguistico), a quella del docente (il cui stile d'insegnamento presenta caratteristiche peculiari personali), al contesto di insegnamento e alle opportunità e modalità di correzione. Viene infine proposta una breve rassegna sui principali risultati delle numerose ricerche svolte in ambito internazionale sul ruolo del *corrective feedback* e un altrettanto sintetico stato dell'arte dei principali lavori realizzati in contesto italiano.

La riflessione teorica sulla correzione viene ulteriormente approfondita nel quarto capitolo, nel quale, prendendo spunto dalla nota tassonomia elaborata da Lyster e Rantra (1997, citati a p. 59), l'autrice analizza, mettendoli a confronto, diversi tipi di *feedback* correttivi: accanto alle tecniche individuate dai due succitati autori, cioè la correzione esplicita, il *recast*, la richiesta di chiarimenti, il *feedback* metalinguistico, l'elicitazione e la ripetizione, vengono presentate anche altre forme di correzione, come i *feedback* multipli, la valutazione negativa e la comunicazione non verbale, non incluse nel modello tassonomico di riferimento.

A conclusione della prima sezione del volume viene sviluppata una riflessione teorica sull'*uptake*, ultimo elemento della sequenza interazionale composta dall'errore e dal *feedback* correttivo. Partendo anche in questo caso da una tassonomia ben nota in ambito scientifico, elaborata da Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, citati a p. 71), Monami illustra tre diverse categorie di *uptake*, rappresentate dal *repair*, dal *needs repair* e dall'*acknowledge*.

Una volta delineato il quadro teorico nel quale si inserisce la ricerca, Monami, nel quinto capitolo, approfondisce le scelte metodologiche compiute nell'ambito della sua indagine ai fini della raccolta dati. In particolare, per la catalogazione delle informazioni raccolte, l'autrice si è servita di uno schema di osservazione e di analisi ispirato a quello elaborato da Mackey e Gass (2005, citate a p.78), nel quale vengono individuate quattro categorie, denominate *source of feedback*, *type of feedback*, *target of feedback* e *feedback uptake*, che permettono di orientare e guidare la catalogazione delle informazioni raccolte. Lo schema rielaborato da Monami presenta, in aggiunta a quanto individuato da Mackey e Gass (2005, citate a p.78), una nuova categoria denominata «autore dell'*uptake*» e introduce delle ulteriori variabili legate al *feedback* e all'*uptake* che permettono di specificarne certi aspetti. Segue la presentazione dei dati di tipo quantitativo raccolti relativi alle classi della ricerca, agli apprendenti che le componevano e ai docenti che hanno preso parte all'indagine. La seconda parte del capitolo è invece dedicata a un'analisi della pratica della trascrizione (di cui vengono illustrati i principali aspetti teorici e i principi basilari) e in particolare del

sistema Jefferson, a cui l'autrice è ricorsa per trascrivere i dati raccolti nel corso della sua ricerca.

Il sesto capitolo è dedicato alla presentazione dei dati quantitativi e qualitativi raccolti nel corso della ricerca e a un raffronto degli stessi con le informazioni ricavate dagli studi a cui si ispira il lavoro di Monami. Tra i dati illustrati, risultano particolarmente significativi rispetto alle domande di ricerca con cui la studiosa si è approcciata all'indagine (cfr. *supra*) quelli legati ai tipi di *feedback* correttivi prodotti, alla presenza o all'assenza di *uptake* e alla sua tipologia. In relazione alle tipologie di interventi correttivi realizzati, la strategia che si rivela di gran lunga la più utilizzata in classe è il *recast*, seguita dalla correzione esplicita e dalle diverse realizzazioni dei *prompt*. Il primato del *recast* conferma quanto già emerso negli studi precedentemente svolti in contesto L2 assunti da Monami come modello di riferimento per la sua indagine. In relazione alla presenza o all'assenza di *uptake* e al rapporto tra *successful* e *unsuccessful uptake*, invece, i dati raccolti dalla studiosa sono in linea con quelli ricavati da Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, citati a p. 71), che mostrano un'ampia prevalenza della presenza dell'*uptake* sulla sua assenza e dell'*uptake* con correzione dell'errore sull'*uptake* in cui invece tale parametro viene a mancare.

Nel settimo capitolo, Monami procede a un'ulteriore analisi dei dati raccolti incrociando diverse variabili allo scopo di poter rispondere alle iniziali domande di ricerca. In relazione alla prima ipotesi, legata alla possibile esistenza di una correlazione tra la tipologia di errore e il tipo di strategia correttiva proposta, il *recast* emerge come il tipo di *feedback* più frequentemente utilizzato in maniera trasversale alle diverse categorie di errore. L'incrocio dei dati raccolti, inoltre, mostra come, in relazione al secondo obiettivo della ricerca, cioè l'analisi del legame tra le categorie di correzione e l'*uptake*, il *recast* si rivela la strategia maggiormente in grado di creare, «nei casi in cui si verifica una reazione da parte dell'apprendente, [...] i presupposti per un *repair* dell'errore prodotto» (p. 134). In relazione all'ultima ipotesi di ricerca formulata, i dati raccolti non evidenziano specifici legami tra il livello linguistico degli apprendenti e il tipo di *feedback* correttivo utilizzato: il *recast* si rivela la strategia a cui i docenti ricorrono con maggiore frequenza per intervenire sugli errori dei loro apprendenti indipendentemente dal livello di competenza comunicativa da essi raggiunto (ad eccezione dei principianti assoluti), seguito dalla correzione esplicita, «che troviamo al primo posto nel livello A1 e entro la terza posizione in A2, B1, B2, C1» (p. 157).

L'ultimo capitolo, infine, presenta tre casi esemplari relativi al trattamento dell'errore in classe, in relazione ai quali vengono analizzati «i fenomeni linguistico-comunicativi presenti nelle interazioni docente-studente, docente-classe e all'interno del gruppo dei pari» (p. 147). Particolare attenzione viene riservata al tipo di errore prodotto dall'apprendente, alla

strategia correttiva adottata dal docente e all'eventuale presenza di *uptake* da parte del discente.

In conclusione, la studiosa ribadisce i risultati principali della sua ricerca e l'efficacia dell'intervento correttivo sulle produzioni degli apprendenti, ormai comprovata da un significativo numero di studi. Vengono comunque ricordati quegli elementi in grado di determinare varietà nei risultati di simili indagini, quali il contesto della ricerca (autentico o in laboratorio), il *focus* dell'attività, che può essere legato alla forma o al contenuto, e quei fattori personali di differenziazione, come l'età, la personalità, la motivazione, lo stile d'apprendimento, la tipologia di memoria e la capacità di controllare l'ansia, in grado di determinare il rapporto dello studente con l'apprendimento e dunque anche con l'intervento correttivo. Monami conclude il suo lavoro con l'auspicio che «ulteriori studi sull'intervento correttivo favoriscano l'inserimento dell'italiano nel panorama internazionale in cui l'*oral corrective feedback* è considerato [...] un campo di ricerca privilegiato della linguistica applicata» (p. 158).

Menegale, M. (2015). *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*. Trento: Erickson

Ada Bier

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Come si può capire leggendo l'introduzione al volume, questo è un libro ambizioso: il suo duplice obiettivo è infatti quello di illustrare il motivo per cui l'autonomia del discente è cruciale nel processo di apprendimento linguistico e, nel contempo, indicare vie possibili per integrare percorsi di sviluppo dell'autonomia nell'insegnamento delle lingue straniere. Menegale costruisce un ponte tra ricerca e pratica didattica, offrendo sia utili riflessioni teoriche rispetto al concetto di autonomia e ad aspetti a essa connessi (ad esempio, la consapevolezza metacognitiva, il ruolo delle strategie e del loro insegnamento), sia suggerimenti da adottare in classe, nella didattica quotidiana. In tal modo, l'autrice accompagna il lettore in questo percorso – una sfida tutt'altro che semplice – a cavallo tra teoria e pratica e raggiunge, brillantemente a nostro avviso, l'ambizioso duplice obiettivo che si propone.

Nel primo capitolo viene offerta la cornice teorica entro cui si sviluppa l'oggetto del volume, ossia l'autonomia di apprendimento linguistico. Essa viene definita come «l'abilità di farsi carico del proprio apprendimento» (Holec 1981, citato a p. 12), abilità che può essere acquisita e migliorata nel tempo e che riflette l'orientamento individuale dell'apprendente verso il suo stesso apprendimento. L'autonomia di apprendimento linguistico è dunque intimamente collegata con il senso di autoregolazione e responsabilità individuale del discente stesso. Menegale riporta una serie di citazioni utili non solo a descrivere e a riflettere su cosa sia l'autonomia, ma anche a collocarla nella relazione tra mondo interiore, individuale (la mente) dell'allievo e mondo esteriore (la società), e tra allievo e insegnante: in particolare, l'autonomia di apprendimento linguistico è il frutto della continua interazione, negoziazione, scambio tra i fattori mentali, interni al discente – aspetti psicologici e cognitivi, di cui diremo a breve – ed elementi esterni, fonte di *input* linguistici con cui l'apprendente entra quotidianamente in contatto (Little 1991, citato a p. 13). A fare da ponte tra questi due mondi c'è l'insegnante: la sua responsabilità in qualità di

guida e supporto è centrale nello stimolare gli allievi a modellare i propri atteggiamenti rispetto alla lingua straniera in modo da aumentare la loro produttività ed efficacia, favorendo così lo sviluppo dell'autonomia di apprendimento (Dam 2003, citata a p. 13). Menegale ricorda inoltre cosa **non** è l'autonomia di apprendimento: autoapprendimento (Little 1990, citato a p. 14), individualizzazione, isolamento hanno ben poco in comune con il concetto in esame, prevedendo un'eccessiva dipendenza dell'allievo dai materiali forniti, come se non ci possa essere apprendimento a prescindere dai materiali stessi. Infine, riportando le parole di Little (2005, citato a p. 15), l'autrice ricorda che apprendimento linguistico e autonomia sono due facce della stessa medaglia: visto l'intimo nesso tra linguaggio, cognizione e metacognizione, capiamo che la lingua è lo strumento necessario e privilegiato dell'apprendimento autonomo. Inoltre, se l'apprendimento riguarda la lingua, quanto più l'utilizzo di quest'ultima è significativo e calato nel reale, tanto più la riflessione in lingua e sulla lingua sarà stimolata. Rispetto al mondo interiore dell'allievo a cui si è accennato in precedenza, gli aspetti che maggiormente influenzano lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico sono quelli psicologici e quelli cognitivi. Tra i primi Menegale annovera la **volontà**, ossia il fatto di prendersi la responsabilità delle proprie scelte; le **attribuzioni**, cioè gli atteggiamenti rispetto al proprio ruolo di discente e alle proprie capacità implicate nel processo di apprendimento; infine, il proprio senso di **autoefficacia**, ossia il fatto di sentirsi competente e capace nell'apprendere la lingua straniera. L'autrice ricorda inoltre lo stretto legame tra questi tre aspetti psicologici e la **motivazione** ad apprendere una lingua: la relazione tra autonomia e motivazione può definirsi paritetica dal momento che ciò che influenza l'una produce effetti anche sull'altra, e viceversa. Tra gli aspetti cognitivi, vengono ricordate la **consapevolezza strategica**, ossia la capacità di saper mettere in pratica le strategie più consone in vista di determinati obiettivi, e la **riflessione critica** sui tre aspetti che definiscono le dimensioni chiave dell'autonomia di apprendimento linguistico: a) riflessione sulla lingua (**consapevolezza linguistica**); b) riflessione sul processo di apprendimento (**consapevolezza dell'apprendimento**); c) riflessione su di sé come discente (**consapevolezza dell'apprendente**).

Nel secondo capitolo l'autrice presenta alcuni modelli didattici di sviluppo dell'autonomia e, nel commentare e riflettere su di essi, si concentra in particolar modo sul ruolo svolto dall'insegnante. D'accordo con Rogers (1969, citato a p. 26), per il quale il docente dovrebbe innanzitutto assumere il ruolo di **guida** per i propri allievi nel processo di «imparare ad imparare», e con Dewey (1907, citato a p. 26), il quale concepisce la scuola come un «laboratorio in cui si impara facendo», Menegale sottolinea l'importanza del ruolo dell'insegnante nell'aiutare i propri allievi a scoprire la lingua e a fare in modo che l'apprendimento linguistico diventi un **obiettivo personale**, un traguardo che serva a completare, perfezionare la

propria identità di cittadini europei (e non solo) plurilingui e consapevoli. Nel momento in cui l'apprendimento linguistico diventa un obiettivo personale, la motivazione intrinseca del discente aumenta ed essa, a propria volta, stimola l'autoregolazione e quindi l'autonomia. Ricordando Holec, si afferma con forza che il ruolo dell'insegnante dovrebbe essere quello di supportare gli allievi ad «acquisire quelle competenze linguistiche e comunicative che **loro stessi** si sono prefissati» (Holec 1981, citato a p. 37). Rispetto ai modelli didattici di sviluppo dell'autonomia oggetto del capitolo, Menegale ne presenta diversi e li distingue in due categorie: a) modelli di autonomia con **stadi di sviluppo**; b) modelli di autonomia con **indicazioni di performance**. Tra i primi, ricordiamo tra tutti il modello di Dam (1995, citato a p. 27), in cui gli approcci teacher-directed e learner-directed sono visti non come binari paralleli e mai intersecantisi bensì come percorsi perfettamente interdipendenti, in cui le ragioni alla base delle scelte da effettuare in classe sono trasparenti e condivise; il modello di Nunan (1997, citato a p. 28), in cui lo sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico passa gradualmente attraverso cinque stadi, a partire dalla consapevolezza degli obiettivi educativi da raggiungere, per arrivare al trasferimento delle conoscenze raggiunte in ambito extrascolastico; e il modello di Littlewood (1999, citato a p. 30), nel quale si distingue tra autonomia **reattiva**, che caratterizza i discenti che sanno gestire e organizzare le risorse in vista, però, di obiettivi fissati da altri (i.e. l'insegnante), e autonomia **proattiva**, tipica degli allievi che sanno farsi carico anche degli obiettivi di apprendimento da raggiungere. Tra i modelli di autonomia con indicazioni di performance, si riportano i modelli di Littlewood (1996, citato a p. 33), di Macaro (1997, citato a p. 34) e di Tassinari (2011, citato a p. 35): nei primi due ci si sofferma in particolare sulle tre dimensioni caratterizzanti l'autonomia di apprendimento linguistico, ossia l'autonomia comunicativa (focus sulla lingua), l'autonomia di apprendimento (focus sul processo dell'apprendere), e infine l'autonomia personale (focus sul sé personale); nel terzo modello riportato, l'attenzione è focalizzata invece sulla natura dinamica delle varie dimensioni – metacognitiva, affettiva, orientata all'azione, orientata al sociale – che concorrono all'autonomia di apprendimento, le quali non sono viste come unità a sé stanti ma come variabili che influenzano e sono influenzate da tutte le altre.

Il terzo capitolo descrive la ricerca dottorale svolta dall'autrice nella scuola secondaria italiana, riportandone e commentandone in breve i risultati. La ricerca aveva gli obiettivi di: a) valutare il grado di **autonomia dei discenti** di scuola secondaria, sia inferiore che superiore; b) capire quale fosse il **ruolo dell'insegnante** rispetto allo sviluppo dell'autonomia negli allievi. Alla ricerca hanno partecipato 473 studenti e 43 insegnanti. I dati sono stati raccolti con due questionari dedicati: il questionario per gli studenti andava a indagare le dimensioni **affettiva** (i.e. percezioni, attribuzioni, volontà, ecc.) e **metacognitiva** (i.e. uso di strategie); il que-

stonario degli insegnanti esplorava invece le loro **percezioni** rispetto al concetto di autonomia di apprendimento linguistico e la loro **conoscenza** degli studenti stessi. I dati raccolti con i questionari, sottoposti ad analisi fattoriale a ritroso, hanno permesso di identificare quattro fattori alla base del grado di autonomia di apprendimento linguistico degli allievi, ossia la **responsabilità** personale, le **attribuzioni** rispetto al proprio ruolo nell'apprendimento, la percezione di **autoefficacia**, e la **volontà** di farsi carico del proprio apprendimento. Menegale ha inoltre individuato quattro descrittori dei livelli di autonomia degli apprendenti: in ordine crescente, **resistente** all'autonomia, **scarsamente autonomo**, **in parte autonomo** e **autonomo**. La ricerca ha permesso di formulare una definizione di apprendente autonomo (Menegale 2011, citata a p. 49) il quale viene descritto come un allievo motivato, riflessivo e consapevolmente responsabile del proprio apprendimento. I risultati di questa ricerca denunciano il fatto che il 70% circa degli studenti partecipanti si classifica come resistente all'autonomia, mentre la restante percentuale si colloca nel livello appena successivo, di autonomia scarsa. Tra gli aspetti positivi riscontrati, Menegale ricorda le corrette attribuzioni (i.e. risultato positivo come prodotto dell'impegno investito) e la motivazione ad essere autonomi nell'apprendimento (i.e. volontà di autoregolarsi), la quale si è visto essere superiore rispetto a quella percepita dai docenti. Tra gli aspetti negativi vengono annoverati la chiusura nei ruoli tradizionali di docente attivo che spiega e studente passivo che ascolta, la scarsa autoefficacia percepita dagli studenti, la loro scarsa capacità metacognitiva e la poca consapevolezza rispetto all'uso delle lingue straniere anche - e soprattutto - al di fuori del contesto scolastico.

Nel quarto capitolo vengono offerte e commentate alcune prospettive educative favorevoli alla promozione dell'autonomia di apprendimento linguistico nella didattica, nel tentativo di contribuire ad arginare i limiti del sistema educativo italiano (Mazzotta 1996, citata a p. 58), responsabili del profondo divario esistente tra gli sforzi didattici dei docenti e le percezioni dei rispettivi allievi. Menegale parte da due presupposti importanti: innanzitutto che la conoscenza è **scoperta** attiva (Rousseau 2007, citato a p. 60) e **riflessione** sull'apprendimento (Kohonen 2010, citato a p. 60); in secondo luogo, visto l'intimo nesso tra linguaggio e meta/cognizione, il curriculum di lingua straniera dovrebbe prevedere l'esplicitazione chiara di due tipologie di obiettivi, ossia quelli prettamente **linguistici** e quelli **cognitivi** e **metacognitivi**. A partire da questi assunti di fondo, Menegale offre una serie di dettagliati suggerimenti per gli insegnanti allo scopo di aumentare la consapevolezza degli allievi rispetto a quelle che sono le tre dimensioni chiave dell'autonomia: il sé, il processo di apprendimento, la lingua straniera. Al fine di aumentare la **consapevolezza di sé**, Menegale suggerisce, ad esempio, ai docenti di guidare e stimolare gli allievi nella riflessione sul proprio stile di apprendimento e sulle strategie adottate.

Per aumentare la **consapevolezza del processo di apprendimento**, l'autrice propone e motiva una serie di azioni didattiche che mirano all'autodeterminazione, come l'esplicitazione e condivisione degli obiettivi didattici, la scelta da parte degli studenti stessi di attività e materiali, l'uso di strumenti introspezzivi come il diario, ecc. Infine, in vista dell'obiettivo di aumentare la **consapevolezza della lingua**, Menegale offre quattro suggerimenti da mettere in pratica, di cui uno consiste nel far notare agli allievi le molteplici occasioni d'impiego della lingua straniera anche in contesto extrascolastico, stimolando così la loro consapevolezza d'uso della lingua stessa.

Il volume si chiude con un capitolo dedicato alle conclusioni e alle implicazioni future. L'autrice conclude riflettendo sull'importanza combinata di autonomia di apprendimento da un lato e competenza linguistica dall'altro: così come una buona competenza linguistica permette una miglior autopromozione, come espressione delle proprie capacità e potenzialità, l'autonomia di apprendimento rende possibile una più solida competenza linguistica e comunicativa. Il ruolo dell'insegnante, dunque, non è quello di travasare conoscenze bensì di aiutare i propri allievi a «imparare ad imparare», cercando di creare le condizioni perché l'autonomia di apprendimento cresca e si sviluppi non solo in ambiente scolastico ma anche extra. Le domande che l'autrice si pone, come percorsi di ricerca futuri, riguardano sia la pratica didattica - i.e. fino a che punto la didattica quotidiana può rivelarsi in grado di aiutare gli studenti a sviluppare autoregolazione e consapevolezza linguistica e non solo? - sia la ricerca scientifica, rendendo esplicito il desiderio di capire se esista un nesso tra competenza linguistica, autonomia ed età, oppure tra autonomia di apprendimento e CLIL (acronimo che identifica l'apprendimento integrato di contenuti disciplinari e lingua straniera), oppure ancora tra autonomia di apprendimento e tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

Dalla lettura di questo volume, abbiamo maturato due riflessioni in particolare. La prima riguarda il nesso autonomia-lingua-apprendimento; la seconda riguarda l'insegnante. Per quanto riguarda il primo punto, si è detto che apprendimento linguistico e autonomia di apprendimento sono due facce della stessa medaglia (Little 2005, citato a p. 15). Vista l'intima connessione tra lingua e meta/cognizione, si potrebbe affermare che autonomia di apprendimento e apprendimento **in generale** (linguistico e non solo) sono due facce della stessa medaglia, aventi come denominatore comune la lingua. Con Vygotsky, siamo convinti che è la lingua a dar forma al pensiero: in tal modo, la lingua - sia essa una lingua straniera o una lingua materna o etnica - guida la cognizione (l'apprendimento, in questo caso) e, se adottata per riflettere sul proprio processo di apprendimento, è strumento di metacognizione allo stesso tempo. Per questo è di grande importanza che gli allievi vengano stimolati a utilizzare la lingua in modo attivo - produzione scritta e orale - in vista di un triplice obietti-

vo: innanzitutto, un miglioramento della propria competenza linguistica e comunicativa (obiettivo linguistico); secondo, per acquisire una maggiore padronanza dei contenuti veicolati in lingua, siano essi relativi alla lingua-cultura ma anche ad altre discipline (obiettivo cognitivo); terzo, per poter padroneggiare il proprio processo di apprendimento, grazie alla riflessione consapevole (obiettivo metacognitivo). Per quanto concerne, invece, l'insegnante di lingua (ma non solo), siamo convinti che per poter guidare gli allievi a diventare sempre più autonomi nell'apprendimento, a «imparare ad imparare», egli debba essere consapevole del valore di questo approccio e, soprattutto, aperto e disposto a mettersi in discussione. L'approccio autonomo prevede infatti un radicale cambio di paradigma: dall'insegnante onniscente che 'riempie' le teste degli allievi con conoscenza «inerte» (Barnes, D. (2008), «Exploratory Talk for Learning»). In: Mercer, N.; Hodgkinson, S. (Eds.). *Exploring Talk in School*. London, UK: Sage, pp. 1-15), all'insegnante che si mette allo stesso livello dei suoi studenti e cammina con loro, guidandoli alla scoperta e alla costruzione della loro conoscenza **della** lingua e, soprattutto, **per mezzo** della lingua.

Mezzadri, M. (2015). *I Nuovi Ferri del Mestiere*. Torino: Bonacci Loescher

Luisa Canuto

(University of British Columbia, Vancouver, Canada;
Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Che stia muovendo i primi passi nell'insegnamento o che voglia rinnovarsi rivedendo le aree più rilevanti della glottodidattica, il docente trova in questo volume innumerevoli opportunità per riflettere e sviluppare le proprie competenze professionali. La più che ventennale esperienza accademica dell'autore de *I nuovi ferri del mestiere* come formatore degli insegnanti di lingue appare evidente nel volume, per chiarezza di approccio e di struttura, accessibilità del linguaggio e intelligibilità del messaggio educativo.

Sviluppato in una serie di moduli o **percorsi**, come si preferisce definirli a indicare il processo che conduce all'apprendimento, il manuale è uno strumento per la formazione autonoma o guidata dell'insegnante di lingua straniera. *I nuovi ferri* riesce per ricchezza di contenuti e leggibilità a rivolgersi sia a docenti che a formatori. Brevi attività in apertura e chiusura di ogni percorso e anche subito prima di sezioni più operative, invitano il lettore a dedurre i contenuti che seguono, a richiamare alla memoria la loro *prior knowledge* o quanto possono magari già sapere o a rinforzare concetti e consolidare conoscenze.

Uscita a più di dieci anni di distanza dalla versione originale, questa seconda edizione de *I ferri del mestiere* (Perugia: Guerra, 2003), cui appunto è stato aggiunto l'aggettivo **nuovi**, tiene in considerazione le trasformazioni sociali di quest'ultimo decennio, la mobilità e l'accresciuta richiesta di competenze comunicative pluriculturali, la consapevolezza dei mutati bisogni educativi dei cittadini con l'enfasi su *lifelong learning* e sulla crescente democratizzazione delle fonti di informazione e istruzione, il pervasivo ruolo della tecnologia e il suo impatto nella quotidianità degli individui e delle scuole e infine i progressi in campi quali la neuroscienza che così tanto contribuiscono nella ricerca acquisizionale. Per rispondere a queste nuove complessità, Mezzadri ha riorganizzato e integrato delle nuove sezioni in alcuni dei moduli originali e aggiunto quattro interamente nuovi **percorsi** e arricchito la bibliografia di riferimento facendone un particolarmente valido strumento di consultazione.

Con il primo nuovo, corposo capitolo, *Apprendere ed Insegnare la Lingua Straniera nella Storia*, il lettore viene invitato a considerare i grandi

temi della glottodidattica apparsi e riapparsi nei secoli, quali l'apprendimento diretto e l'immersione, l'uso della lingua per scopi comunicativi, la dimensione esperienziale o quella psicologica. Questa riflessione sul passato ci porta a non pensare che gli approcci e metodi d'insegnamento oggi più accettati siano necessariamente **innovativi**, ma che anzi godono di consolidate pratiche e addirittura millenarie tradizioni ed esperienze, come ad esempio, l'insegnamento comunicativo diretto. Questo viaggio che dall'antichità arriva alle tendenze attuali aiuta il lettore a ricordare gli insegnamenti della storia e lo spinge a individuare linee comuni, percorsi e ricorsi e poi quindi a sviluppare capacità analitiche così essenziali per funzionare nel mondo contemporaneo contraddistinto da grandi trasformazioni dei contesti.

Con il percorso due, *Le politiche linguistiche*, i valori fondanti del progetto europeo, dall'approccio usato per le prime ricerche, al ruolo centrale assegnato all'apprendente, alla trasparenza del sistema di autovalutazione guardando anche al loro impatto nella vita dell'individuo oltre che delle società. Nella sezione dedicata al *Quadro Comune Europeo* lo studioso educa il lettore a osservare le scelte metodologiche usate per la formulazione dei descrittori e quindi i più o meno impliciti suggerimenti «tecnici». Ancora una volta Mezzadri dimostra qui chiaramente la sua esperienza di educatore e di *teacher's trainer* e ancora una volta il docente che segue le sue indicazioni si troverà a sviluppare coerenti ed efficaci pratiche didattiche per promuovere lo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza nell'apprendente. Con l'ultima sezione sulle più recenti strategie linguistiche del Consiglio d'Europa e sulle possibili future direzioni, il lettore viene invitato a non ignorare le ripercussioni sulla società e sull'individuo di scelte politiche e di politiche linguistiche che sembrano oggi seguire logiche di mercato più che processi educativi a lungo termine. Il lettore viene incoraggiato a riflettere criticamente e considerare cosa e quanto potrebbe perdere qualora l'ottica del ritorno economico dovesse prevalere su altre più importanti di tipo socio-culturale nel guidare la Commissione Europea.

La presenza del nuovo modulo sull'uso veicolare della lingua straniera, *CLIL, studiare in lingua straniera*, è da considerarsi alla luce dell'importanza crescente che questa metodologia riflette nelle recenti politiche linguistiche in Italia, dove è stato reso obbligatorio l'insegnamento di una o più materia in inglese o in un'altra lingua straniera a seconda del tipo di scuola superiore. Illuminante la decisione di aprire il capitolo con due sezioni sul significato di bilinguismo, i fattori che lo spiegano e i possibili scenari educativi che lo promuovono: non solo così facendo l'autore ci propone di arrivare a **CLIL** attraverso **una riflessione per gradi**, ma ci invita ancora una volta a guardare all'esperienza fatta in altri paesi (si pensi ad esempio a ciò che possiamo imparare guardando al bilingue Canada) e alla letteratura scientifica che ne è risultata, come a un orizzonte per futuri sviluppi (p. 316).

L'*excursus* storico delle ragioni che hanno spinto la glottodidattica a guardare alla neuroscienza e di come in essa abbia trovato una risorsa per comprendere più appieno il ruolo che le emozioni e la memoria ricoprono nell'apprendimento linguistico costituisce il terzo nuovo modulo, chiamato appunto *Il cervello e le lingue*. Al docente di lingue viene ricordata l'importanza di integrare attraenti attività didattiche che creino emozioni positive negli studenti e in cui il giusto equilibrio di realizzabilità e sfida si traducano in piacere di apprendere e scoprire.

Il riferimento all'*experiential learning* e alla teoria dell'*embodied cognition* suggeriscono ancora altre strade da percorrere per la ricerca scientifica certo, ma anche per possibili concrete applicazioni in classe.

Alcune nuove sezioni, quali quella sulle *webquest* e sull'ipertesto o quella sulla comprensione, sviluppate sempre secondo un'etica educativa che spiega e non impartisce, arricchiscono percorsi che erano già presenti nella prima edizione del volume. La riorganizzazione di un percorso, il numero tre nella nuova edizione, risulta più coerente rispetto quella della precedente edizione e ben riflette il modello deduttivo che dal generale va allo specifico e che definisce tutto il volume.

Nel rispetto delle evoluzioni e trasformazioni politiche, sociali, scientifiche e tecnologiche di quest'ultimo decennio *I nuovi ferri del mestiere* integrano nuovi moduli e nuove sezioni che celebrano gli avanzamenti nelle neuroscienze, analizzano l'impatto delle politiche linguistiche europee sulla società, sull'individuo e sul docente di lingua, considerano le tendenze più recenti e più degne di attenzione e ci ricordano il valore degli insegnamenti della storia dell'educazione linguistica. I tanti temi che vengono presentati in ogni percorso vengono poi ripresi attraverso stimoli per la riflessione o mostrando le connessioni fra questi e altri principi glottodidattici o con attività che meglio ne dimostrano l'incisività. Così come l'efficace insegnante di lingue inventa attività diverse per coinvolgere gli studenti a vedere e rivedere, usare e riusare, riflettere e praticare ancora, così Mezzadri usa un approccio a spirale per aiutare il lettore ad imparare i concetti fondamentali e poi verificarne la comprensibilità ed assimilazione. Questa e le altre tante ragioni che ho cercato di delineare in questa recensione fanno de *I nuovi ferri* un'esperienza educativa per il lettore, una mappa da tenere e consultare ripetutamente ed uno strumento di formazione di grande validità.

Schede

Ketti Borille

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)



Indirizzo web: <http://www.impariamoitaliano.com/>

Gratuito

Online

Accessibilità: sì

Social: <https://www.facebook.com/impariamoitaliano>

<https://twitter.com/learn2italian>

<https://instagram.com/impariamoitaliano>

<http://www.impariamoitaliano.club/>

Categoria: Risorse linguistiche: grammatica, lessico, risorse video.

Destinatari: discendenti stranieri della lingua italiana come LS/L2.

Principali risorse: esercizi interattivi di grammatica e lessico, finestre grammaticali, espressioni idiomatiche comuni, utilizzo didattico dei social (Instagram), blog, database di canzoni italiane corredate di videoclip e testo.

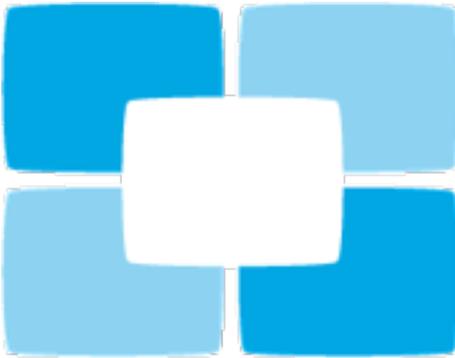
Descrizione della pagina: tra i numerosi siti presenti nel Web improntati all'apprendimento dell'italiano come lingua straniera (spesso poco attendibili e graficamente non accessibili), *Impariamo l'italiano* emerge per la semplicità di *layout* e di organizzazione dei contenuti, che spaziano dalla grammatica al lessico alle espressioni idiomatiche più in uso. Il sito si avvale dei contributi di altri 2 siti: <http://blog.learnitalian.me/> e <http://videoclipitalia.blogspot.it/>; pur trattandosi di blog, quest'ultimi sono da considerarsi risorse valide e attendibili. Gli autori del sito

hanno attribuito a ogni sezione un volto della «Primavera» di Botticelli, una idea originale che associa il valore dell'arte al Belpaese. Il sito sfrutta in parte considerevole l'utilizzo dei *social*, non solo per pubblicizzarne i contenuti, ma per incentivarne l'interazione tra i fruitori del sito.

Sezioni della pagina: la pagina presenta sei macrosezioni che si raggruppano in sei macrosezioni: grammatica, lessico, lezioni, modi di dire, Instagram e musica. All'interno di è possibile migliorare le proprie abilità all'interno della sezione «grammatica» con esercizi di riordino, abbinamento, riempimento e risposta a scelta multipla affrontando esempi di situazioni comunicative, «falsi amici» tra lessico italiano e spagnolo, quiz linguistici, elementi di cultura (cucina, storia e arte). La sezione lessicale presenta un'analisi contrastiva tra termini italiani e vocaboli della lingua tedesca, portoghese, spagnola, inglese attraverso esercizi prevalentemente di risposta a scelta multipla. Ampio spazio viene dedicato a un vocabolario illustrato alla spiegazione della gestualità tipica italiana, proverbi e ad attività ludolinguistiche. La parte denominata «lezioni» raccoglie tutta la grammatica italiana, sintetizzata e descritta in finestre grammaticali, arricchite da esempi esplicativi. Le moltissime espressioni idiomatiche possono essere selezionati facilmente in quanto suddivisi per ordine alfabetico all'interno della sezione «modi di dire». Infine, la categoria «musica» invita il fruitore all'ascolto di oltre cento canzoni italiane, complete di videoclip e testo originale, per potenziare piacevolmente la propria capacità di comprensione orale. Nel complesso, un sito semplice ma ricco di risorse, tutte con soluzioni.

Il meglio:

- <http://www.impariamoitaliano.com/cruciverba.htm>: parte ludica comprensiva di otto cruciverba per imparare e ampliare il proprio lessico divertendosi.



LANGMaster®

Indirizzo web: <http://www.langmaster.com/comen/italian/home.htm>

Gratuito

Online

Accessibilità: sì

Social: <https://www.facebook.com/LANGMaster?fref=ts>

Categoria: Risorse linguistiche: grammatica e lessico.

Destinatari: discendenti della lingua italiana come LS/L2.

Principali risorse: corso completo di italiano corredato da esercizi online interattivi con soluzioni; finestre grammaticali.

Descrizione della pagina: gli amanti dei siti online con risorse gratuite e interattive non possono ignorare l'esistenza di «Langamaster», un vero e proprio forziere contenente un numero esorbitante di esercizi interattivi autocorrettivi e spiegazioni inerenti al lessico e alla grammatica. Corredato da didascalie tutte le lingue correnti (è possibile scegliere la propria) perché pensato e realizzato come sito di riferimento per lo studio e il potenziamento gratuito delle 6 lingue europee più diffuse (inglese, spagnolo, francese, russo, tedesco e italiano). È possibile inoltre scaricare interi corsi di lingua, dizionari e materiali didattici di ulteriori 75 lingue. Il *layout* è abbastanza caotico, sebbene si riesca ad individuare la propria area di interesse; malgrado ciò vale la pena di sfruttare questa immensa fonte di risorse gratuite. Non è richiesta registrazione, tuttavia loggandosi si accede a ulteriore materiale didattico.

Sezioni della pagina: la parte relativa alla lingua italiana prevede tre macroaree: una per principianti (A1-A2) con 287 esercizi; una di livel-

lo intermedio (B1-B2) con 276 esercizi e, infine, una ultima sezione per apprendenti di livello avanzato (C1-C2) che offre ulteriori 290 esercizi. La tipologia di esercizi è abbastanza varia: *drag and drop*, riempimento, abbinamento, riordino, completamento, esercizi ludici e di fonetica. Tutti gli esercizi sono raggruppati in 10 lezioni, corredati da immagini didascaliche e spesso da supporti audio; il lessico comprende spesso elementi di cultura e civiltà italiana. Ogni lezione presenta delle finestre grammaticali con esempi chiarificatori.

Il meglio:

- <http://www.langmaster.com/lmcom/com/web/it-it/pages/scuola%20di%20lingue%20online%20gratuita.aspx#ListeningAndPronunc>
«Il dialogo della settimana»: ogni settimana online un dialogo inedito per potenziare la comprensione orale.



Indirizzo web: <http://www.oneworlditaliano.com/>

Gratuito

Online

Accessibilità: sì

Social: <https://www.facebook.com/oneworlditaliano?fref=ts>

<https://twitter.com/oneworlditaliano>

<https://plus.google.com/+oneworlditaliano>

Categoria: Risorse linguistiche: grammatica, lessico, elementi di civiltà.

Destinatari: discendenti della lingua italiana come LS/L2.

Principali risorse: esercizi online interattivi con soluzioni; link per l'apprendimento linguistico per le varie tipologie di microlingua; schede grammaticali; clip audio e video.

Descrizione della pagina: navigando tra i portali che suggeriscono siti per l'apprendimento della lingua italiana, *OneWorld italiano* risulta essere sempre presente e tra i maggiormente visitati: non a caso il sito presenta un *layout* tipicamente italiano richiamando all'attenzione del visitatore i colori della bandiera italiana. Il sito è molto curato nella struttura: pre-

senta ben 15 sezioni corredate di esercizi (scelta multipla, riordino, completamento, cruciverba, dettati, V/F), tutti autocorrettivi, tavole sinottiche grammaticali e delle coniugazioni dei verbi regolari e dei principali verbi irregolari. Il sito è chiaramente orientato al potenziamento della comprensione orale, visti i numerosi contributi audio e video di materiale autentico didattizzato, delineando un approccio comunicativo allo studio della lingua sia per discenti principianti, sia per studenti di livello più avanzato (A1-B2).

Sezioni della pagina: la pagina presenta ben 15 sezioni che coprono tutte le esigenze di uno studente di livello A1 fino a coprire le nozioni previste per gli studenti di livello B2. Si parte con due corsi completi, uno di livelli A1-B2, uno focalizzato sul livello intermedio B1; entrambi i corsi presentano rispettivamente 37 e 25 lezioni che corrispondono a delle mini unità di apprendimento, con esercizi di comprensione globale e gradualmente più approfonditi; segue un videocorso di 32 videolezioni di livelli A1-B2; una raccolta di *trailer* di film in italiano con esercizi di lessico e comprensione orale; una sezione che rimanda a 38 canzoni italiane presenti su *YouTube* corredate di testo; attività suddivise per lessico settoriale; tavole di coniugazioni verbali; dettati (A1-B1); esercizi vari di grammatica, lessico, espressioni idiomatiche; comprensione orale e scritta di brevi testi; notizie in italiano: un portale con i principali quotidiani italiani online; dialoghi e conversazioni: ulteriore potenziamento dell'abilità di comprensione orale; sezione dedicata a tutta la grammatica italiana descritta e spiegata con esempi; lessico elencato in modalità contrastiva tra italiano, inglese e spagnolo; elementi di cultura italiana; proverbi e modi di dire. Il sito risulta quindi molto ricco di spunti e risorse, soprattutto per il rinforzo della comprensione e produzione orale.

Il meglio:

- <http://www.oneworlditaliano.com/italiano/cultura-italiana.htm>: sezione dedicata alla cultura italiana, con temi interessanti quali «la vera storia della pizza» o «il fenomeno dell'acqua alta a Venezia».
- http://www.oneworlditaliano.com/italiano/trailer_in_italiano.htm raccolta di trailer di film in italiano: ad ogni trailer è abbinata una serie di esercizi relativi ad un unico tema grammaticale o campo semantico.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

