

Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica
italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



Anno 8/2 – 2016

ISSN: 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada

Comitato Scientifico

Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago,
Andrea Felici, Pietro Frassica, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo
Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Silvia Morgana, Franco Pierno,
Giuseppe Polimeni, Massimo Prada, Maria Cecilia Rizzardi,
Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidente

Redazione

Edoardo Lugarini, Franca Bosc,
Michela Dota, Valentina Zenoni

ISSN: 2037-3597

La rivista sottopone i contributi ricevuti a un processo di
double blind peer review esterna al comitato di redazione.

Chi desideri inviare alla redazione
di Italiano LinguaDue saggi
o volumi da recensire,
può inviarli ad uno dei seguenti recapiti:

Prof. Edoardo Lugarini
Master Promotals Università degli Studi di Milano
edoardo.lugarini@alice.it

Dott.ssa Valentina Zenoni
Calcif - Centro d'Ateneo per la promozione
della lingua e della cultura italiana
"Chiara e Giuseppe Feltrinelli"
Università degli Studi di Milano
valentina.zenoni@unimi.it

INDICE

EDITORIALE

- Alberto Bentoglio, *Un'attrice italiana nel mondo: le tournées internazionali di Eleonora Duse* 7

ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

- Marina Chini, *Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale* 14
- Riccardo Gualdo, Laura Clemenzi, *Didattica dell'italiano a stranieri immigrati A Viterbo: primi appunti* 32
- Daniela Bartalesi-Graf, *L'insegnamento della lingua e della cultura italiana in corsi "blended" e online* 66
- Matilde Grünhage-Monetti, *Lingua è lavoro e lavoro è lingua* 97
- Ambra Ferranti, *Studenti Marco Polo-Turandot e strategie di ascolto: uno studio sul questionario MALQ* 107
- Paola Spazzali, «*Gettare ponti da una lingua all'altra*». *Italiano L2 alla Scuola Germanica Istituto Giulia di Milano (1925-1935)* 121

LINGUA E CULTURA ITALIANA NEL MONDO

- Chris Stephens, Marina Ghiringhelli, *Il "Lumbard" a Saint Louis. Storia di un'emigrazione linguistica* 139
- Enrico Quaroni, *La produzione orale nella didattica dell'italiano LS in Colombia: come far acquisire agli studenti un atteggiamento critico attraverso le competenze comunicative interculturali* 165

LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA

- Katarína Klimová, *Italy: Web Tourism Promotion* 179
- Edoardo Buroni, *Federico Borromeo e i «Ragionamenti» intorno alla «festa delle lingue»* 192
- Massimo Prada, *Nuove diamesie: l'italiano dell'uso e i nuovi media (con un caso di studio sulla risalita dei clitici con "bisognare")* 202

EDUCAZIONE LINGUISTICA

- Fernanda Minuz, Alessandro Borri, *Literacy and language teaching: tools, implementation and impact* 231
- Massimo Prada, *Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica* 243
- Francesca Gatta, *Scrittura e riflessione linguistica. Appunti per un percorso di formazione per mediatori linguistici* 272
- Stefania Ferrari, *Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria* 280

ESPERIENZE E MATERIALI

- Luciano Mariani, *(RI)visitare l'approccio teorico-metodologico del Quadro Comune Europeo: materiali di formazione per insegnanti* 291
- Debora Bellinzani, *La tecnica dell'apprendimento in movimento per l'insegnamento dell'italiano L2 a bambini. Uno studio di caso* 317
- Gioia Panzarella, Georgia Wall, *Focus sulla sensibilità linguistica: la traduzione collaborativa nella classe di lingua* 338
- Matteo Modena, *CAPEL 2012-2015. Il progetto CSF (Ciência sem Fronteiras) a Milano* 348

RECENSIONI-SEGNALAZIONI

- Gabriella Cartago, *Lingua Madre 2016. Racconti di donne straniere in Italia, a cura di Daniela Finocchi* 368

INDICI DELLE ANNATE 2009-2016 372

EDITORIALE

UN'ATTRICE ITALIANA NEL MONDO: LE *TOURNÉES* INTERNAZIONALI DI ELEONORA DUSE

*Alberto Bentoglio*¹

Nel Vittoriale degli Italiani, che dal 1921 Gabriele D'Annunzio sceglie come propria dimora a Gardone Riviera sul lago di del Garda, non lontano da Palazzo Feltrinelli, dove si svolgono i Corsi internazionali di Lingua e Cultura Italiana che oggi inauguriamo, nella stanza detta "l'Officina", così chiamata perché dedicata alla produzione letteraria del Vate, è presente un busto marmoreo raffigurante il volto di una donna, coperto da un velo di seta. Si tratta di Eleonora Duse, un mito del teatro drammatico, non solo italiano, a cavallo tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento. Per D'Annunzio quel busto è la "Musa velata" che lo ispira con la sua presenza muta e lo affianca al tavolo di lavoro, «schermata in volto, celando con discrezione le proprie sembianze di quand'era giovane e bella». L'immaginifico di D'Annunzio la definisce "la Divina", e, ancora, nel suo *Libro Segreto*, «da compagna dalle belle mani».



Parlare della Duse vuol dire incontrare un mito, raccontare una fra le fondamentali figure di artista all'interno del panorama culturale di tutti i tempi. Impossibile quindi

¹ Università degli Studi di Milano.

sarebbe, durante questa nostra breve prolusione, tentare di darne un ritratto complessivo. Ho pensato utile, quindi, visto lo spirito internazionale che anima questi Corsi di Lingua e Cultura Italiana – rinvigoriti ogni anno dalle parole e dall’impegno della prof.ssa Silvia Morgana che non smetteremo mai di ringraziare per quanto ha fatto e fa per questa nostra istituzione – proporre un percorso della carriera della Duse attraverso le *tournées* all’estero compiute dall’attrice nel corso della sua esistenza.

È bene ricordare, al proposito, che la Duse recita più all’estero che in Italia, ottenendo ovunque grandi trionfi, destando fanatismo, provocando discussioni, destabilizzando, a volte, con la sua presenza e la rappresentazione delle sue opere, i pubblici più tradizionali. Del resto, anche dal punto di vista biografico, le *tournées* rappresentano un elemento che segna profondamente la sua esistenza: la Duse nasce nel 1858, durante una *tournee* dei suoi genitori a Vigevano e muore mentre recita, in *tournee*, negli Stati Uniti d’America, a Pittsburgh nel 1924. Da un conto approssimativo, la Divina Eleonora effettua quarantatré *tournées* internazionali, dal 1885 al 1924. I biografi e gli studiosi della Duse hanno inoltre notato in più occasioni che non c’è, all’epoca in cui ella visse, nessun altro attore italiano che viaggia per il mondo con i suoi spettacoli più di quanto lei ha fatto. E non è cosa di poco conto se pensiamo che nell’Ottocento (soprattutto verso la fine del secolo) lo spettacolo italiano, sia musicale, sia drammatico, trova nelle *tournées* internazionali lustro artistico e risorse economiche indispensabili per la sua sopravvivenza. In questi viaggi per il mondo è indubbiamente in gioco la fama internazionale dei grandi artisti (cantanti lirici e grandi attori) ma in larga misura anche la sopravvivenza degli stessi attori e delle compagnie che attorno ad essi si vanno a riunire. In maniera più cruda, si può dire che gli incassi realizzati all’estero sono spesso fonte di sostentamento per le carriere dei grandi attori e dei grandi cantanti lirici. E come tutti gli artisti italiani che hanno audacemente varcato i confini del nostro paese, anche la Duse grazie a questi viaggi entra in contatto e conosce personalmente i maggiori intellettuali del suo tempo da Paul Claudel a Hugo von Hoffmanstahl, da Jacques Copeau a George Bernard Shaw – solo per citarne alcuni – che non persero mai occasione per assistere ai suoi spettacoli e intrattenere con lei rapporti personali.

Ma andiamo per ordine. Eleonora Duse nasce nel 1858 a Vigevano. I genitori appartengono a una compagnia di secondo ordine, e al momento della nascita di Eleonora, si trovano – lo abbiamo detto – proprio nella cittadina vicino a Pavia. La Duse è figlia d’arte – all’epoca questa era una condizione indispensabile per diventare attori – e inizia a calcare il palcoscenico nel 1862, interpretando, all’età di quattro anni, Cosetta in una versione teatrale de *I miserabili* di Victor Hugo. A quattordici anni, nel 1872, risale il debutto da protagonista in *Romeo e Giulietta* di William Shakespeare. Nel 1878, a vent’anni, la Duse conquista il ruolo di *prima amorosa* e nel 1881 diventa *prima attrice*. Nel settembre dello stesso anno, sposa Tebaldo Checchi, attore della sua compagnia, dal quale ha una figlia, Enrichetta, nata nel gennaio 1882. Nel corso dei primi anni Ottanta, la Duse consolida la propria posizione in tutta Italia attraverso un lavoro intenso e senza tregua che si concretizza, da un lato, nella proposta di un nuovo repertorio (non solo i “classici cavalli di battaglia” delle grandi attrici, da *La signora delle camellie* di Dumas *filis* ai drammi di Sardou, ma anche i testi di Torelli, Verga, Praga), d’altro lato, nell’adozione di modalità recitative inedite.

Basti pensare alla sua attenzione nei confronti dell’allora più celebre attrice del mondo Sarah Bernhardt (nata nel 1844, a Parigi) che la Duse vede recitare a Torino rimanendone profondamente rapita e sconvolta. «Ecco una che eleva il mestiere – scrive in una lettera – che conduce la folla al rispetto del bello, la induce a inchinarsi all’arte».

Ciò detto e scritto, Eleonora fa in scena esattamente il contrario di quanto ha visto fare dalla grande Sarah. Propone cioè uno stile recitativo opposto a quella dell'artista parigina che era solita amplificare i testi, mentre Eleonora li “asciuga” attraverso una recitazione intima, a volte sussurrata, e un gesto contenuto. Anche nella vita privata, la Duse adotta una condotta caratterizzata da un segreto riserbo: non rilascia interviste, raramente appare in pubblico e, al di fuori della scena, ama nascondersi più che apparire.



La sua prima *tournee* internazionale risale al 1885 e si svolge in Sud America (Uruguay, Brasile e Argentina) dove, partendo da Montevideo, a fianco del grande attore Cesare Rossi, la Duse trascorre sei mesi coronati da successi che la fanno da subito diventare la più applaudita attrice italiana all'estero. Da sottolineare il fatto che, in questa come in tutte le altre *tournees*, Eleonora recita sempre e solo in italiano. La lingua, tuttavia, pur sconosciuta alla maggioranza del pubblico presente in sala, non è causa di un successo minore, anzi, è la prova evidente che la sua arte è così potente e bene esercitata da riuscire a travalicare ogni confine linguistico e geografico. Le recensioni ci descrivono un pubblico affascinato dalla sonorità particolare della sua voce, dal gesto contenuto ma sempre chiaro e spontaneo che accompagna e “spiega” la sua recitazione, dalla prima all'ultima scena. Certo, la Duse è in questo compito aiutata da un repertorio limitato a pochi titoli che spesso (non sempre) sono noti al pubblico, ma sappiamo che nel caso in cui siano previste “novità”, ella stessa non esita a assicurarsi che testi e soggetti siano in qualche modo anticipati dalla stampa, illustrati nei programmi di sala, insomma resi chiari per aiutare il pubblico a comprendere la vicenda che si svolge in palcoscenico.

Il rientro dalla prima *tournee* in Sud America coincide con la fine del breve (e non felice) matrimonio con Tebaldo Checchi e con la nascita di un nuovo rapporto, durato undici anni, dal 1887 al 1898, con Arrigo Boito, poeta, compositore, librettista e commediografo che le permetterà di leggere e studiare testi che altrimenti la Duse avrebbe ignorato e che saranno le solide basi del suo nuovo repertorio. Valga per tutti

l'esempio di Henrik Ibsen. Il repertorio si arricchisce così di nuovi autori (Verga e Giacosa) ma anche dello Shakespeare di *Antonio e Cleopatra* che Boito traduce appositamente per lei.



La carriera internazionale della Duse non conosce soste: Eleonora parte da Alessandria d'Egitto, per passare al Cairo e poi recarsi in Spagna. Rientra a Milano per mettere in scena *La moglie ideale* di Marco Praga e *Casa di bambola* di Ibsen (1891), dramma fondamentale nel suo percorso artistico. Riparte per San Pietroburgo e Mosca dove rappresenta *La signora delle camelie* di Dumas *filis*, *La Locandiera* di Carlo Goldoni, *Cavalleria Rusticana* di Giovanni Verga. Anton Cechov la vede nel 1891 a San Pietroburgo e ricorda: «Io non so l'italiano ma ha recitato così bene che m'è parso di capire ogni parola; non avevo mai visto nulla di simile». Anche Konstantin Stanislavskij la ammira e ne rimane colpito. Attrice inarrivabile e instancabile impresario di sé stessa, oltre a recitare, Eleonora gestisce in prima persona tutti gli aspetti organizzativi ed economici delle sue *tournées*. A lei spetta coordinare il lavoro artistico e la gestione dei rapporti con agenti e impresari, la pianificazione dei viaggi e delle nazioni da visitare, la selezione del repertorio, la scelta delle singole piazze teatrali, la stipula dei contratti di scrittura, la formazione della compagnia (oltre che validi artisticamente, gli attori devono essere fidati, seri, puntuali), l'organizzazione delle prove. Con piglio manageriale, la Duse gestisce, organizza, costruisce e smonta *tournées*, non importa se localizzate nelle Americhe, in Francia, Belgio, Inghilterra, Svezia, Romania, Germania, Austria, seguendo ogni dettaglio e non interrompendo mai il suo lavoro, come numerose lettere e telegrammi da lei inviati quotidianamente in tutto il mondo ci testimoniano.

Al 1893 risale la *tournee* negli Stati Uniti dove, per la prima volta, la Duse incontra il pubblico americano. Da gennaio a luglio, New York, Philadelphia, Brooklyn, Chicago, Boston applaudono la divina Eleonora. Scrive un critico di New York: «Agli spettatori è distribuito uno stampato che riassume il contenuto della *pièce* ma l'italiano della Duse è infinitamente più comprensibile della nostra madrelingua come la pronunciano nove attrici su dieci». Tutte le recensioni sono positive e gli incassi così ragguardevoli che la Duse torna a recitare negli Stati Uniti d'America, per quattro mesi, nel 1896. Anche in questa seconda *tournee*, le sale teatrali che la ospitano registrano un costante *sold out*.

Il rientro dalla *tournée* americana coincide con il sodalizio artistico e amoroso con Gabriele D'Annunzio, incontrato per la prima volta a Roma nel 1882, il quale, come è noto, scrive ispirandosi a lei e alla loro turbolenta relazione il romanzo *Il fuoco*, pubblicato nel 1900 e compone per il teatro alcuni fra i suoi capolavori: *Sogno di un mattino di primavera* (rappresentato nel 1897, a Parigi), *La Gioconda* del 1899, *La città morta* (rappresentata la prima volta a Parigi in francese nel 1898 da Sarah Bernhardt, poi, nel 1901, in italiano dalla Duse), *Sogno di un tramonto d'autunno* del 1898, *La Gloria* e *Francesca da Rimini* del 1901. La Duse crede fermamente nel genio di D'Annunzio e finanzia i suoi progetti artistici, D'Annunzio, a sua volta, vede in Eleonora la divina creatura che, sola, può interpretare il suo teatro di poesia. Mentre “il viaggio intorno al mondo” porta la Duse a Budapest, Vienna, Berlino, Francoforte, Londra – dove recita al cospetto della regina Vittoria – Amsterdam, Bruxelles, Stoccolma, Copenaghen, Parigi e in molte altre città e nazioni (Egitto, Grecia) che mi limito a citare, il rapporto con D'Annunzio si fa via via più intenso e passionale. Tra il 1902 e il 1903 nel corso di una nuova *tournée* negli Stati Uniti d'America, la Duse decide coraggiosamente di presentare un repertorio composto quasi esclusivamente da opere dannunziane (*La Gioconda*, *La città morta* e *Francesca da Rimini*), incurante della indiscutibile complessità dei testi (proposti, lo ricordo, in italiano, lingua ai più sconosciuta) e delle polemiche che da sempre accompagnano la figura del suo autore. La scommessa è vinta. Nonostante qualche recensione controversa e qualche voce di nostalgico rimpianto per il suo antico repertorio “romantico”, la Duse è ovunque accolta da un successo strepitoso che si conclude con il prestigioso invito del presidente Theodore Roosevelt alla Casa Bianca.

Tornata in Italia, “il viaggio intorno al mondo” di Eleonora prosegue entro i confini europei. Mentre il rapporto con D'Annunzio si avvia a una dolorosa conclusione, gli spettacoli portati in scena dall'attrice si rinnovano. Due esempi fra i molti: Ibsen del quale la Duse mette in scena *Rosmersholm* (a Firenze nel 1906 l'allestimento scenico è firmato da Edward Gordon Craig) e Maksim Gor'kij con *L'albergo dei poveri*, quello stesso testo che, quaranta anni dopo, inaugurerà il Piccolo Teatro di Milano.



Dopo una nuova *tournée* in Sud America (da giugno a ottobre del 1907), in Russia nell'inverno del 1908 (San Pietroburgo e Mosca), e in alcune capitali del Nord Europa, nel 1909 la Duse annuncia il suo ritiro dalle scene. Per dodici anni, Eleonora non recita più. Vive lontana dalle scene fino al 1921, fatta eccezione per interpretare nel 1916 la protagonista nel film *Cenere* di Febo Mari, tratto da una novella di Grazia Deledda. Ma la Divina resta per tutti un personaggio conosciuto e amato, impegnandosi in diverse attività fra le quali, nel 1914, la fondazione della Casa Biblioteca delle attrici che testimonia la sua attenzione per la nascente questione femminile.

Spinta dal disastro economico che la prima guerra mondiale ha provocato in tutta Europa, nel 1921 la Duse torna in palcoscenico, recitando a Torino *La donna del mare* di Ibsen. Dopo una serie di trionfali recite, nel giugno 1923 Eleonora si presenta nuovamente negli Stati Uniti, per la sua ultima *tournée*, accolta come una leggenda vivente. Charlie Chaplin la vede e scrive: «Eleonora Duse è l'artista più grande che abbia mai visto». Thomas Edison, la incontra, in New Jersey, e ne registra la voce in una scena della *Signora delle camelie* (purtroppo andata perduta). Il giovane Lee Strasberg, futuro direttore dell'Actor's Studio di New York, così la ricorda: «Ero seduto in fondo all'orchestra ma la voce della Duse galleggiava facilmente attraverso il teatro. Era piuttosto acuta. Dato che aveva avuto problemi con la voce durante la giovinezza, si era allenata a usarla in un modo particolare. La cosa straordinaria era che la voce non sembrava proiettarsi verso di te, ma sembrava galleggiare verso il pubblico».

Non sarà un caso che una fra le più celebri allieve di Strasberg e dell'Actor's Studio, Marilyn Monroe, abbia in più occasioni confessato di portare sempre con sé il ritratto della divina Eleonora. Ci piace concludere, dunque, con questa immagine solare, anche se un po' irriverente, il “viaggio intorno al mondo” che abbiamo fatto al fianco di Eleonora Duse.



ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

ELEMENTI UTILI PER UNA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 ALLA LUCE DELLA RICERCA ACQUISIZIONALE

Marina Chini²

1. INTRODUZIONE

Nel recente documento del MIUR *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri* (settembre 2015)³, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura istituito nel 2014 dal Ministro Stefania Giannini, troviamo dieci raccomandazioni e proposte operative, che traducono alcuni principi e obiettivi della legge di riforma n. 107 del 13.7.2015, fra cui «alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di lingua non italiana» e la necessità di «valorizzare l'educazione interculturale e il dialogo fra le culture» e «rendere la scuola più inclusiva».

Su tali obiettivi convergono verosimilmente tutti gli operatori del mondo della scuola italiana attuale, in un contesto in cui gli alunni con cittadinanza non italiana ammontano a 805.800 (nell'a.s. 2014/2015), il 9,2 % della popolazione scolastica in media, con punte molto più alte in alcune aree, fra cui quella lombarda e milanese, e con più della metà di alunni nati in Italia, aventi, questi ultimi, esigenze in parte diverse da quelle dei neo-arrivati in passato percentualmente più numerosi⁴. Se è verosimile che non tutti gli operatori condividano le modalità specifiche in cui operare per conseguire i suddetti obiettivi, sicuramente la formazione “capillare e non sporadica” di dirigenti e insegnanti e la diffusione delle buone pratiche, auspicata dal documento, sono da ritenersi alcune delle mosse da adottare in tale frangente. Ad esse potranno offrire un contributo significativo, in particolare per l'area milanese e lombarda, il Centro di Ricerca Coordinata “Skribotablo” inaugurato presso l'Università di Milano, insieme al CALCIF e ai diversi Master sull'Italiano L2 attivi sul territorio (fra cui il Master Promotals dello stesso Ateneo). Riteniamo che l'operatività auspicata vada sostenuta altresì dall'approfondimento di una ricerca aggiornata sul campo, condotta tanto in ottica acquisizionale che in chiave glottodidattica e sperimentale.

² Università di Pavia. Relazione tenuta in occasione della giornata di studi “*Skribotablo. Per la didattica dell'italiano scritto e parlato L1/L2/LS in un mondo plurilingue*” – Università degli Studi di Milano, 23 maggio 2016.

³ Vd. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090915>.

⁴ Negli ultimi 20 anni vi è stata una forte crescita di alunni con cittadinanza non italiana, dai 147.406 alunni dell'a.s. 2000-2001 (1,84%), ai 424.683 del 2005-2006 (4,8%), al quasi raddoppio di 10 anni dopo (appunto 805.800 alunni stranieri, il 9,2%, nel 2014-2015). Moltissime cittadinanze sono presenti nelle scuole italiane. I Paesi d'origine più rappresentati sono: Romania, Albania, Marocco, Cina, Filippine, Moldavia, India, Ucraina, Perù, Tunisia, Pakistan, Ecuador. Nel 2014-2015 la regione italiana che ospita più alunni non italiani è la Lombardia (201.633 studenti; 14,3%), mentre la densità maggiore di tali presenze si registra in Emilia Romagna (95.241; 15,5%). Gli alunni stranieri nati in Italia superano ora il 50% degli alunni stranieri (55,3% nel 2014/15), mentre erano il 34,7% nel 2007-2008 (Dati MIUR).

Il nostro contributo si situa prevalentemente sul fronte acquisizionale e cerca di identificare alcuni suggerimenti che la didattica dell'italiano L2 può ricavare da circa trenta anni di ricerca condotta sull'apprendimento dell'italiano L2 e da studi concernenti, più in generale, l'acquisizione di lingue seconde, tanto in contesto naturale che guidato. Per forza di cose il nostro non sarà un discorso sistematico né completo, speriamo nondimeno di poter fornire alcune coordinate utili anche per successivi approfondimenti, rimandando per riflessioni specifiche e più estese sulle possibili ricadute didattiche di alcuni costrutti della linguistica acquisizionale, fra gli altri, ad alcuni nostri lavori recenti (Chini, 2011; 2012a; 2012c; in stampa).

2. LINGUISTICA ACQUISIZIONALE E DIDATTICA DELLE LINGUE

La disciplina della linguistica acquisizionale si è dapprima sviluppata nell'area anglosassone, poi in vari Paesi europei toccati dall'immigrazione, *in primis* Germania e Francia, in seguito anche in Italia, come un innovativo paradigma di ricerca, spesso scaturito da riflessioni partite dall'esperienza didattica, ma in realtà con un *focus* autonomo, centrato sul discente, più precisamente su principi e modalità di sviluppo della sua competenza linguistico-comunicativa, soprattutto in lingue seconde o L2, cioè in lingue diverse dalla lingua materna, apprese tipicamente dopo il cosiddetto “periodo critico”, in età postpuberale⁵. Per quanto riguarda l'Italia, ma non solo, tale interesse scientifico, nato verso la metà degli anni '80, si è volto dapprima verso l'apprendimento spontaneo dell'italiano L2 in contesto sociale, da parte di soggetti immigrati, per lo più giovani e adulti. Solo più di recente tale filone di studio si è occupato pure di soggetti apprendenti l'italiano in contesto guidato, scolastico o universitario, in particolare in Spagna, Svezia e nei Paesi Bassi, oltre che nella stessa Italia⁶.

Studiare come si impara una lingua seconda risulta di grande interesse sia dal punto di vista scientifico-conoscitivo, in quanto consente di mettere in luce il funzionamento della facoltà di linguaggio e alcuni suoi principi operanti nel processo di formazione di una nuova competenza linguistica, sia sul versante pratico-applicativo, ai fini della didattica di L2 condotta tanto in contesto scolastico che universitario e, in senso più lato, ai fini istituzionali e di politica educativa (e sociale). Sarebbe infatti auspicabile che le istituzioni deputate all'accoglienza e all'inclusione di soggetti di origine alloglotta nella scuola e nella società di arrivo facessero tesoro degli esiti della ricerca acquisizionale (e glottodidattica) nel predisporre strutture e dispositivi didattici facilitanti l'apprendimento della lingua seconda.

Quanto diremo si situa a cavallo fra linguistica acquisizionale e glottodidattica, in una prospettiva di «didattica acquisizionale» (Vedovelli, 2003; Vedovelli, Villarini, 2003). Prima di entrare nel vivo del tema occorre perciò qualche precisazione terminologica. Se la linguistica acquisizionale (LA) «studia processi e modelli relativi all'acquisizione di una

⁵ Una prima introduzione e alcuni principali riferimenti sulla disciplina sono presentati in Chini (2005); fra le opere di riferimento più estese troviamo Doughty, Long, 2003, Ellis, 1994-2008, e Gass, Selinker, 2008³. La ricerca non si è finora molto occupata dell'apprendimento di L2 in età precedente alla pubertà (ma cfr. Philp, Oliver, Mackey, 2008), neppure per l'italiano (si vedano però Calleri, 2008; Whittle, 2015).

⁶ Per un bilancio recente sull'acquisizione dell'italiano L2 ci permettiamo di rimandare al recente intervento al XIV Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana di Madrid (5 aprile 2016, cfr. Chini, in stampa) e al saggio e alla ricca bibliografia di Giacalone Ramat, Chini, Andorno, 2013.

lingua non materna» (Chini, 2005: 9), centrando la sua attenzione sull'apprendente (e sul contesto interazionale da cui attinge il suo *input*), la glottodidattica (GD), dallo spiccato carattere interdisciplinare, è «la scienza dell'educazione linguistica» (Balboni, 1999) che «studia l'apprendimento e l'apprendente dalla prospettiva dell'insegnamento» (Vedovelli, 2003: 179), risultando dunque particolarmente rilevante per il docente. Come precisa Balboni (2008), sulla scia di altri studiosi (da Freddi a Titone e Porcelli; cfr. Bosisio, 2014) la glottodidattica si colloca comunque al crocevia di varie discipline, da quelle linguistiche, a quelle culturali, psicologiche e della formazione⁷. In quanto segue, sulla base della nostra competenza, privilegeremo il ruolo delle prime, pur essendo consapevoli della parzialità dell'approccio e rimandando ad altri l'approfondimento sui restanti versanti.

Negli ultimi anni l'interesse per le valenze didattiche degli esiti della ricerca su L2 ha dato impulso a una nuova disciplina chiamata in Italia “didattica acquisizionale” (DA), definita da Vedovelli come «un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo della L2, non violi le sequenze implicazionali» (Vedovelli, 2003: 178). Su di essa ha suggerito riflessioni e proposte anche operative Stefano Rastelli (2009, 2010b), secondo cui la DA considera «gli elementi che favoriscono l'apprendimento e che sono tipici della classe di lingua» (Rastelli, 2009: 10) e li verifica con protocolli di ricerca sperimentali, cercando di armonizzare l'intervento didattico con i processi naturali di acquisizione. La DA è volta, in altri termini, a verificare come a certe condizioni la classe possa essere «il supporto migliore per imparare una lingua accidentalmente» (Rastelli, 2010a: 46).

In un'ottica di DA il docente procede pertanto tenendo conto degli esiti della ricerca acquisizionale, ma anche dei bisogni e dell'età dei discenti, della loro L1, di quanto insegnano glottodidattica, tipologia, linguistica generale e psicolinguistica (Rastelli, 2009; Andorno, 2006; Chini, 2009, 2012a e 2012b). Costituiscono esempi in tal senso il volume sull'apprendimento e la didattica dell'italiano a studenti universitari sinofoni curato da Rastelli nel 2010 (*Italiano di cinesi, Italiano per cinesi*), basato sugli esiti della ricerca sull'italiano L2 di sinofoni (cfr. per esempio, Banfi, 2003) e il lavoro di Della Putta, Visigalli (2010) sulla didattica del sintagma nominale italiano ad anglofoni. Altri utili punti di riferimento per la DA italiana sono offerti da convegni e pubblicazioni del Centro di Italiano per Stranieri CIS dell'Università di Bergamo, dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA) e dalla stessa rivista *on-line Italiano LinguaDue* che ci ospita. Riteniamo di particolare rilievo nell'ottica della DA i contributi al convegno CIS del 2006 intitolato *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2* (Grassi *et al.*, 2008).

Quanto esporremo rientra in tale filone di DA, riprendendo la riflessione svolta in precedenti lavori cui si rimanda per i dettagli (Chini, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, in stampa) e a partire dalla bibliografia internazionale e italiana sul tema del rapporto (e delle inevitabili differenze) fra ricerca acquisizionale e didattica delle lingue seconde/straniere⁸. In questa sede il nostro obiettivo è piuttosto introduttivo e funzionale al tema assegnatoci.

⁷ Per un'introduzione alla glottodidattica rimandiamo ai recenti manuali di Ciliberti, 2012, e di Chini, Bosisio, 2014.

⁸ Fra gli altri ricordiamo Ellis, 1997; Doughty, 2003; Hinkel, 2005; Housen, Pierrard, 2005, e, più specificamente, per l'ambito francese, Véronique, 2000, 2005, e Trévisiol-Okamura, Komur-Thillo, 2011.

3. SPUNTI DALLA RICERCA SULL'ITALIANO L2, CON PARTICOLARE ATTENZIONE ALLA MORFOSINTASSI

Finora, nei suoi circa trenta anni di vita, la ricerca sull'italiano L2 si è interessata di alcune regolarità ricorrenti nei processi di acquisizione di tale lingua a vari livelli linguistici, soprattutto morfosintassi, poi testualità (Giacalone Ramat, 2003 sintetizza tali aspetti) e lessico (Bernini *et al.* 2008), più recentemente anche fonologia, prosodia e pragmatica (sintesi e bibliografia in Giacalone, Chini, Andorno, 2013; Chini, 2015 per prosodia e pragmatica), mentre si è occupata meno dei fattori responsabili della variazione, se non, in parte, per il ruolo della lingua materna (più o meno distante dall'italiano; pensiamo, per esempio, agli studi di Schmid, 1994 e Vietti, 2005, sull'italiano di ispanofoni; di Banfi, 2003; Valentini, 1992; Rastelli, 2010b, sull'italiano di cinesi). Ricorderemo qui solo alcuni risultati della ricerca sulla morfosintassi dell'italiano L2 in relazione a quanto suggeriscono in chiave didattica.

Il più ampio e antico progetto di ricerca sull'italiano L2, nato a metà degli anni '80, è il cosiddetto Progetto di Pavia, coordinato dapprima da Anna Giacalone Ramat e dal 2003 da Giuliano Bernini, prima attivo a Pavia, poi all'Università di Bergamo⁹. I dati di italiano L2 raccolti da tale Progetto riguardano 20 apprendenti (12-48 anni), con 8 madrelingue diverse (albanese, arabo, chichewa, cinese, inglese, morè, tedesco, tigrino), per un totale di ca. 120 ore di parlato (conversazioni-interviste nativo / non nativo), che è stato trascritto secondo specifiche convenzioni e per specifiche finalità di studio (Banca dati a cura di Andorno, 2001; Andorno, Bernini, 2003). Ad essi si sono aggiunti più recentemente dati trasversali soprattutto di apprendenti francofoni, sinofoni, tedescofoni e ispanofoni studiati in particolare dal punto di vista testuale e pragmatico-informativo (ad esempio, Chini, 2008; Rosi, 2009; Biazzi, Matteini, 2010).

L'approccio teorico scelto dal Progetto di Pavia è di tipo cognitivo-funzionale, quello metodologico dapprima longitudinale, poi anche trasversale. L'idea basilare sottostante a questo tipo di ricerca è quella di individuare, attraverso lo studio delle produzioni per lo più orali degli apprendenti, i principi che li guidano nella scoperta del rapporto fra forma (linguistica) e funzione nella lingua di arrivo, a partire da un lato dal bisogno comunicativo (e dalle nozioni che intendono codificare: ad esempio, quella del tempo), dall'altro sulla base di quanto l'input effettivo a disposizione (più o meno ricco, più o meno standard) offre a tal fine (lessico, desinenze verbali, ausiliari, pragmatica, ecc.), poggiando sulla facoltà di linguaggio e sulle esperienze linguistiche precedenti.

Gli studiosi del Progetto di Pavia fanno poi riferimento pure alla tipologia linguistica, che annovera un inventario di modalità di codifica, più o meno ampio, attestato nelle varie lingue del mondo (rimandiamo al recente *WALS World Atlas of Language Structure* a cura di Haspelmath, Dryer, Gil, Comrie, 2005)¹⁰, e che consente di scoprire la maggiore o minore marcatezza delle forme linguistiche. Essendo le interlingue lingue naturali, si suppone che si applichino anche ad esse universali linguistici e gerarchie di marcatezza di validità più generale: per esempio si può supporre che pure in L2 valga l'Universale 29 di Greenberg (1976) per cui «Se una lingua presenta flessione, presenta sempre

⁹ Esso ha coinvolto linguisti di vari Atenei (Pavia, Bergamo, Milano Bicocca, Udine, Vercelli, Verona, Siena Stranieri, Torino, poi Verona e Modena-Reggio), alcuni dei quali negli anni '90 sono entrati anche in reti di ricerca europee su L2, ad esempio la rete creata dal Progetto ESF coordinato da Wolfgang Klein e Clive Perdue negli anni '80 e poi continuata nel Progetto sulle *Learner Varieties* coordinato dal MPI di Nimega nei due decenni successivi (Perdue, 1993; Hendriks, 2005).

¹⁰ Cfr. <http://wals.info/index> e a Grandi, 2003 per un'introduzione.

derivazione». Di conseguenza la flessione, fenomeno altamente formale, si svilupperà (nelle lingue e verosimilmente pure nelle interlingue) più tardi della derivazione, che è un processo in cui la semantica ha un peso maggiore (cfr. la differenza fra *libro/libri* e *libro/libraio*). Inoltre nell'evoluzione delle interlingue si ritiene che si possano rintracciare all'opera pure principi e fenomeni del mutamento linguistico studiati dalla linguistica storica (formazioni analogiche, semplificazioni paradigmatiche, ecc.). Se questo è in sintesi lo sfondo teorico del Progetto di Pavia cui faremo riferimento qui in modo precipuo¹¹, possiamo ora ad alcuni suoi risultati sul piano dell'acquisizione della morfologia e della sintassi, con particolare attenzione alle sequenze di acquisizione riscontrate e ai possibili loro risvolti didattici.

Come ricorda Roberta Grassi nell'Introduzione al citato volume *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, i «tre impieghi glottodidattici primari dei risultati acquisizionali» consistono: «nel diagnosticare la competenza in ingresso, nel dirigere l'*input* istruttivo, nel valutare l'*output* conseguente» (Grassi, 2008: 14). Davanti alle produzioni degli apprendenti, la LA fornisce un orientamento utile in particolare in ordine al primo e al terzo fine, diagnosi e valutazione, e lo fa principalmente tramite appunto le sequenze acquisizionali, riscontrate per diversi ambiti specie morfosintattici dell'italiano L2 (come di altre L2). Esse attestano che soggetti con L1 diversa, studiati longitudinalmente per un periodo più o meno lungo, acquisiscono nello stesso ordine (stadio 1 > stadio 2 > stadio n) alcune regole, nozioni e sottosistemi di L2 (ad esempio, strutture negative, interrogative, morfologia verbale), pur percorrendo la sequenza con velocità diverse, in dipendenza da vari fattori (la maggiore o minore marcatezza della struttura; la maggiore o minore distanza genetica e strutturale dalla L1 dell'apprendente; fattori extralinguistici come età, motivazione, esposizione all'*input*, attitudine alle lingue, ecc.).

Un aspetto di tali stadi, interessante sia in chiave teorica che didattica, è la loro valenza implicazionale: il raggiungimento dello stadio 3 implica l'acquisizione delle strutture degli stadi 1 e 2, il che ha un chiaro risvolto diagnostico e prognostico, fornendo un punto di orientamento anche per la programmazione didattica, in considerazione della cosiddetta "insegnabilità" (vd. *infra*). Come ha mostrato la ricerca internazionale, le regolarità di sviluppo in L2 paiono valere sia per l'apprendimento in contesto "naturale" che in contesto istituzionale (scolastico). Per tale motivo riprendiamo alcune sequenze emerse dalla ricerca sull'italiano L2 a partire dagli anni '80, all'interno del Progetto di Pavia (Giacalone Ramat, 2003), in vista di una possibile loro applicazione didattica.

Le sequenze finora scoperte non coprono tutti gli aspetti della grammatica dell'italiano, ma riguardano ormai diversi suoi settori, per lo più morfosintattici (forse più di quanti ne siano stati evidenziati per altre L2 molto studiate, come il francese o il tedesco): la morfologia verbale e nominale, i pronomi clitici, la negazione, la connessione interproposizionale, la subordinazione, la modalità, gli ordini marcati, le strategie anaforiche¹². Le tre sequenze che riportiamo riguardano la prima l'acquisizione di tempi e modi verbali dell'italiano, la seconda l'acquisizione dell'accordo di genere, la

¹¹ Non è qui possibile riassumere gli esiti di tali ricerche, riportati nel dettaglio nell'opera collettiva *Verso l'italiano* curata da Giacalone Ramat, 2003, poi in Bernini, Spreafico, Valentini, 2008, oltre che in molti articoli di singoli studiosi e in lavori di sintesi cui rimandiamo (Banfi, 1993; Giacalone Ramat, 1993, 2007; Vedovelli, 2002; Bernini, 2010; Giacalone, Chini, Andorno, 2013).

¹² Si vedano per i dettagli i capp. 3-6 di Giacalone Ramat, 2003, per una rassegna sintetica Chini, 2005: 94-105.

terza lo sviluppo dei vari tipi di subordinate avverbiali (il segno “>” significa che ciò che sta a sinistra del segno > è appreso prima di ciò che sta a destra).

(1) presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo (Banfi, Bernini, 2003: 90)

La seguente Tabella riporta il nome (pseudonimo, in realtà) di alcuni dei soggetti della Banca dati del Progetto di Pavia (Andorno, 2001) su cui la sequenza in (1) si basa, evidenziando bene il carattere implicazionale di tale tipo di sequenze. Come si nota, un soggetto che usa l'imperfetto ha di norma acquisito pure una forma di passato composto e una forma di presente, non necessariamente conosce però futuro e condizionale.

Tabella 1: *Sequenze di apprendimento del sistema verbale in italiano L2 (Banfi, Bernini, 2003: 90)*¹³

<i>Apprendente, L1 età</i>	<i>Pres./inf.</i>	<i>(Aus) PP</i>	<i>Imperfetto</i>	<i>Futuro</i>	<i>Condizionale</i>	<i>Congiuntivo</i>
Hagos, tigrino 15 a.	-	-	-	-	-	-
Chu, cinese 17 a.	+	+	-	-	-	-
Markos, tigrino 20 a.	+	+	+	-?	-	-
John, inglese 20 a.	+	+	+	+	+/-	-
Antje, tedesco 20 a.	+	+	+	+	+	-
Matthias, tedesco 22 a.	+	+	+	+	+	+

Le sequenze in (2) e (3) riguardano l'acquisizione di altri aspetti della morfologia e sintassi dell'italiano: l'accordo di genere e la subordinazione avverbiale:

(2) anaforico di 3a sg. > articolo determinativo (>) articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo (>) participio passato
(Chini, 1995: 285)

(3) causali > temporali > finali > ipotetiche > concessive
(Berruto, 2001: 27)

In estrema sintesi l'accordo di genere del pronome anaforico *lui/lei* è appreso prima e con minore difficoltà di quello dell'articolo e prima ancora di quello dell'aggettivo e del participio passato variabile; fra le subordinate, le più precoci sono le causali e poi le temporali, mentre decisamente più tarde sono ipotetiche e concessive. Gli studiosi hanno cercato di spiegare il perché di tali sequenze e del loro carattere implicazionale, evidenziando di solito nelle forme più a destra delle scale tratti via via più marcati, semanticamente e/o formalmente, meno salienti o meno frequenti, tratti meno centrali del sistema, meno utili comunicativamente, tratti talora in via di indebolimento pure in

¹³ Come nella nostra fonte, i segni utilizzati nella Tabella hanno il seguente valore: + = presenza; +? = presenza con significativi problemi nell'uso; +/- = presenza su un numero limitato di tipi lessicali; - = assenza.

processi di mutamento linguistico e di *attrition*. I fattori invocati solitamente a spiegazione delle sequenze si possono pertanto sintetizzare così:

- carattere basico o, al contrario, marcato di certe forme (es. Berretta, 1995);
- loro frequenza;
- loro centralità-prototipicità;
- loro salienza (percettiva);
- loro utilità comunicativa;
- ruolo degli universali linguistici nell'evidenziare gerarchie di marcatezza di regole, categorie e tratti linguistici (Giacalone Ramat, 2009);
- altri principi attivi nella dinamica e nel mutamento delle lingue (es. economia; cfr. Giacalone Ramat, 2003, cap. 1 e riferimenti).

Il progresso lungo queste sequenze si inserisce inoltre in un graduale movimento osservato in L2 da strutture a base pragmatica e lessicale a strutture più grammaticalizzate e sintattiche (capp. 3-5 di Giacalone Ramat, 2003, e *infra*, Tabella 2).

Le ricadute in chiave didattica di tali sequenze sono abbastanza prevedibili: ha senso insegnare le strutture linguistiche nell'ordine in cui emergono naturalmente nella competenza in fieri di un apprendente, e non è sensato pretendere troppo presto che siano usate correttamente le strutture che si collocano in una fase avanzata della sequenza (per esempio, in (1) il congiuntivo, in (2) l'accordo del participio passato, in (3) la frase concessiva). Ciò non significa che tali strutture non debbano essere presenti nell'*input* del docente fino a quando l'apprendente non sia pronto a impararle, ma solo che non ci si può attendere che esse vengano usate correttamente prima che siano apprese strutture più precoci (come, rispettivamente, il passato composto o prossimo, l'accordo dell'articolo, le frasi finali).

Le sequenze acquisizionali possono essere tradotte in chiave didattica alla luce della cosiddetta *teachability hypothesis* o "ipotesi della insegnabilità" formulata da Manfred Pienemann (1986), secondo cui ha senso insegnare (ed è pertanto "insegnabile") solo ciò che è imparabile da parte di uno specifico apprendente in un certo momento del suo percorso acquisizionale, in quanto «l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale» (Pienemann, 1986: 313), cioè se l'apprendente è "pronto". Varie ricerche di Pienemann e altri lo hanno dimostrato¹⁴. Nella successiva sua Teoria della Processabilità Pienemann (1998, 2005) fornisce una cornice teorica per tale ipotesi, spiegando che a ogni stadio l'apprendente può produrre e comprendere solo le forme di L2 che il suo "processore" linguistico (una sorta di elaboratore mentale della lingua) riesce a trattare in quel momento. Le strutture presenti ai vari stadi prevedono costi di processazione linguistica progressivamente maggiori, insostenibili per chi si trova a uno stadio più basso. Per tale motivo sarebbe (quasi) inutile insegnare o pretendere dall'apprendente che sappia gestire strutture di stadi molto più avanzati di quello in cui si colloca. Non è qui possibile entrare nei dettagli di tale teoria e dei suoi stadi (proposti

¹⁴ L'ipotesi di Pienemann (1986) è abbastanza condivisa oggi, pur con alcune precisazioni: infatti non varrebbe per tratti variazionali non evolutivi, per cui non si riscontrano chiare sequenze acquisizionali. Zobl ha poi proposto che se l'istruzione punta su tratti marcati, essa comporta pure l'acquisizione di tratti meno marcati ad essi associati (si tratta della *Projection Hypothesis* di Zobl, 1983; cfr. Ellis, 1997: 64-65).

per la morfologia e per la sintassi)¹⁵. Essa ci pare di particolare interesse anche perché è stata convalidata da alcune sperimentazioni didattiche sull'italiano L2 (Bettoni, Di Biase, 2008; Whittle, 2015) e recentemente è stata applicata all'italiano L2 in modo sistematico (Di Biase, Bettoni, 2015).

Nell'interpretazione del carattere sequenziale dell'acquisizione riteniamo pure utile per il docente conoscere l'esito degli studi condotti a livello europeo, già negli anni '80, sulle caratteristiche delle varietà di apprendimento di diverse lingue europee (fra cui l'inglese, il tedesco e il francese) studiate nel contesto migratorio (Klein, Perdue, 1992 e 1997). Tali studi concordemente riscontrano in successione tre tipi di varietà, chiamate varietà prebasica, basica e postbasica, caratterizzate dai seguenti tratti e principi (cfr. Bernini, 2005: 125), anch'essi rilevanti, a nostro parere, in chiave didattica:

Tabella 2: *Caratteristiche strutturali delle diverse fasi delle varietà di apprendimento (Bernini, 2005: 125)*

<i>Caratteristiche</i>	<i>Varietà di apprendimento</i>		
	<i>prebasica</i>	<i>basica</i>	<i>postbasica</i>
Categorie grammaticali	nessuna	predicato e argomenti	nomi, verbi
Morfologia	nessuna	forma base dei verbi	verbi e nomi flessi
Organizzazione dell'enunciato	pragmatica	semantica	sintattica
Dipendenza dal contesto	estrema	minore	bassa

Le varietà o interlingue degli apprendenti pertanto non comprendono da subito categorie e regole grammaticali vere e proprie, uguali a quelle della lingua d'arrivo e molto specifiche (ad esempio, accordo di numero o genere nell'articolo, flessione di tempo e modo del verbo, ecc.), ma attraversano fasi sorprendentemente simili in tutte le L2, fasi che risultano governate dapprima da principi pragmatici e semantici generali. Ricordiamo, ad esempio, il principio pragmatico (*Focus last*) della varietà prebasica (e basica), che prevede che il costituente informativamente più rilevante (*in focus*) stia alla fine dell'enunciato, oppure il principio semantico della varietà basica *Controller first*, che induce a collocare all'inizio dell'enunciato il costituente che esprime il controllore dell'evento (spesso si tratta di un agente, ma non necessariamente), senza ancora tener conto delle funzioni sintattiche (soggetto, oggetto, ecc.) svolte dal costituente stesso nella frase e delle varie regole sintattiche vigenti nel sistema di arrivo (accordo soggetto-predicato, posizione del verbo finito, ecc.).

Per il docente di L2 conoscere tali principi, insieme alle suddette sequenze, può servire a interpretare tappe, difficoltà ed "errori" dei suoi alunni e a programmare la sua didattica in modo più produttivo e realistico. L'intervento didattico dovrà tenere conto di tali successive varietà, non partendo, per esempio, a tappeto con liste di regole e paradigmi da imparare, che verrebbero magari memorizzati dall'alunno, ma non veramente acquisiti, non essendoci un'impalcatura di sistema in cui inserirli. Riflessioni

¹⁵ Tale teoria rimanda per l'architettura del processore al modello psicolinguistico di Levelt, 1989, e si rifà alla Grammatica Lessico-Funzionale di Bresnan, 2001, come modello formale..

esplicite e fini sulla morfologia di nomi e verbi hanno senso pertanto solo e soprattutto se l'apprendente ha almeno raggiunto la varietà basica e sta elaborando la varietà postbasica, con alcune categorie grammaticali. Nelle fasi precedenti l'insegnamento servirà soprattutto se, nel rispetto delle tappe evolutive naturali, creerà le occasioni per esporre l'apprendente a un *input* ricco, comprensibile e motivante, su cui questi potrà applicare i procedimenti naturali di costruzione dell'interlingua e da cui ricaverà dapprima lessico e formule utili alla comunicazione in L2, magari insieme ad alcuni tratti formali ricorrenti e salienti.

La presenza nell'*output* dell'apprendente, cioè nelle sue produzioni, orali o scritte, di strutture apparentemente corrette non deve trarre in inganno il docente circa la loro effettiva acquisizione e tanto meno circa una loro elaborazione (o *processing*) *native-like* (sul *processing* in L2, cfr. Rastelli, 2013). Essa potrà accelerarne l'acquisizione effettiva, ma servirà sempre un certo tempo perché il sistema linguistico dell'apprendente incorpori regole e costruzioni della lingua di arrivo. Non basta la loro memorizzazione, anche se questa può essere utile e può preparare l'acquisizione.

Naturalmente il docente non deve solo decidere quando insegnare le strutture di L2, ma anche a che cosa dare la priorità (ad esempio, lessico, pragmatica, pronuncia, parlato e/o scritto? lingua della comunicazione o lingua dello studio? funzionalità comunicativa o correttezza formale?), deve tener conto del contesto di apprendimento, dei bisogni, linguistici, socio-affettivi e cognitivi del discente, degli obiettivi dell'istituzione scolastica in cui opera, oltre che del più ampio quadro nazionale ed europeo. Per tutte queste decisioni la linguistica acquisizionale è meno pertinente e sarà opportuno tener conto piuttosto dei suggerimenti provenienti dalla glottodidattica (Ciliberti, 2012; Chini, Bosisio, 2014, specialmente i capp. 4 e 6 di Bosisio). Inoltre, come suggerisce Rastelli (2009), anche in ragione di tali aspetti, il docente di L2 potrà decidere di anticipare alcune strutture linguistiche magari non facili, ma utili: il lessico di base e quello delle discipline studiate, alcune formule pragmaticamente rilevanti (ad esempio, domande di chiarimento; richieste, domande e risposte cortesi; scuse, ecc.).

4. IL RUOLO DELL'INPUT E DEL FEEDBACK DELL'INSEGNANTE

Per l'alunno alloglotto le fonti di *input* in italiano sono molteplici, dai compagni di scuola e gioco, ai media, vecchi e nuovi, spesso lo sono anche gli stessi familiari con cui vive in Italia¹⁶. Una fonte qualificata di *input* in varietà anche alte e formali, standard di italiano gli proviene molto spesso dal parlato e dallo scritto (dai testi scritti) proposto dall'insegnante. Data la forte responsabilità di quest'ultimo sull'*input* (soprattutto, ma non solo) standard e formale offerto al discente (alloglotto e non), terminiamo queste note con qualche riflessione in merito.

Recenti studi acquisizionali condotti in classe, spesso in ottica sperimentale, offrono utili criteri al docente per organizzare il suo "input istruttivo" in L2 (ad esempio, Nizgorodcew, 2007; per vari aspetti, cfr. pure Piske, Young-Scholten, 2009 e studi in Valentini, 2016). Dopo una stagione glottodidattica contrassegnata dall'ottica

¹⁶ Rimandiamo, per esempio, a quanto emerso da un'indagine condotta nel 2012 nel Pavese (e poi in Piemonte) fra alunni dai 9 ai 15 anni con origini non italiane. Molto spesso (nel 70% dei casi) essi affermano che l'italiano è presente nella loro famiglia insieme ad altre lingue; riportano poi che i loro familiari parlando con loro usano l'italiano insieme alla lingua d'origine nel 40% dei casi, mentre il completo passaggio o *shift* all'italiano è più contenuto (10-12% dei genitori, 30% dei fratelli; Chini, 2014).

comunicativa e contenutistica, essi confermano l'importanza della cura dell'input in L2 da parte del docente. Tale *input* deve essere non solo abbondante e comprensibile, motivante, come suggeriva Krashen (1985) nella sua Ipotesi dell'Input, ma anche interattivo e coinvolgente, stimolando il discente a intervenire, cioè a produrre output e a lavorare su di esso, come suggeriscono l'Ipotesi dell'Interazione di Long (1996) e l'Ipotesi dell'output di Swain (1985)¹⁷. Più precisamente l'*input* del docente può essere:

- focalizzato (solo) sul contenuto;
- focalizzato (anche, difficilmente solo) sulla forma.

L'attenzione didattica alla forma di L2 può essere incidentale, quasi una parentesi all'interno di momenti a dominanza comunicativa, magari a partire da un fraintendimento, da un problema comunicativo o da una espressione del discente non corretta, da cui può prendere le mosse la riflessione, anche metalinguistica, con alcuni approfondimenti sulle forme (*focus on form*). In alternativa vi può essere una focalizzazione più sistematica sulle forme (*focus on forms*; Long, 1996), almeno in specifici momenti didattici (sul *focus on form* in classe, cfr. Doughty, Williams, 1998). Le ricerche mostrano che si raggiungono risultati migliori, specie su forme marcate della lingua d'arrivo, quando la didattica prevede non solo la focalizzazione sui contenuti, ma pure momenti con *focus on form* o *on forms* (cfr. meta-analisi di Norris, Ortega, 2000). Questo può avvenire ricorrendo, per esempio, a mezzi che migliorano la salienza, prosodica e uditiva o visiva delle forme di L2 (sottolineature, evidenziazioni foniche o visive), alla spiegazione metalinguistica di regole di L2, specie se complesse.

Il primo riscontro sul discente di tali pratiche è il suo rendersi conto (*noticing*) delle forme e strutture di L2. Secondo Schmidt e la sua Ipotesi del *noticing* (Schmidt, 1995 e 2001) questo sarebbe la condizione necessaria e sufficiente per convertire l'*input* in *intake* (Schmidt, 1990:130), per agevolare cioè la sua interiorizzazione in vista della costruzione di una grammatica di interlingua. Non tutti accettano tale Ipotesi, soprattutto nella sua versione forte, per cui essa è stata in parte ridimensionata dallo stesso Schmidt, anche se si riconosce il ruolo del *noticing* e più in generale dell'attenzione nell'apprendimento di L2 (sul ruolo di queste e altre variabili cognitive, cfr. Robinson, 2001).

Si apre qui un'ulteriore controversia cui possiamo solo fare cenno, ma che soggiace a tutta la questione relativa al ruolo dell'insegnamento nell'apprendimento di L2. Si tratta della questione dell'esistenza o meno di un'interfaccia (forte o debole) fra apprendimento di L2 (esplicito, consapevole, tipicamente favorito dall'insegnamento) e sua acquisizione implicita (automatizzata o proceduralizzata, interiorizzata). Vi abbiamo già fatto cenno in occasioni precedenti (Chini, 2011: par. 3), cui rimandiamo, ricordando che ultimamente è piuttosto accreditata una posizione mediana di "interfaccia debole" (Ellis, 2005): si ritiene cioè che la conoscenza esplicita possa favorire (non però determinare, come vorrebbe la versione forte) il formarsi di quella implicita, in particolare per alcune regole e ad alcune condizioni (se l'apprendente è "pronto"), o per lo meno si asserisce che l'apprendimento esplicito, facente leva su spiegazioni ed esercizi anche di stampo metalinguistico, possa condurre alla conoscenza implicita tramite la pratica e l'automatizzazione di conoscenze esplicite da essa favorita (DeKeyser, 2003).

Su tale sfondo riteniamo vada rivalutato l'apporto della lezione di grammatica in L2, a certe condizioni, come mezzo utile per focalizzare periodicamente l'attenzione sulla forma e anche per soddisfare esigenze di tipo cognitivo, soprattutto, in apprendenti di

¹⁷ Un quadro complessivo e lucido sul ruolo dell'*input* e dell'interazione in L2 è fornito da Gass, 1997.

età adolescenziale o adulta¹⁸. Sarà cura del docente attingere a descrizioni grammaticali aggiornate e fondate e, possibilmente, favorire nel discente un approccio induttivo e ragionato alla grammatica di L2, del tipo di quello suggerito per i nativi da Lo Duca nei suoi *Esperimenti grammaticali* (2004 [1997]), un approccio che sia anche motivante e gratificante.

Un tema collegato a quanto appena esposto è quello del *feedback* fornito dal docente al discente, in particolare quando questi produce forme che risultano errate secondo la norma standard. Tale *feedback* si può leggere anche come un tipo molto particolare e qualificato di input. Anche il *feedback* del docente può essere più o meno esplicito, segnalando solo che vi è un problema (*prompt*) o fornendo la riformulazione corretta (*recast*), eventualmente dando al discente la regola da seguire, con una modalità metalinguistica esplicita. Esemplichiamo: per enunciati errati come **Ieri sera ho andato a ballare con i miei amici* le risposte del docente (a parte fare finta di nulla e puntare solo sulla comunicazione, scelta legittima in certi momenti) possono essere varie e più o meno esplicite (cfr. Grassi, 2010: 113), nell'ordine dal meno al più esplicito:

1. la sollecitazione, più o meno chiara, a una correzione (*prompt*): ad esempio, *Come hai detto?*
2. la riformulazione corretta di quanto detto dal discente (*recast*), più o meno enfaticata, piuttosto implicita: ad esempio, [*Ab*]*Sei andato a ballare.*
3. l'informazione metalinguistica, una modalità molto esplicita: ad esempio, *Devi usare un altro ausiliare.*

Correggere esplicitamente l'errore, fornendo la forma corretta e magari un commento metalinguistico, pare essere una strategia molto efficace (Ellis, Loewen, Erlam, 2006; Russel, Spada, 2006), mentre correzioni implicite e indirette, con riformulazioni (*recasts*) o con ripetizioni e sollecitazioni (*prompts*), non sono sempre altrettanto efficaci, pur essendo meno problematiche per la "faccia" del discente. In generale le parti dell'*input* su cui ci si sofferma esplicitamente, con sequenze di negoziazione del significato ed esplicita attenzione alla forma, sono ottime candidate a promuovere l'acquisizione (Lyster, Saito, 2010; Grassi, 2010 e riferimenti). Al contrario, evitare di correggere l'apprendente proponendo un *input* centrato solo sulla comunicazione in L2, come suggeriscono alcuni metodi comunicativi, può aiutare lo sviluppo della competenza comunicativa e della fluenza, ma non ad imparare strutture e regole difficili di L2.

La scelta del tipo di *feedback* va pure correlato all'età dell'apprendente (cfr. meta-analisi di Lyster, Saito, 2010): i più giovani sembrano più sensibili al *feedback* correttivo, più ai *prompts* che alle riformulazioni. Fattori contestuali e individuali incidono pure sull'appropriatezza del *feedback*, per cui è piuttosto rischioso proporre generalizzazioni (Ellis, 1994 e 2008³: 884-899).

Riprendendo quanto esposto al par. 2, la ricerca suggerisce poi al docente una correzione qualitativamente, oltre che quantitativamente, mirata (Bettoni, 2010: 179). Essa deve tener conto di ciò che è imparabile, dunque insegnabile (e correggibile), a partire da sequenze acquisizionali e *readiness* dell'apprendente (Pienemann, 1986;

¹⁸ Per l'insegnamento della grammatica in L2 rimandiamo almeno a Andorno, Ribotta, 1999-2000, ai contributi di Bettoni, 2008; Lo Duca, 2008; Andorno, 2008 in Grassi *et al.*, 2008; più recentemente a Andorno, 2014 e a Whittle, Nuzzo, 2015.

Andorno, 2006; Bettoni, 2010; Grassi, 2010), soffermandosi soprattutto su tratti che risultano problematici e complessi sulla base delle teorie, linguistiche e psicolinguistiche, e dell'esperienza didattica (Ellis, 2006: 34; Pienemann, 1998, 2005)¹⁹. Il *feedback* correttivo sarà particolarmente utile nel caso di: forme con ridotta salienza percettiva, scarsa trasparenza, codificazione complessa o variabile, forme rare o irregolari (sintesi in Grassi, 2010: 120). Inoltre pare più produttivo che il docente gestisca un errore per volta, in quanto risultano poco efficaci, se non demotivanti, interventi correttivi effettuati su tutti gli errori degli apprendenti (Bettoni, 2010). Se è vero che “sbagliando si impara”, la ricerca ha mostrato che si impara soprattutto se si viene corretti esplicitamente e quando si è pronti.

In sintesi, né la correzione né il riferimento esplicito alla grammatica vanno demonizzati nell'insegnamento di L2, anzi a certe condizioni essi sono mezzi utili per focalizzare periodicamente l'attenzione sulla forma e soddisfare esigenze di tipo cognitivo, magari a partire dalla spiegazione di forme del discente “errate” dal punto di vista del target.

5. CONCLUSIONE

In sintesi riteniamo che la ricerca acquisizionale inviti il docente di italiano L2 a tener presenti alcuni suggerimenti, che in parte abbiamo trattato in questa sede e/o sviluppato in articoli recenti (Chini, 2012a e 2012b). Essi riguardano:

- il modo di considerare il processo acquisizionale e le produzioni linguistiche degli apprendenti, alla luce di tappe, sequenze e difficoltà emerse negli studi acquisizionali, non solo in relazione all'obiettivo finale della piena competenza, orale e scritta in L2, raggiungibile solo in tempi lunghi. In tal senso la linguistica acquisizionale fornisce un'utile chiave di lettura del processo di apprendimento in corso, dei suoi ostacoli e condizionamenti, promuovendo aspettative e valutazioni più realistiche nel docente;
- la lettura delle interlingue degli apprendenti all'interno del più vasto novero delle “lingue umane possibili”, governate da principi generali e soggiacenti a generalizzazioni (ad esempio, universali linguistici) e tendenze (economia, scelta per il meno marcato) di vasta portata, studiate dalla tipologia linguistica, dalla linguistica generale e storica; il docente è invitato a vedere le interlingue non tanto come “cumuli di errori”, scimmiettamenti delle “vere lingue”, ma come varietà linguistiche naturali, dotate di una certa autonomia e sistematicità, rispondenti normalmente ai suddetti principi e tendenze;
- la maggiore consapevolezza circa l'importanza dell'input in L2 che il docente deve fornire ai discenti, possibilmente ricco, motivato, commisurato al livello dei discenti, e circa il ruolo di varie tecniche favorevoli al *noticing* di alcune sue parti;

¹⁹ In tale quadro ci pare che un approccio *Focus on Form*, che tratta solo gli errori che emergono incidentalmente nell'interazione della classe, mantenendo il focus prevalente sulla comunicazione, alla lunga risulti poco soddisfacente sia empiricamente, in quanto dà risultati non sempre ottimali (Norris, Ortega, 2000: par. 3), sia teoricamente, poiché si affida al puro caso e non a un sillabo scientificamente fondato.

- la gradazione dei contenuti grammaticali su cui via via concentrare l’attenzione, con modalità adeguate all’età dei discenti, in momenti orientati sulla forma che non devono esaurire l’intera proposta didattica in L2, ma che è opportuno prevedere. Tale gradazione deve sia seguire criteri di utilità comunicativa e interazionale (privilegiando dapprima lessico e formule), ma soprattutto tener conto delle sequenze acquisizionali osservate, laddove sono state studiate, più in generale non deve prescindere dalla “processabilità” delle stesse strutture (Pienemann, 1998 e 2007);
- la calibratura del *feedback* e degli interventi di correzione del docente, più nello specifico, stabilendo una gerarchia fra gli errori e correggendo selettivamente, un errore per volta (Bettoni, 2010), privilegiando interventi anche espliciti su forme della lingua d’arrivo “processabili” nello stadio in cui il discente si trova.

Sulla scorta di questi e altri suggerimenti di didattica acquisizionale è ora auspicabile che si intensifichi anche in Italia la ricerca sperimentale condotta in classe sulla reale efficacia delle indicazioni emerse dai primi decenni di vita della linguistica acquisizionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2001), *Banca dati di Italiano L2. Progetto di Pavia*, CD-Rom, Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica.
- Andorno C. (2006), “Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica”, in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un’esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino, pp. 86-111.
- Andorno C. (2008), “Insegnare e imparare l’italiano L2: quale grammatica?”, in Grassi *et al.* (a cura di), Guerra, Perugia, pp. 123-142.
- Andorno C. (2014), “Grammatica e competenza metalinguistica”, in Chini, Bosisio (a cura di), pp. 115-131.
- Andorno C., Bernini G. (2003), “Premesse teoriche e metodologiche”, in Giacalone Ramat (a cura di), pp. 27-36.
- Andorno C., Ribotta P. (1999-2000), *Insegnare e imparare la grammatica*, Paravia, Torino.
- Balboni P. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia.
- Balboni P. (2008), “Linguistica Acquisizionale e Glottodidattica”, in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 23-34.
- Banfi E. (1993), “Italiano come L2”, in Banfi E. (a cura di), *L’altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell’Europa contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 35-102.
- Banfi E. (2003) (a cura di), *Italiano di cinesi. Percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Banfi E., Bernini G. (2003), “Il verbo”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), pp. 70-115.
- Bernini G. (2005), “La seconda volta. La (ri)costituzione di categorie linguistiche nell’acquisizione di L2”, in Costamagna L., Giannini S. (a cura di), *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche*, Il Calamo, Roma, pp. 121-150.
- Bernini G. (2010), “Acquisizione dell’italiano come L2”, in Simone R. (diretta da), *Enciclopedia dell’italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma, vol.

- 1, pp. 139-140: [http://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (2008) (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.
- Berretta M. (1995), "Morphological markedness in L2 acquisition", in Simone R. (a cura di), *Iconicity in language*, Benjamins, Amsterdam, pp. 197-233.
- Berruto G. (2001), "L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati. Un'analisi di superficie", in *Romanische Forschungen*, 113, pp. 1-37.
- Bettoni C. (2008), "Quando e come insegnare grammatica", in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 55-68.
- Bettoni C. (2010), "Come gestire l'errore grammaticale", in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 163-182.
- Bettoni C., Di Biase B. (2008), "Teaching learnable grammar", in Occhipinti E. (ed.), *New approaches to teaching Italian language and culture*, Cambridge Scholars, Newcastle, pp. 119-139.
- Biazzini M., Matteini I. (2010), "Referents and topics in narratives by Chinese Learners of Italian", in Chini M. (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-157.
- Bosisio C. (2014), "La glottodidattica oggi: scienza (interdisciplinare) dell'educazione (pluri)linguistica", in Chini, Bosisio (a cura di), pp. 33-45.
- Bresnan J. (2001), *Lexical-functional syntax*, Blackwell, Oxford.
- Calleri D. (2008), "Le preposizioni italiane: una categoria 'debole'", in Bernini *et al.* (a cura di), Guerra, Perugia, pp. 37-52.
- Chini M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M. (2008), "Spunti comparativi sulla testualità nell'italiano L2 di tedescofoni e ispanofoni", in Bernini *et al.* (a cura di), Guerra, Perugia, pp. 301-339.
- Chini M. (2009), "Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)", in *Italiano LinguaDue*, I, pp. 185-202:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/439>.
- Chini M. (2011), "Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale", in *Italiano LinguaDue*, III, 2, pp. 1-22:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912>.
- Chini M. (2012a) "Alcune ricadute didattiche degli studi acquisizionali sull'italiano L2", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. Numero monografico *L'italiano L2 nella scuola secondaria di secondo grado*, a cura di Bosisio C., Cambiaghi B., Zanola M., XLIV, 1, pp. 69-91.
- Chini M. (2012b), "Linguistica educativa e linguistica acquisizionale: qualche suggerimento dalla ricerca su L2", in S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma, pp.123-140.
- Chini M. (2012c), "Spunti per la didattica linguistica a partire da alcuni recenti filoni di studio di L2", in Bonvino E., Luzi E., Tamponi A.R. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*, Bonacci, Roma, pp. 61-74.
- Chini M. (2014), "Italianizzazione di immigrati a Pavia e a Torino a distanza di dieci anni (2002-2012)", in Banfi E., Maraschio N. (a cura di), *Città d'Italia. Dinamiche linguistiche postunitarie*, Edizioni della Crusca, Firenze, pp. 209-234.

- Chini M. (2015) (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2016), “Trent’anni di studio sull’italiano L2: qualche bilancio e qualche prospettiva”, relazione invitata presentata al Convegno della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana SILFI, Madrid, 5 aprile 2016 (in stampa in *Acquisizione e didattica dell’italiano*, a cura di Borreguero M.).
- Chini M. (in stampa), “Riflessioni sul contributo della linguistica acquisizionale alla didattica di L2”, in Corrà L. (a cura di), *L’educazione linguistica nelle classi multietniche*, Aracne, Roma.
- Chini M., Bosisio C. (2014) (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Chini M., Desideri P., Favilla M.E., Pallotti G. (2007) (a cura di), *Atti del 6° Congresso Internazionale dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- DeKeyser R. (2003), “Implicit and explicit learning”, in Doughty, Long (eds.), pp. 313-349.
- Della Putta P., Visigalli M. (2010), “Come aiutare l’acquisizione della morfosintassi del sintagma nominale italiano: confronto fra tre percorsi glottodidattici rivolti a studenti anglofoni”, in *Italiano LinguaDue*, II, 2, pp. 23-52: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/821/1062>.
- Di Biase B., Bettoni C. (2015), “The development of Italian as a second language”, in Bettoni C., Di Biase B. (eds.), *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, The European Second Language Association, Amsterdam, pp. 117-148.
- Doughty C. (2003), *Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement*, in Doughty, Long (eds.), pp. 256-310.
- Doughty C.J., Long M.H. (eds.) (2003), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford.
- Doughty C.J., Williams J. (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis N.C. (2005), “At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge”, in *Studies in Second Language Acquisition*, XXIV, pp. 305-352.
- Ellis R. (1994; 2008³, ampliata), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (1997), *SLA research and language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2006), “Researching the effects of Form-Focused instruction on L2 acquisition”, in Bardovi-Harlig K., Dörnyei Z. (eds.), *Themes in SLA Research: AILA Review*, 19, pp. 18-41.
- Ellis R., Loewen S., Erlam R. (2006), “Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar”, in *Studies in Second Language Acquisition*, XXVIII, 2, pp. 339-368.
- Gass S. M. (1997), *Input, interaction and the second language learner*, Erlbaum, Mahwah NJ.
- Gass S., Selinker L. (2008³ [1994]), *Second language acquisition. An introductory course. Third Edition*, Routledge, New York.
- Giacalone Ramat A. (1993), “Italiano di stranieri”, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 341-410.

- Giacalone Ramat A. (2007), “On the road”: verso l’acquisizione dell’italiano lingua seconda”, in Chini *et al.* (a cura di), pp. 13-42.
- Giacalone Ramat A. (2009), *Typological Universals and Second language Acquisition*, in Scalise S., Magni E., Bisetto A. (eds.), *Universals of Language Today*, Springer, Amsterdam, pp. 253-272.
- Giacalone Ramat A. (2003) (a cura di), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A., Chini M., Andorno C. (2013), “Italiano come L2”, in Iannaccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all’alba del terzo millennio (1997-2010)*, tomo primo, Bulzoni, Roma, pp. 149-205.
- Grandi N. (2003), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Carocci, Roma.
- Grassi R. (2008), “Dalla Linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?”, in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 9-20.
- Grassi R. (2010), “Come correggere l’errore nell’interazione? Tipi di feedback a confronto”, in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 103-127.
- Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (2008) (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (2010) (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia.
- Greenberg J. H. (1976 [1963]), “Alcuni universali della grammatica con particolare riferimento all’ordine degli elementi significativi”, in Ramat P. (a cura di), *La tipologia linguistica*, il Mulino, Bologna, pp. 115-154.
- Haspelmath M., Dryer M.S., D. Gil, B. Comrie (2005) (eds.), *World Atlas of Language Structure*, Oxford University Press, Oxford (vd. anche <http://wals.info/index>).
- Hendriks H. (2005) (ed.), *The structure of learner varieties*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Hinkel E. (2005) (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Erlbaum, Mahwah NJ.
- Housen A., Pierrard M. (2005) (eds.), *Investigations in instructed second language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Klein W., Perdue C. (1992), *Utterance structure: Developing grammars again*, Benjamins, Amsterdam.
- Klein W., Perdue C. (1997), “The Basic Variety (or: Couldn’t natural languages be much simpler?)”, in *Second Language Research*, XIII, pp. 301-347.
- Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: issues and implications*, Longman, London.
- Levelt W. J. M. (1989), *Speaking. From intention to articulation*, The MIT Press, Cambridge MA.
- Lo Duca M. G. (2004 [1997]), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2008), “Costruire un sillabo di italiano L2: quali suggerimenti dalla linguistica acquisizionale”, in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 99-121.
- Long M. (1996), “The role of the linguistic environment in second language acquisition”, in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, San Diego, pp. 413-468.
- Lyster R., Saito K. (2010), “Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis”, in *Studies in Second Language Acquisition*, XXXII, pp. 265-302.
- MIUR (2015), Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura, *Diversi da chi?*, settembre 2015:
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090915>.

- Nizgorodcew A. (2007), *Input for instructed L2 learners. The relevance of relevance*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Norris J., Ortega L. (2000), "Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis", in *Language Learning*, DIX, pp. 417-528.
- Perdue C. (1993) (ed.), *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Philp J., Oliver R., Mackey A. (2008) (eds.), *Second Language Acquisition and Younger Learner: Child's Play?*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M. (2007), "La Teoria della Processabilità: elaborazione linguistica e acquisizione della seconda lingua", in Chini *et al.* (a cura di), pp. 65-81.
- Pienemann M. (2005) (ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Piske Th., Young-Scholten M. (2009) (eds.), *Input matters in SLA*, Multilingual Matters, Bristol.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (2010a), "La didattica acquisizionale: ragioni, metodo e critica", in Rastelli (a cura di), pp. 45-61.
- Rastelli S. (2010b) (a cura di), *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.
- Rastelli S. (2013), *Il processing nella seconda lingua. Teorie, dati sperimentali, didattica*, Carocci, Roma.
- Robinson P. (2001) (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rosi F. (2009), *Learning aspect in Italian L2. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*, FrancoAngeli, Milano.
- Russell J., Spada N. (2006), "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research", in Norris J.D., Ortega L. (eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, Benjamins, Amsterdam, pp. 133-164.
- Schmid S. (1994), *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, FrancoAngeli, Milano.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied linguistics*, XI, pp. 129-158.
- Schmidt R. (1995), "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness", in Schmidt R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language teaching and learning (Technical Report No. 9)*, University of Hawaii at Manoa, Honolulu, pp. 1-64.
- Schmidt R. (2001), "Attention", in Robinson (ed.), pp. 3-32.
- Swain M. (1985), "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass S., Madden C. (eds.), *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley MA, pp. 235-253.
- Trévisiol-Okamura P., Komur-Thillooy G. (2011)(éds.), *Discours, acquisition et didactique des langues: Les termes d'un dialogue*, Orizons, Paris.

- Valentini A. (1992), *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini, Milano.
- Valentini A. (2016) (a cura di), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Franco Cesati, Firenze.
- Vedovelli M. (2002), "Italiano come L2", in Lavinio C. (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Bulzoni, Roma, pp. 161-212.
- Vedovelli M. (2003), "Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XVIII, 2, pp. 173-197.
- Vedovelli M., Villarini A. (2003), "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri" in Giacalone Ramat A. (a cura di), pp. 270-304.
- Véronique D. (2005), "Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère", in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère/AILLE*, XXIII, pp. 9-41.
- Véronique D. (2000) (éd.), "Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, CXX (numero monografico).
- Vietti A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Whittle A. (2015), "Focalizzare la forma: sviluppo della competenza linguistica nella classe multilingue della scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, VII, 2, pp. 13-35: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6802>.
- Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, AItLA, Milano.
- Zobl H. (1983), "Markedness and the projection problem", in *Language Learning*, XXXIII, pp. 293-313.

DIDATTICA DELL'ITALIANO A STRANIERI IMMIGRATI A VITERBO: PRIMI APPUNTI

Riccardo Gualdo, Laura Clemenzi¹

1. LA CORNICE NORMATIVA E TEORICA²

Al neoplurilinguismo che caratterizza l'Italia dell'ultimo ventennio³ si è risposto con un grappolo di interventi normativi, tra i quali spiccano soprattutto la Legge 94 del 2009 e il Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010, pubblicato sulla G.U. n. 134 dell'11 giugno 2010. Questi interventi rispondevano alle indicazioni della Decisione 435/2007 del Consiglio Europeo, che attribuiva un ruolo centrale – nella gestione dei flussi migratori – all'insegnamento della lingua dei paesi di accoglienza. Le azioni per l'integrazione linguistica vedono coinvolti da un lato il Ministero dell'Interno con le sue Prefetture; dall'altro gli Uffici Scolastici Regionali, con unità di docenti dedicate all'integrazione scolastica degli immigrati, prima attraverso i Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti istituiti con l'Ordinanza Ministeriale 455/1997 (d'ora in avanti CTP) poi, a partire dall'a.s. 2013/2014, attraverso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (d'ora in avanti CPIA). Altrettanto articolata è la gestione degli stranieri giunti nel nostro paese in modo irregolare. Essi vengono accolti nei Centri di Primo Soccorso e Accoglienza (CPSA) e poi, in base alla loro condizione, trasferiti in altri centri disseminati nel territorio nazionale (CDA, CARA, CIE)⁴. Per i richiedenti asilo, i rifugiati, e i titolari di altre forme di protezione internazionale, l'articolo 32 della Legge 189 del 2002 (più nota come Legge Bossi-Fini) istituiva il Sistema di Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), istituzionalizzando le misure di accoglienza del *Programma Nazionale Asilo* concordato, con il Protocollo d'intesa del 10 ottobre 2000, tra il Ministero dell'Interno, l'Associazione nazionale dei comuni italiani (Anci) e l'Alto commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati (UNHCR)⁵. Per il monitoraggio della

¹ Università degli Studi della Tuscia, Viterbo.

² Il testo è stato concordato e rivisto dagli autori. A R. Gualdo si devono i paragrafi 1 e 2; a L. Clemenzi i paragrafi 3-8. Ringraziamo M. Palermo e S. Telve, che ne hanno letto una prima stesura e ci hanno aiutato a migliorare il testo. Va da sé che la responsabilità di lacune ed errori è soltanto nostra.

³ Cfr. Bagna, Barni, Vedovelli, 2007; Palermo, 2015: 301 e sgg. Il momento di svolta è il triennio 1990-1992, con il massiccio afflusso di immigrati dall'Albania legato alla locale crisi economica e politica, cfr. la tabella ISTAT sul saldo migratorio 1946-2011 riportata in Palermo, 2015: 272.

⁴ Sui centri di immigrazione in Italia, cfr. www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/sistema-accoglienza-sul-territorio/centri-immigrazione e le utili schede del Glossario di Scuolemigranti contenenti i principali riferimenti normativi: www.scuolemigranti.org/dibattito-corso (ultima consultazione di tutti i siti richiamati in questo contributo: giugno 2016).

⁵ Lo SPRAR è costituito dalla rete degli enti locali che accedono ai finanziamenti statali dell'FNPSA (Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell'asilo). Il ministero dell'Interno, tramite il servizio centrale, emana ogni tre anni un bando per l'assegnazione dei posti finanziati. I singoli enti locali interessati, congiuntamente ad organizzazioni del terzo settore presenti sul territorio, precedentemente selezionate a livello locale, partecipano a tale bando presentando il proprio progetto. I progetti possono essere ritenuti

presenza sul territorio di queste categorie di persone e per le attività di coordinamento e di assistenza agli enti locali, la stessa legge del 2002 istituiva anche il Servizio Centrale, prevedendone l'affidamento ai Comuni tramite un'apposita convenzione con il Ministero dell'Interno.

I progetti territoriali SPRAR prevedono l'accoglienza di singoli e/o famiglie in appartamenti o in centri collettivi, e lo svolgimento di una serie di attività per favorire la loro integrazione sul territorio. Questi i servizi offerti: assistenza sanitaria; assistenza sociale; attività multiculturali; inserimento scolastico dei minori; mediazione linguistica e interculturale; orientamento e informazione legale; servizi per l'alloggio; servizi per l'inserimento lavorativo; servizi per la formazione (interventi di «accoglienza integrata»). I singoli progetti possono essere rivolti ai c.d. beneficiari ordinari, oppure ai c.d. *vulnerabili* o *fragili* (minori stranieri non accompagnati, nuclei monoparentali, vittime di tortura, beneficiari con disagio psichico), in presenza di condizioni fisiche o psicologiche che rendono particolarmente delicata l'attività di accoglienza e che richiedono interventi specifici⁶. Nel 2015 la rete SPRAR ha accolto complessivamente 29.761 persone (nel 2013 e nel 2014 sono aumentate circa del 61% e dell'82% rispetto all'anno precedente): il 10% ha ottenuto il riconoscimento dello *status* di rifugiato, il 13% il diritto a protezione sussidiaria, il 19% il diritto a protezione umanitaria e il 58% a protezione internazionale. I minori stranieri non accompagnati costituivano il 5,51% del totale⁷.

Accanto alle istituzioni statali, e spesso integrandosi con quelle, opera un'articolata rete di associazioni del volontariato, che in alcune regioni e in specifiche realtà territoriali supplisce alle difficoltà organizzative della scuola pubblica e degli enti locali. Se il panorama normativo di cui si sono tratteggiati solo i confini essenziali è frastagliato e non sempre coerente, nella riflessione teorica dei linguisti, così come nella prassi applicativa, convivono punte molto avanzate di consapevolezza e d'intervento e ampie zone di incertezza descrittiva e di ingenuità organizzativa.

2. 2004-2014 E OLTRE: DIECI ANNI DI INTEGRAZIONE LINGUISTICA

Sebbene il vero momento di svolta nella storia recente dell'immigrazione in Italia sia il triennio 1990-1992⁸, ci sono voluti altri dieci anni perché maturassero i primi frutti della ricerca sociolinguistica e le prime messe a punto d'insieme della pratica glottodidattica⁹; significativo il convegno che si tenne a Bergamo del giugno 2003: anche se le analisi specifiche riguardavano gli apprendenti ispanofoni e arabofoni, le linee da

«idonei» e finanziati o «non idonei». Può succedere che progetti ritenuti «idonei» non siano attivati per mancanza di fondi; potranno però essere attivati in un secondo momento, se si troveranno nuovi finanziamenti. Per alcune di queste informazioni, cfr. www.sprar.it e www.osservatoriomigranti.org.

⁶ Cfr. Amoruso, D'Agostino, in stampa. Osservazioni utili sulla vulnerabilità sociale degli studenti immigrati si trovano in Favaro (2011: 44 e sgg. Alcune associazioni che hanno curato gli SPRAR hanno rinunciato a parte del finanziamento ministeriale per un rapporto di partenariato con l'università.

⁷ I dati sono ricavati dal *Rapporto annuale del sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (Atlante Sprar 2015)*, disponibile all'indirizzo www.sprar.it/images/Atlante_Sprar_2015.pdf.

⁸ Cfr. sopra, alla nota 3. Al 1990 risale la Legge 28 febbraio 1990 n. 39 (meglio nota come Legge Martelli) che introduce per la prima volta una programmazione dei flussi d'ingresso, cui fa seguito una prima regolarizzazione di oltre 200.000 migranti provenienti perlopiù dal Nord Africa. Altre sanatorie, di natura più o meno emergenziale, si susseguiranno negli anni successivi e proseguono ancora oggi.

⁹ Per una panoramica aggiornata rinviamo al volume di Diadori, Palermo, Troncarelli (2015). Tra i primi contributi sulle classi plurilingui ricordiamo Favaro (2000).

seguire, come il riconoscimento delle dinamiche tra lingua d'origine, interlingua e lingua del Paese di immigrazione, il rilievo del profilo tipologico delle lingue immigrate e l'attenzione alle competenze culturali oltre che linguistiche nei processi educativi erano già definite in modo chiarissimo¹⁰. E tuttavia, a oggi, risulta ancora sorprendentemente deficitario il modo in cui le agenzie di formazione, in primo luogo l'università, hanno risposto alla richiesta di nuove figure di mediazione linguistica, già emersa in modo prepotente almeno quindici anni or sono¹¹, come pure non pienamente soddisfacente è l'offerta della manualistica, peraltro molto cresciuta nell'ultimo decennio¹².

Il quadro generale, già di per sé in movimento, è reso assai complesso da vari fattori, socioeconomici e linguistici insieme: la diversità del progetto migratorio tra immigrati accompagnati o no da una famiglia e da figli, regolarizzati o in attesa di regolarizzazione¹³; il livello economico e culturale delle famiglie (non è infrequente il caso di genitori completamente o funzionalmente analfabeti nella lingua d'origine) e il grado maggiore o minore di integrazione nella realtà lavorativa locale¹⁴; la realtà molto composita di bambini e adolescenti di seconda generazione¹⁵; la diversa distribuzione territoriale delle comunità immigrate, più numerose nel Centro-Nord e nei grandi centri urbani e organizzate in modo più o meno compatto in reti etniche, e il diverso impatto dell'immigrazione sul quadro demografico preesistente, per esempio in termini di mobilità verticale (misurata in tassi di natalità ed età media dei residenti)¹⁶; la maggiore o minore distanza tipologica tra la lingua d'origine e l'italiano; la variegata composizione del repertorio degli immigrati, che raramente si presta a essere descritto come unitario e

¹⁰ Cfr. i contributi in Ghezzi, Guerini, Molinelli, 2004. Giacalone Ramat, 2003, che raccoglie i risultati di ricerche avviate alla fine degli anni '80, si concentra sull'apprendimento spontaneo, non guidato, dell'italiano L2.

¹¹ Cfr. le osservazioni di Carla Bagna in Bagna, Barni, Siebetcheu, 2004: 120-121. Ancora tutto da valutare il fenomeno degli immigrati "invisibili" nelle nostre università, cfr. Palermo, Barni, 2010: 165-166.

¹² Cfr. su questo l'acuta analisi di Mezzadri, 2014, che utilizzeremo più ampiamente nei paragrafi successivi.

¹³ Tra la fine degli anni '90 e i primi anni 2000 era soprattutto diffuso il processo di ricongiungimento familiare. In anni più recenti la situazione è mutata: da un lato si accentua la tendenza a processi di migrazione stabile, cfr. Palermo, Barni, 2010: 162; dall'altro, soprattutto dal 2014/15, cresce l'afflusso di minori non accompagnati: Amoruso, D'Agostino (in stampa) segnalano che tra gli sbarcati a Lampedusa nel 2015 i non accompagnati ammontavano al 73% dei minori; di questi, il 98% erano adolescenti maschi tra i 14 e i 17 anni.

¹⁴ Molto stimolante lo spunto di Tabusi (2004: 109, nota 57) a proposito delle dinamiche di acquisizione / mutamento dei lessici settoriali in contesti lavorativi caratterizzati da una forte presenza di stranieri comunitari (in crescita percentuale anche a causa del progressivo allargamento dell'UE ai paesi dell'Est europeo, fattore di cui non sempre si tiene conto nei rilievi statistici) o extracomunitari.

¹⁵ Cfr. Palermo, 2015: 304-306, che si basa sui rilievi statistici di Gianpiero Dalla Zuanna. In un quadro normativo sulla cittadinanza fondato ancora, in base alla Legge 1992/91, sul principio dello *ius sanguinis* (ancora nella circolare del Ministero dell'Interno prot. K. 60.1 del 5 gennaio 2007 la concessione della cittadinanza è subordinata alla valutazione dell'«autenticità dell'aspirazione a diventare cittadino italiano»). Sulla storia dei processi di cittadinanza in Italia e in Europa cfr. Savino, 2014.

¹⁶ Sulla diversificazione e la polarizzazione delle destinazioni dei gruppi di immigrati cfr. già Palermo, Barni, 2010: 160. Tra le comunità più numerose si annoverano, dopo quella rumena, quelle albanese, cinese e ucraina. Nel caso degli arabofoni – soprattutto magrebini – la lingua francese, quasi sempre conosciuta piuttosto bene dagli immigrati, ha spesso la funzione di lingua ponte. Il ruolo delle reti etniche, soprattutto laddove gli strumenti e le occasioni d'integrazione sociale siano deboli, è ambivalente: senz'altro utile a rispondere all'iniziale spaesamento, può alla lunga trasformarsi in un fattore di isolamento e di ghettizzazione identitaria e dunque esporre, per reazione, alla penetrazione di ideologie religiose fondamentaliste, sebbene la percentuale degli aderenti alla religione islamica sia in genere sovrastimata. Scriveva già vent'anni fa Tullio De Mauro (1996: 4): «se le scuole si chiudono a riccio verso gli alloggi, prima o poi i problemi extrascolastici esplodono con violenza».

presenta anzi un tasso assai elevato di commistione e commutazione di codici¹⁷; infine, la diffusione di sacche di immigrazione “sommersa”, che tende a restare tale a causa del peggioramento della percezione del fenomeno dopo i recenti episodi di terrorismo di matrice islamica radicale.

Sta di fatto che i dati sull'integrazione linguistica e civica degli immigrati adulti non sembrano confortanti: alla fine del 2014 il Ministero dell'Interno stimava a 46.883 i cittadini di paesi terzi che avevano fruito di interventi formativi nel contesto del programma FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di paesi terzi) 2012, dunque circa l'1% del totale degli immigrati residenti¹⁸. E francamente allarmanti sono quelli che riguardano il successo scolastico degli immigrati scolarizzati, anche quando siano nati in Italia¹⁹.

Intanto, come osserva Massimo Palermo, la «pressione esercitata sull'uso [linguistico] degli italiani dalla presenza degli stranieri» è sempre più forte «e innesca processi che possono portare (e sicuramente porteranno nel medio periodo) a un riassetto dello spazio linguistico italiano»²⁰. Gli immigrati residenti in modo stabile nel nostro Paese e inseriti nel nostro sistema scolastico si avvicinano ormai al 10% della popolazione. Anche se occorre esercitare la massima cautela e attenzione nel valutare il fenomeno²¹, non possiamo chiudere gli occhi di fronte a questo nuovo, imponente, plurilinguismo esogeno. Se non altro, come linguisti, per il rilievo centrale che l'apprendimento della lingua ha nella formazione di attori sociali e cittadini democratici²².

Da dove partire? Il primo passo è una mappatura dell'immigrazione nel territorio e degli interventi messi in campo per l'integrazione. Anche su questo punto il quadro è

¹⁷ Cfr. Palermo, 2015: 309. Ancora oggi (2016) le rilevazioni statistiche si fondano sul criterio, molto impreciso, della nazionalità di provenienza. Assai utile, ma ovviamente da aggiornare e da adattare alla situazione del Lazio settentrionale, il quadro fornito da Carla Bagna in Bagna, Barni, Siebetcheu (2004: 81-97).

¹⁸ Cfr. la presentazione dei risultati del progetto FEI 2012 al seguente indirizzo: www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/sala_stampa/notizie/immigrazione/fondo_europeo_integrazione/2014_10_12_FEI_Presentazione_risultati.html_116384519.html. Impressioni analoghe, a proposito della non sufficiente risposta alla potenziale domanda di formazione, si ricavano dal breve intervento di Magistrali (2014).

¹⁹ Cfr. Gualdo, 2014: 230-231. Le difficoltà degli studenti di origine non italiana nel percorso scolastico erano ben chiare all'inizio degli anni 2000, cfr. il capitolo dedicato all'italiano come lingua seconda per gli immigrati da Balboni (2002: 209-219) e più specificamente Luise (2004: 47-50) dove si osserva che le attività di formazione dei docenti per far fronte al multilinguismo degli alunni riguardavano solo l'educazione interculturale e, in minima parte, i saperi gestionali, ma non l'educazione linguistica, che quasi il 73% degli studenti segnalava tra i maggiori motivi di insoddisfazione nella didattica. Già più di dieci anni fa si poteva apprezzare il grado di impegno nella scuola degli studenti non italiani; questo dato, insieme a una maggiore consapevolezza e qualità degli interventi didattici, basta a spiegare perché le scuole settentrionali abbiano sempre ottimi risultati nei test INVALSI nonostante la percentuale più alta di studenti stranieri che le frequentano, cfr. Serianni, 2015: 47. Una tappa successiva, con una valutazione statistica sul decennio 1998/99-2007/8, è documentata in Palermo, Barni (2010: 159-162). Le rilevazioni sugli anni scolastici 2012/13 e 2013/14 si possono ricavare da Colombo, Ongini (2014) e da Santagati, Ongini (2015); utili anche le riflessioni di Giovannini (2014), basate su dati relativi all'anno scolastico 2011/2012.

²⁰ Cfr. Palermo, 2015: 310. In termini ancora più netti, lo stesso Palermo e Monica Barni prospettavano la «rimessa in discussione e la ristrutturazione dell'identità culturale e linguistica di tutte le comunità presenti in un territorio» (Palermo, Barni, 2010: 167). Sul ruolo centrale che l'immigrazione sta acquisendo nelle città italiane insiste opportunamente Trifone, 2015: 15.

²¹ Prime considerazioni analitiche in Palermo, Barni, 2010: 162-164; cfr. poi Palermo, 2015: 304-307.

²² Di un atteggiamento *negazionista* o almeno *riduzionista* della ricerca scientifica e delle istituzioni non solo italiane parlavano Palermo e Barni nel 2010 (2010: 168).

tutt'altro che confortante. Citiamo ancora dal recente manuale di Massimo Palermo: «[...] tranne alcune lodevoli eccezioni, ad oggi non abbiamo indagini sufficienti per procedere a una mappatura della presenza, del radicamento e della vitalità delle lingue immigrate sul territorio nazionale»²³. Una di queste lodevoli eccezioni è quella della provincia di Siena, per la quale ci si può giovare della mappatura che Carla Bagna, Monica Barni e Raymond Siebetcheu hanno realizzato nel 2004, integrandola poi con ulteriori ricerche negli anni successivi. «Naturalmente solo disponendo di una base più ampia di dati sarà possibile affrontare in maniera fondata il problema della descrizione delle nuove minoranze e del tipo di interazioni con la comunità ospite»²⁴.

A queste indicazioni aggiungiamo l'importanza di possedere informazioni coerenti e non generiche sulle caratteristiche demolinguistiche delle comunità immigrate, sui loro rapporti con il territorio, anche per disegnarne una mappa geosemiotica, sulla percezione che il migrante ha del nostro Paese e che gli autoctoni hanno o acquisiscono nel tempo rispetto agli immigrati²⁵. Quest'ultimo dato ci consente di chiudere il cerchio con un cenno, necessariamente rapido, alla relativa scarsità di studi analitici su come i mezzi di comunicazione di massa hanno trattato e trattano il tema dell'immigrazione²⁶.

Il lavoro svolto in questo saggio vuol dare un contributo per migliorare la conoscenza sulla realtà dell'immigrazione e della didattica agli immigrati nella provincia di Viterbo. Una provincia, come vedremo, tutt'altro che marginale nel contesto dell'Italia centrale, e che ha caratteri di specificità e di interesse molto rilevanti.

3. GLI STRANIERI RESIDENTI IN ITALIA: IL QUADRO GENERALE E LA SITUAZIONE A VITERBO

Secondo le rilevazioni più recenti, in Italia risiedono oltre 5 milioni di stranieri, distribuiti in prevalenza nelle regioni centro-settentrionali (vedi figura 1); in dieci anni il dato è quasi raddoppiato, registrando il maggiore incremento tra il 2013 e il 2014 (vedi grafico 1)²⁷.

²³ Cfr. Palermo, 2015: 310.

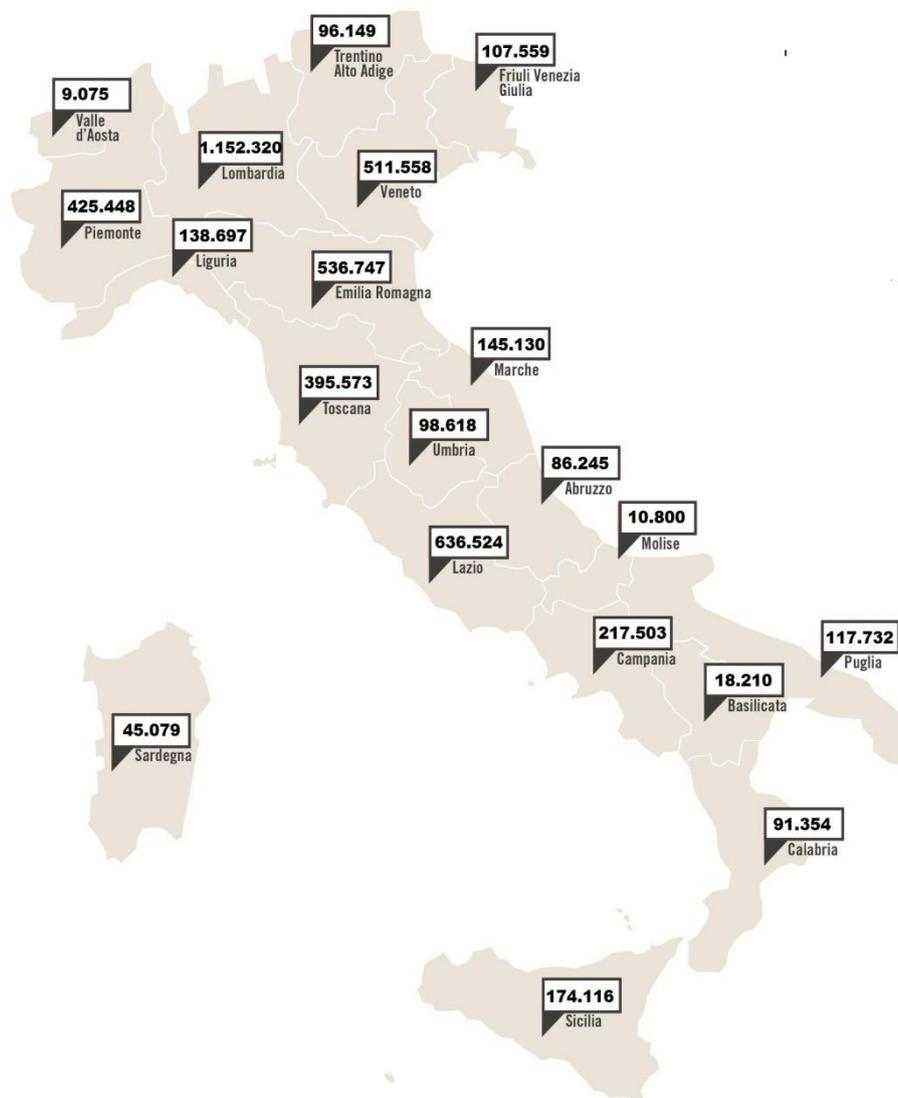
²⁴ *Ibidem*. Cfr. Bagna, Barni, Siebetcheu, 2004.

²⁵ Le cosiddette “mappe mentali”, per cui rinviamo a Tabusi, 2004.

²⁶ Molte informazioni e interessanti riflessioni critiche suggerisce Faloppa, 2011.

²⁷ In questo paragrafo, anche laddove non specificato ovvero in assenza di una diversa indicazione, abbiamo attinto alle banche dati *online* dell'Istituto nazionale di statistica (d'ora in avanti Istat; www.istat.it). Sottolineiamo che i numeri sono relativi agli stranieri regolarmente residenti sul territorio nazionale; a questi, come ricordato nei paragrafi precedenti, si aggiungono gli stranieri giunti in Italia in modo irregolare e, più in generale, tutti quelli non censiti. Segnaliamo inoltre che i dati Istat sono più ampiamente elaborati nei rapporti sull'immigrazione pubblicati annualmente da Caritas Italiana e Fondazione Migrantes (*Rapporto Immigrazione*) e dal Centro Studi e Ricerche Idos (*Dossier Statistico Immigrazione e Osservatorio Romano sulle Migrazioni*), e che sul sito della **Fondazione Ismu-Iniziativa e Studi sulla Multietnicità** (d'ora in avanti ISMU; www.ismu.org), nella sezione “I numeri dell'immigrazione”, è possibile accedere a un'ampia raccolta di dati statistici sugli stranieri in Italia ricavati da più fonti primarie e da iniziative di ricerca nazionali e internazionali.

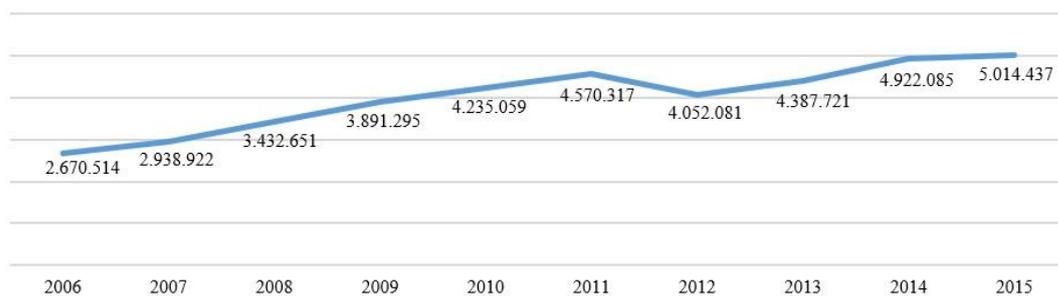
Figura 1. *Stranieri residenti in Italia: il quadro regionale al 1 gennaio 2015*



(Fonte: nostra elaborazione da Caritas Italiana e Fondazione Migrantes (2015) e dati Istat²⁸)

²⁸ Abbiamo ripreso la mappa riprodotta nella sintesi dell'ultimo *Rapporto Immigrazione* di Caritas Italiana e Fondazione Migrantes disponibile al momento di questa ricerca e sostituito i dati Istat al 1 gennaio 2014 li riportati con gli ultimi pubblicati sul sito dell'Istat.

Grafico 1. *Stranieri residenti in Italia al 1 gennaio 2006-2015*

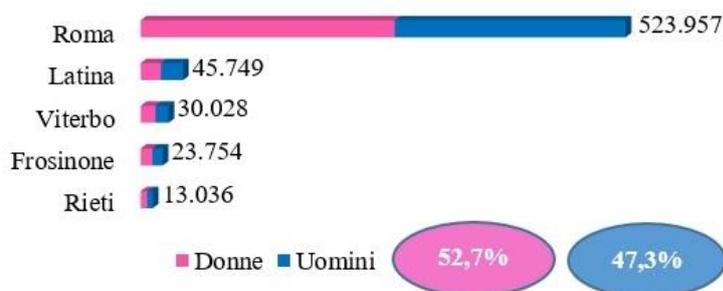


(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Nello stesso periodo, in linea con la tendenza nazionale, il Lazio è passato da 477.544 a 616.406 stranieri residenti, e ha registrato un lieve aumento anche nell'anno successivo. Dopo la Lombardia, risulta la regione più popolosa e con la maggiore concentrazione di stranieri: 636.524 nel 2015, pari a circa l'1% della popolazione nazionale, e a oltre il 12% degli immigrati residenti nell'intero Paese. Con almeno 10 stranieri ogni 100 residenti, il territorio laziale si situa invece al quarto posto per incidenza di stranieri sulla popolazione regionale²⁹.

Confrontando i dati riportati nei grafici 2 e 3 emerge che tra le cinque province laziali, Viterbo, con circa 30.000 stranieri, occupa in numeri assoluti il terzo posto dopo Roma e Latina, ma con il 9,33% è al secondo posto dopo Roma per incidenza sulla popolazione totale della provincia³⁰. Nel complesso, come nelle altre regioni, in tutto il Lazio tra gli stranieri sono in lieve maggioranza le donne; tra le singole province fa eccezione solo Latina, dove gli uomini sono circa 2.000 in più delle donne.

Grafico 2. *Stranieri residenti nel Lazio: distribuzione per provincia e per genere al 1 gennaio 2015*



(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

²⁹ Nell'ordine: Emilia Romagna 12,06%; Lombardia 11,52%; Umbria 11,02%; Lazio 10,80%. Seguono la Toscana con il 10,54%, e il Veneto con il 10,38%. Le percentuali sono state calcolate incrociando i dati Istat relativi ai numeri degli stranieri e della popolazione residente, tutti al 1 gennaio 2015. Nello stesso modo sono stati calcolati i dati dei grafici che seguono, relativi alle province laziali.

³⁰ Interessante il caso di Rieti, ultima in numeri assoluti, ma terza in termini percentuali; insieme al territorio umbro, al confine, sembra costituire un importante polo di concentrazione di stranieri tra Roma e Firenze; si vedano anche i dati successivi sull'incidenza degli immigrati nella popolazione scolastica, che vedono Viterbo sempre in prima e seconda posizione, davanti a Roma, e Rieti in seconda o in terza (tabelle 6 e 7).

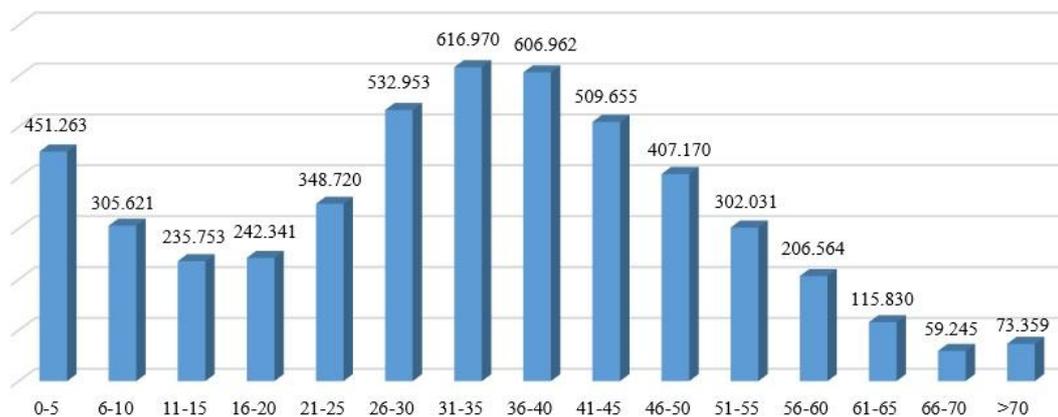
Grafico 3. *Stranieri residenti nel Lazio: incidenza sulla popolazione delle province al 1 gennaio 2015*



(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Come si può vedere nel grafico 4, gli stranieri residenti in Italia sono in prevalenza giovani adulti, tra i 26 e i 45 anni, con una concentrazione molto alta tra i 31 e i 40 anni. Risultano alti anche i numeri dei minori tra 0 e 5 anni e tra 6 e 10 anni, lasciando ipotizzare, insieme alle statistiche sulla scolarizzazione (vedi più avanti, par. 4), il radicamento dei nuclei familiari e l'aumento progressivo di progetti migratori di stabilizzazione sul territorio italiano³¹.

Grafico 4. *Stranieri residenti in Italia: distribuzione per fasce d'età (in anni) al 1 gennaio 2015*



(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Nel Lazio e nella provincia di Viterbo i dati relativi all'età degli stranieri seguono la tendenza nazionale (vedi tabella 1).

³¹ I dati sull'età anagrafica sono omogenei nelle diverse regioni d'Italia e corrispondono a quelli rilevati nella ricerca di Bagna, Casini (2012).

Tabella 1. *Stranieri residenti nel Lazio e a Viterbo: distribuzione per fasce d'età (in anni) al 1 gennaio 2015*

0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	>70
Lazio														
46.544	33.133	27.177	27.334	40.311	68.817	82.612	82.488	70.491	56.592	40.874	27.975	15.188	7.704	9.284
Viterbo														
2.346	1.701	1.400	1.484	2.174	3.302	3.673	3.697	3.065	2.519	1.881	1.264	692	432	398

(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Per quanto riguarda l'origine, in Italia prevalgono nel complesso gli immigrati provenienti dal continente europeo (oltre due milioni e mezzo). Seguono, nell'ordine, quelli provenienti dall'Africa e dall'Asia (circa un milione in entrambi i casi), dall'America (circa 400.000) e dall'Oceania (circa 2.000), cui vanno aggiunti gli apolidi.

Guardando ai singoli Paesi, i primi dieci più rappresentati a livello nazionale coincidono, sebbene in ordine diverso, con i dieci più rappresentati anche nel Lazio (vedi tabella 2). Fanno eccezione il Marocco e la Polonia: il primo, con 13.336 stranieri nel Lazio, si situa solo all'undicesimo posto nella graduatoria regionale; la seconda, in settima posizione nel Lazio, occupa la tredicesima posizione nella graduatoria nazionale, con 98.694 stranieri censiti³².

Tabella 2. *Stranieri residenti in Italia e nel Lazio: i dieci Paesi più rappresentati al 1 gennaio 2015*

Italia			Lazio		
	<i>Paese di cittadinanza</i>	<i>Numero dei residenti</i>		<i>Paese di cittadinanza</i>	<i>Numero dei residenti</i>
1	Romania	1.131.839	1	Romania	224.537
2	Albania	490.483	2	Filippine	44.743
3	Marocco	449.058	3	Bangladesh	31.343
4	Cina	265.820	4	Albania	25.207
5	Ucraina	226.060	5	India	23.939
6	Filippine	168.238	6	Ucraina	22.300
7	India	147.815	7	Polonia	22.119
8	Moldavia	147.388	8	Cina	20.601
9	Bangladesh	115.301	9	Perù	17.601
10	Perù	109.668	10	Moldavia	15.494

(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Dalla tabella 3 emerge che la presenza rumena è quella prevalente in tutte le province laziali, e che invece il posizionamento di filippini e bangladesi rispettivamente al secondo

³² Occorre tener presente che i cittadini della Repubblica di Moldavia (spesso denominata Moldova, che è il nome ufficiale in rumeno) sono per oltre il 70% di lingua rumena; così i cittadini del Bangladesh, spesso denominati anche *bangladesi* e *bengalini* per distinguerli dagli indiani della regione del Bengala, condividono con questi la lingua, ovviamente con variazioni diatopiche più o meno marcate, cfr. la versione *online* del vocabolario della lingua italiana Treccani, s.v. *bengalese*: «1. Della regione indiana del Bengala; abitante o nativo del Bengala (anche **bengalino**). 2. Dello stato del Bangladesh, abitante o nativo del Bangladesh (che significa «paese bengalese»), stato dell'Asia merid., affacciato sull'Oceano Indiano e quasi interamente circondato dal territorio dell'Unione Indiana; la popolazione è costituita da Bengalesi, anche detti **bangladesi** (v. *bangladesi*) o **bengalini** (v. *bengalino*), in tutto uguali a quelli del Bengala indiano». Il vocabolario Zanichelli nell'edizione del 2017 data l'ingresso di *bangladesi* in italiano al 1998.

e al terzo posto della graduatoria regionale si deve all'alta concentrazione di questi gruppi a Roma: le Filippine mancano tra le prime dieci posizioni delle graduatorie di Viterbo e Frosinone, mentre il Bangladesh, oltre che a Roma, appare tra i primi dieci Paesi più rappresentati solo a Latina, ma al nono posto.

Tra le prime dieci posizioni in tutte le province laziali ricorrono, oltre alla Romania, l'Albania, l'Ucraina, la Polonia, l'India e la Moldavia. Viterbo e Frosinone seguono, per le prime tre posizioni, la graduatoria nazionale, e sono le uniche ad avere, entro il decimo posto, la Bulgaria; Latina si caratterizza per la presenza di indiani – al secondo posto dopo i rumeni – e per un buon numero di tunisini, molto meno concentrati nelle altre province laziali (al nono o al decimo posto i primi, in posizioni ancora più basse i secondi), mentre Viterbo e Rieti si distinguono per una discreta presenza di macedoni. Viterbo si differenzia anche per la presenza, tra i primi dieci posti, dello Sri Lanka, mentre Frosinone per la Nigeria.

Tabella 3. *Stranieri residenti nel Lazio: i dieci gruppi più rappresentati nelle province al 1 gennaio 2015*

	Roma		Latina		Viterbo		Frosinone		Rieti	
	Paese di cittadinanza	Numero dei residenti								
1	Romania	176.077	Romania	18.842	Romania	14.509	Romania	9.617	Romania	5.492
2	Filippine	42.516	India	9.138	Albania	1.629	Albania	3.944	Albania	895
3	Bangladesh	30.020	Albania	2.158	Marocco	1.193	Marocco	2.021	Macedonia	831
4	Polonia	19.046	Ucraina	1.761	Ucraina	985	Ucraina	1.058	Ucraina	644
5	Cina	18.609	Marocco	1.376	Moldavia	906	Cina	684	Polonia	570
6	Ucraina	17.852	Polonia	1.229	Macedonia	900	Polonia	548	Filippine	570
7	Perù	16.742	Filippine	1.115	Sri Lanka	785	Nigeria	488	Moldavia	442
8	Albania	16.581	Tunisia	1.010	Polonia	726	Bulgaria	457	Marocco	398
9	India	13.782	Bangladesh	792	India	475	India	351	Perù	207
10	Moldavia	13.028	Moldavia	781	Bulgaria,Cina	454	Moldavia	337	India	193

(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

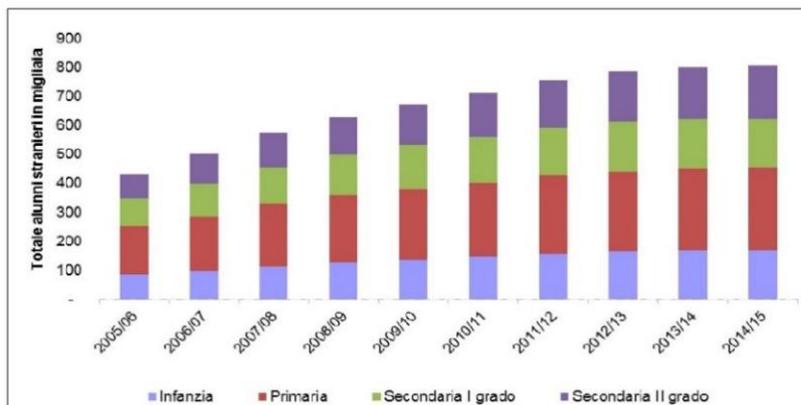
4. GLI STRANIERI A SCUOLA

La presenza straniera nel sistema scolastico nazionale è stata costantemente monitorata negli ultimi vent'anni attraverso le indagini promosse dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)³³.

Il notiziario dell'Ufficio di Statistica del MIUR pubblicato a ottobre 2015 evidenzia che nel 2014/2015, dopo anni di continua crescita (vedi grafico 5), il numero degli alunni con cittadinanza straniera sembra essersi stabilizzato, con un aumento rispetto all'anno scolastico precedente di 3.015 unità, per un totale complessivo di 805.800 alunni – pari al 9,2% del totale degli iscritti – così suddivisi: il 20,58% nella scuola dell'infanzia, il 35,82% nella scuola primaria, il 20,53% nella scuola secondaria di primo grado, e il 23,07% nella scuola secondaria di secondo grado.

³³ Come segnala Santagati (2014: 119), il monitoraggio si è concretizzato con la pubblicazione annuale, a cura dell'Ufficio di Statistica del MIUR, del rapporto *Alunni con cittadinanza non italiana* (dal 1996/1997 al 2006/2007), e del notiziario *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano* (dal 2007/2008 a oggi). Altri dati statistici e approfondimenti sono stati raccolti nei rapporti annuali ISMU-MIUR a partire dal 2010/2011. I dati presentati in questo paragrafo, anche laddove non specificato, sono tratti dai notiziari pubblicati a ottobre 2015 e ottobre 2014 (d'ora in avanti, nelle fonti, NM 2015 e NM 2014) disponibili in rete, insieme ai precedenti, nella sezione "Pubblicazioni" del sito www.istruzione.it; le tabelle 6-11 sono ricavate estraendo dalle tabelle originarie dei notiziari soltanto i dati che di volta in volta ci interessa evidenziare.

Grafico 5. *Alunni in Italia con cittadinanza non italiana per livello scolastico negli A.A.SS. 2005/2006 – 2014/2015*



(Fonte: NM 2015)

Dalle tabelle 4 e 5 emerge che il Lazio negli ultimi due anni scolastici (2013/2014 e 2014/2015) è risultato al quarto posto per numero di alunni stranieri, dopo Lombardia, Emilia Romagna e Veneto, ma all'undicesimo per incidenza sul totale degli iscritti (ai primi tre posti si sono confermate, nell'ordine, Emilia Romagna, Lombardia e Umbria)³⁴.

Tabella 4. *Alunni in Italia con cittadinanza non italiana per regione e ordine di scuola: valori assoluti e per 100 alunni in totale nell'A.S. 2014/2015*

Regioni	valori assoluti					per 100 alunni				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Italia	805.800	165.862	288.620	165.441	185.877	9,2	10,2	10,3	9,6	7,0
Piemonte	75.786	16.875	27.270	15.062	16.579	12,8	15,0	14,3	12,9	9,7
Valle d'Aosta	1.533	380	535	310	308	8,2	10,6	9,0	8,6	5,6
Lombardia	201.633	43.357	75.519	41.398	41.359	14,3	16,0	16,0	14,7	10,7
Trentino A.A.	9.706	2.398	3.624	1.974	1.710	11,8	14,5	13,4	11,9	7,9
Veneto	92.841	20.061	35.514	18.781	18.485	13,0	15,0	15,2	13,3	8,9
Friuli V.G.	19.233	4.371	6.830	3.618	4.414	11,9	14,3	13,2	11,4	9,2
Liguria	23.252	4.509	7.488	4.679	6.576	11,8	12,7	12,1	12,1	10,8
E. Romagna	95.241	19.465	34.043	18.379	23.354	15,5	17,0	17,0	15,6	12,9
Toscana	65.917	13.283	22.357	13.821	16.456	13,0	14,2	13,8	14,1	10,6
Umbria	17.463	3.566	5.988	3.511	4.398	14,2	15,3	15,2	15,0	11,8
Marche	26.613	5.580	8.803	5.263	6.967	12,0	13,4	12,9	12,7	9,8
Lazio	77.605	14.379	27.252	16.450	19.524	9,3	9,6	10,1	10,2	7,8
Abruzzo	13.371	2.888	4.420	2.818	3.245	7,2	8,1	7,7	8,0	5,5
Molise	1.503	243	466	369	425	3,5	3,4	3,7	4,6	2,9
Campania	22.155	3.687	7.723	4.820	5.925	2,2	2,0	2,5	2,4	1,8
Puglia	16.692	2.961	5.804	3.698	4.229	2,6	2,6	3,0	2,9	2,0
Basilicata	2.562	479	844	575	664	3,0	3,4	3,4	3,5	2,2
Calabria	13.163	2.218	4.034	2.816	4.095	4,3	3,8	4,4	4,8	4,1
Sicilia	24.387	4.287	8.413	5.885	5.802	3,0	3,0	3,4	3,6	2,3
Sardegna	5.144	875	1.693	1.214	1.362	2,3	2,1	2,5	2,8	1,8

(Fonte: NM 2015)

³⁴ Sui dati relativi all'Umbria cfr. anche Palermo, 2015: 304.

Tabella 5. *Alunni in Italia con cittadinanza non italiana per regione e ordine di scuola: valori assoluti e per 100 alunni in totale nell'A.S. 2013/2014*

Regioni	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria	Secondaria	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria	Secondaria
				I grado	II grado				I grado	II grado
<i>valori assoluti</i>						<i>per 100 alunni</i>				
Italia	802.785	167.591	283.233	169.780	182.181	9,0	10,1	10,0	9,6	6,8
Piemonte	75.276	16.989	26.496	15.365	16.426	12,7	14,9	13,8	13,0	9,8
Valle d'Aosta	1.591	410	557	318	306	8,6	11,4	9,3	8,6	5,8
Lombardia	197.202	42.990	72.898	41.842	39.472	14,0	15,6	15,6	14,8	10,3
Trentino A.A.	17.390	4.483	6.193	3.483	3.231	10,6	13,7	11,3	10,1	7,5
Veneto	92.924	20.507	34.717	19.255	18.445	13,0	15,0	14,9	13,5	9,0
Friuli V.G.	19.021	4.356	6.622	3.755	4.288	11,7	14,0	12,8	11,7	9,1
Liguria	23.011	4.427	7.240	4.915	6.429	11,7	12,2	11,8	12,5	10,7
E. Romagna	93.434	18.932	32.751	18.857	22.894	15,3	16,4	16,5	15,9	12,9
Toscana	64.355	13.070	21.599	13.982	15.704	12,7	13,8	13,4	14,2	10,3
Umbria	17.341	3.645	5.781	3.637	4.278	14,0	15,3	14,8	15,5	11,6
Marche	26.545	5.593	8.767	5.435	6.750	11,9	13,3	12,9	12,9	9,6
Lazio	77.071	14.648	26.492	16.527	19.404	9,3	9,6	9,9	10,2	7,8
Abruzzo	13.245	2.860	4.393	2.930	3.062	7,1	8,0	7,7	8,2	5,2
Molise	1.486	258	458	385	385	3,4	3,5	3,6	4,6	2,6
Campania	21.784	3.711	7.491	4.714	5.868	2,1	2,0	2,4	2,3	1,8
Puglia	16.546	2.953	5.804	3.702	4.087	2,5	2,5	2,9	2,8	1,9
Basilicata	2.468	488	818	517	645	2,8	3,4	3,2	3,0	2,1
Calabria	12.922	2.181	4.038	2.949	3.754	4,1	3,7	4,3	4,9	3,7
Sicilia	24.132	4.257	8.420	6.009	5.446	3,0	2,9	3,3	3,7	2,2
Sardegna	5.041	833	1.698	1.203	1.307	2,2	2,0	2,5	2,7	1,8

(Fonte: NM 2014)

Nello stesso periodo Viterbo, al terzo posto tra le province laziali – dopo Roma e Latina – per numero di studenti stranieri, è risultata invece al primo posto in termini percentuali, pur registrando, nel 2014/2015, una diminuzione rispetto al 2013/2014 (vedi tabelle 6 e 7).

Tabella 6. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana per provincia e ordine di scuola: valori assoluti e percentuali nell'A.S. 2014/2015*

Province e regioni	Alunni con cittadinanza non italiana					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Viterbo	4.282	790	1.442	963	1.087	10,1	9,7	10,9	12,0	8,5
Rieti	2.000	408	576	424	592	9,3	10,0	9,2	10,8	8,1
Roma	61.172	11.243	22.006	12.781	15.142	10,0	10,4	10,9	10,7	8,4
Latina	6.325	1.281	2.031	1.433	1.580	7,4	7,9	7,7	8,7	6,0
Frosinone	3.826	657	1.197	849	1.123	5,3	5,0	5,6	6,4	4,7
Lazio	77.605	14.379	27.252	16.450	19.524	9,3	9,6	10,1	10,2	7,8

(Fonte: NM 2015)

Tabella 7. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana per provincia e ordine di scuola: valori assoluti e percentuali nell'A.S. 2013/2014*

Province e regioni	Alunni con cittadinanza non italiana					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Viterbo	4.383	861	1.491	989	1.042	10,3	10,2	11,4	12,0	8,2
Rieti	2.081	450	604	446	581	9,5	10,8	9,5	10,8	7,9
Roma	60.439	11.287	21.212	12.803	15.137	9,9	10,3	10,6	10,7	8,5
Latina	6.157	1.282	1.937	1.432	1.506	7,2	7,8	7,3	8,6	5,8
Frosinone	4.011	768	1.248	857	1.138	5,5	5,6	5,8	6,4	4,7
Lazio	77.071	14.648	26.492	16.527	19.404	9,3	9,6	9,9	10,2	7,8

(Fonte: NM 2014)

A livello nazionale, nel 2014/2015 il 55,3% degli alunni con cittadinanza straniera è risultato nato in Italia; tale dato ha consolidato il sorpasso delle seconde generazioni registrato per la prima volta, con il 51,7%, nel 2013/2014. Nel Lazio, però, sebbene tra il 2013/2014 e il 2014/2015 si sia registrato un aumento degli studenti stranieri nati in Italia, prevalgono ancora, nel complesso, le prime generazioni; il sorpasso è stato registrato solo a Roma nell'ultimo anno (vedi tabelle 8 e 9).

Tabella 8. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana nati in Italia per provincia e ordine di scuola: valori assoluti e percentuali nell'A.S. 2014/2015*

Province e regioni	Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia					Per 100 alunni con cittadinanza non italiana				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Viterbo	2.006	632	914	316	144	46,8	80,0	63,4	32,8	13,2
Rieti	896	342	349	133	72	44,8	83,8	60,6	31,4	12,2
Roma	31.335	9.397	14.168	5.333	2.437	51,2	83,6	64,4	41,7	16,1
Latina	2.586	986	1.104	373	123	40,9	77,0	54,4	26,0	7,8
Frosinone	1.611	546	705	274	86	42,1	83,1	58,9	32,3	7,7
Lazio	38.434	11.903	17.240	6.429	2.862	49,5	82,8	63,3	39,1	14,7

(Fonte: NM 2015)

Tabella 9. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana nati in Italia per provincia e ordine di scuola: valori assoluti e percentuali nell'A.S. 2013/2014*

Province e regioni	Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia					Per 100 alunni con cittadinanza non italiana				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Viterbo	1.950	705	852	282	111	44,5	81,9	57,1	28,5	10,7
Rieti	825	339	323	108	55	39,6	75,3	53,5	24,2	9,5
Roma	29.136	9.602	12.998	4.574	1.962	48,2	85,1	61,3	35,7	13,0
Latina	2.325	995	935	296	99	37,8	77,6	48,3	20,7	6,6
Frosinone	1.508	576	656	213	63	37,6	75,0	52,6	24,9	5,5
Lazio	35.744	12.217	15.764	5.473	2.290	46,4	83,4	59,5	33,1	11,8

(Fonte: NM 2014)

L'ordine dei Paesi di provenienza degli alunni stranieri in Italia è risultato identico negli ultimi due anni scolastici, con i primi dieci posti occupati da Romania, Albania, Marocco, Cina, Filippine, Moldavia, India, Ucraina, Perù e Tunisia. Confrontando

questa graduatoria con quella dei residenti (vedi sopra, tabella 2), si può osservare che i Paesi coincidono (i primi quattro nello stesso ordine); fa eccezione solo la Tunisia, che qui sostituisce il Bangladesh.

Nel Lazio il primo posto è stato occupato, negli ultimi due anni, dagli studenti filippini, seguiti da quelli rumeni e da quelli peruviani (i secondi in diminuzione, i primi e i terzi in lieve aumento nel 2014/2015; nella graduatoria degli stranieri residenti nel Lazio, riportata sopra sempre nella tabella 2, la Romania è al primo posto seguita dalle Filippine, mentre il Perù è al nono posto). Questo risultato appare però determinato dalle alte concentrazioni di studenti originari di tali Paesi a Roma; a Viterbo – escludendo il gruppo “altri Paesi” – i primi tre posti sono stati occupati da Romania, Moldavia e Ucraina (tra i primi cinque nella graduatoria dei residenti stranieri a Viterbo; vedi sopra, tabella 3), mentre le Filippine sono risultate tra i Paesi meno rappresentati (vedi tabelle 10 e 11).

Tabella 10. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana per i primi Paesi di provenienza e provincia: composizione percentuale nell’A.S. 2014/2015*

Province e regioni	Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	Moldavia	India	Ucraina	Peru	Tunisia	Altri Paesi
Viterbo	1,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,5	0,2	0,4	0,3	0,3	0,5
Rieti	0,5	0,2	0,1	0,0	0,3	0,3	0,1	0,4	0,2	0,0	0,2
Roma	14,8	2,4	1,1	5,4	19,9	8,4	4,0	7,4	12,5	3,1	7,3
Latina	1,7	0,4	0,2	0,2	0,5	0,6	3,9	0,9	0,2	0,9	0,5
Frosinone	0,9	0,8	0,4	0,1	0,1	0,3	0,2	0,5	0,1	0,2	0,3
Lazio	19,2	4,1	2,1	5,9	21,0	10,0	8,4	9,6	13,2	4,5	8,8

(Fonte: NM 2015)

Tabella 11. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana per i primi Paesi di provenienza e provincia: composizione percentuale nell’A.S. 2013/2014*

Province e regioni	Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	Moldavia	India	Ucraina	Peru	Tunisia	Altri Paesi
Viterbo	1,4	0,3	0,3	0,1	0,2	0,6	0,2	0,4	0,3	0,2	0,5
Rieti	0,5	0,2	0,1	0,0	0,2	0,3	0,1	0,3	0,2	0,0	0,2
Roma	15,0	2,3	1,1	5,3	19,8	8,3	3,7	7,7	12,3	3,0	7,2
Latina	1,7	0,4	0,2	0,2	0,6	0,6	3,4	1,0	0,2	0,9	0,5
Frosinone	1,0	0,9	0,4	0,1	0,1	0,3	0,2	0,6	0,1	0,2	0,3
Lazio	19,6	4,1	2,0	5,8	20,9	10,0	7,6	10,0	13,1	4,4	8,7

(Fonte: NM 2014)

5. DIDATTICA DELL’ITALIANO AGLI STRANIERI DEL LAZIO: LA RETE SCUOLEMIGRANTI

Nel contesto della realtà del Lazio, consideriamo in questo contributo l’attività della rete di associazioni di volontariato *Scuolemigranti*. La rete *Scuolemigranti* (d’ora in avanti indicata anche semplicemente come *Rete*) è stata istituita il 20 aprile 2009 per mettere in collegamento le principali scuole di italiano per stranieri del Lazio, e rappresenta in tal senso una delle esperienze più note sul territorio nazionale³⁵.

³⁵ Un altro esempio è la *Rete Scuole senza permesso* (SSP, www.scuolesenzapermesso.org), nata a Milano nella primavera del 2005. Non ci risulta ancora che esista un censimento nazionale relativo a questi tipi di offerta formativa.

Secondo gli ultimi dati *online*, l'Assemblea della *Rete* include oltre 120 organismi di diversa ispirazione culturale, religiosa e politica e di vario assetto giuridico; di questi, circa 100 hanno sottoscritto il protocollo istitutivo della *Rete*, che comporta l'impegno di organizzare gratuitamente e con continuità corsi di italiano per adulti, ragazzi e bambini, mentre i restanti organismi hanno firmato un accordo di collaborazione che prevede la promozione di attività sociali e culturali per stimolare l'incontro tra diverse culture e favorire l'integrazione dei migranti, e che può includere lo svolgimento di corsi di italiano gratuiti o a pagamento³⁶.

La rete *Scuolemigranti* si impegna anche a collaborare con i CPIA, organizzando *corsi coordinati*³⁷, e con le scuole. In particolare, nel contesto del progetto *Osservatorio* per bambini e ragazzi, circa 30 associazioni, d'intesa con vari istituti scolastici laziali, organizzano ad esempio attività che arricchiscono l'offerta formativa (laboratori di lingua per alunni non italofofoni e laboratori di intercultura con tutta la classe) e attività di doposcuola, e facilitano con incontri formali, attraverso il supporto di professionisti madrelingua, la mediazione tra le famiglie straniere e la scuola. La *Rete* collabora inoltre con alcune università di Roma che organizzano cicli formativi e seminari di aggiornamento rivolti sia agli insegnanti in organico, sia agli insegnanti volontari.

Per avere un'idea del contributo offerto dalla *Rete* alle strutture pubbliche è sufficiente osservare i dati – seppure parziali³⁸ – riportati nella tabella 12. Dal più recente monitoraggio pubblicato da *Scuolemigranti* è emerso che tra il 1 giugno 2013 e il 31 maggio 2014 gli stranieri che si sono avvalsi delle scuole di italiano del volontariato laziali sono stati quasi 13.000 (di cui oltre 11.000 a Roma), in rappresentanza di 133 diversi Paesi (ai primi posti Bangladesh, Egitto, Ucraina, Perù, Romania e Sri Lanka), per quasi la metà con un'età inferiore a trent'anni, in prevalenza uomini, e con titoli di studio non molto elevati, con una percentuale importante – e crescente – di analfabeti³⁹. Nello

³⁶ La natura giuridica prevalente dei membri effettivi è quella di associazioni di volontariato e di associazioni di promozione sociale, alle quali si aggiungono associazioni culturali, cooperative sociali, centri sociali, fondazioni, ONG e altri; i *partner* con l'accordo di collaborazione sono perlopiù enti locali, scuole pubbliche e centri privati. Per maggiori informazioni sui numeri e sugli organismi che fanno parte della rete *Scuolemigranti*, cfr. www.scuolemigranti.org e Piva, 2016: 67-68. Sui rapporti che, secondo il Protocollo d'intesa della *Rete*, devono sussistere tra gli aderenti, cfr. PIS, art. 2.

³⁷ Citati in Farinelli, 2015: 103, nota 7. Questo tipo di intesa, sebbene non possa delegare alle scuole della *Rete* la facoltà propria dei CPIA di certificare le competenze linguistiche, equipara i corsi tenuti dalle associazioni – altrimenti privi di un riconoscimento legale – a quelli tenuti dai CPIA; gli stranieri iscritti a un corso coordinato di un'associazione della *Rete* possono così beneficiare di una scelta più ampia in termini di sedi e orari delle lezioni (vedi più avanti, nota 42) e, al pari dei corsisti delle strutture pubbliche, possono sostenere presso i CPIA la prova finale di accertamento delle competenze linguistiche – condotta in tal caso da una commissione mista di docenti del CPIA e dell'associazione che hanno stipulato l'accordo – per ottenere un attestato valido ai fini di legge.

³⁸ La *Rete* non riesce sempre ad ottenere dati completi dalle associazioni. Relativamente a Viterbo, nel rapporto presentato mancano ad esempio i dati dell'*Arvi Solidarietà Viterbo*, che conta molti iscritti (vedi più avanti, par. 6).

³⁹ La percentuale di analfabeti, come confermato da alcuni docenti (vedi più avanti, par. 6), è in rapida crescita ed è destinata a produrre effetti dirompenti su un sistema didattico già fragile di suo, se non vi si pone presto la dovuta attenzione; un segnale positivo di consapevolezza è venuto dalla giornata del 20 aprile 2016 organizzata dalla dirigente del CPIA di Viterbo, Francesca Sciamanna, durante la quale sono stati illustrati i servizi offerti gratuitamente da questa nuova struttura sia ai cittadini italiani privi di titoli di studio, sia ai migranti (in particolare corsi di istruzione con piani di studio personalizzati, affiancati, laddove necessario, a progetti di inserimento culturale) ed è stata auspicata una sinergia interistituzionale.

stesso periodo sono stati registrati oltre 14.000 iscritti negli ex CTP, di cui un migliaio nelle carceri⁴⁰.

Tabella 12. *Migranti adulti iscritti ai corsi gratuiti di italiano nel periodo 1.06.2013-31.05.2014*

	Numero degli iscritti ai corsi delle associazioni della <i>Rete Scuolemigranti</i>	Numero degli iscritti ai corsi degli ex CTP
Area urbana di Roma	11.402	8165 (606 nelle carceri)
Provincia di Roma	686	3.864 (99 nelle carceri)
Latina e provincia	440	1.535 (55 nelle carceri)
Viterbo e provincia	150	149 (115 nelle carceri)
Frosinone e provincia	148	666 (148 nelle carceri)
Rieti e provincia	n.d.	105 (45 nelle carceri)
Totale nelle province (esclusa l'area urbana di Roma)	1.424	6.139 (462 nelle carceri)
Totale nel Lazio	12.826	14.484 (1.068 nelle carceri)

(Fonte: nostra elaborazione da dati in www.scuolemigranti.org e Piva 2016: 71-72)

Per quanto riguarda la collaborazione con le scuole, da una prima mappatura risulta che nell'anno scolastico 2013/2014 *Scuolemigranti* ha insegnato italiano in un centinaio di scuole – il 46% primarie, il 38% secondarie di primo grado, e il 17% istituti superiori –, erogando complessivamente oltre 6.000 ore di insegnamento⁴¹.

6. I CENTRI DI VITERBO

La nostra indagine – condotta prevalentemente tra gennaio e marzo 2016, ma portata avanti anche nei mesi successivi – ha interessato le associazioni della *Rete* attive a Viterbo. Prendendo contatti con la coordinatrice regionale, con i referenti locali e con i docenti che gestiscono i corsi di italiano L2, abbiamo cercato – attraverso questionari, interviste programmate, e colloqui in occasione di incontri di formazione – di tracciare un quadro dell'operato dei volontari, indagando le modalità di organizzazione e di pubblicizzazione dei corsi di italiano, le caratteristiche degli apprendenti, le metodologie e gli strumenti didattici adottati dai docenti, le loro esperienze e la loro formazione, i rapporti con i CPIA e con l'intera *Rete*, le difficoltà incontrate e i progressi registrati.

Abbiamo poi cercato di verificare l'aderenza di queste attività al modello d'azione delle scuole romane, che riassumiamo qui di seguito. Secondo un'indagine qualitativa condotta nel 2014 nell'area di Roma e provincia volta ad esplorare le modalità formative e didattiche adottate all'interno della *Rete*, il percorso da intraprendere con gli stranieri prevede una prima fase di *informazione e sensibilizzazione* alla formazione attraverso canali di comunicazione tradizionali e telematici, seguita da un'*accoglienza* volta sia a conoscere – attraverso colloqui e questionari scritti – il percorso di vita, le competenze pregresse, i

⁴⁰ Il capitolo relativo alla presenza degli immigrati nelle carceri italiane è troppo ampio per essere trattato anche sommariamente in questa sede. Basterà ricordare che, secondo le statistiche aggiornate al 2014, gli stranieri sono più del 32% dei detenuti (contro il 21% della media europea); cfr. Gonnella, 2014. Sotto questo aspetto appare preoccupante la delibera 765 del 29 dicembre 2015 della Regione Lazio, con la quale si elimina, per l'anno scolastico 2016/2017, il CPIA destinato specificamente alla formazione nelle carceri (dobbiamo l'indicazione a Renata Tomei, che ringraziamo).

⁴¹ Cfr. Scuolemigranti, 2014: 6.

bisogni e le esigenze dei migranti, sia a favorire lo sviluppo di un clima aperto che incoraggi la frequenza continuativa⁴². La *formazione* degli apprendenti prevede un'architettura per moduli di apprendimento e il ricorso a metodologie attive e cooperative orientate perlopiù all'acquisizione di competenze comunicative, e necessita di momenti di *valutazione e monitoraggio* per individuare le competenze acquisite e suggerire eventuali correttivi. Affinché la didattica sia efficace, è auspicabile una *formazione continua dei formatori* in occasione di iniziative promosse dalle singole associazioni, dalla *Rete* e da soggetti esterni. Fondamentale risulta inoltre il collegamento a enti di *certificazione delle competenze*, prevalentemente i CPIA. Accanto all'insegnamento dell'italiano, dovrebbero essere previste attività di *orientamento* alle opportunità sociali e culturali offerte ai migranti dal territorio, e interventi di *supporto all'inserimento sociale, economico e culturale* condotti dalle stesse associazioni⁴³.

Nella provincia di Viterbo le associazioni aderenti già da alcuni anni alla Rete sono *Arci Solidarietà Viterbo*, *Auser Viterbo* e *Casa dei diritti sociali* con sede nel capoluogo, e *Juppiter* a Capranica; a queste si è affiancata nel 2015 *Arci Civitavecchia*, che, pur rientrando nella provincia di Roma, risulta più facilmente raggiungibile dagli immigrati dell'area viterbese. Inoltre, all'inizio del 2016, erano state invitate a firmare il protocollo di adesione *Anteas* di Viterbo, *Sans Frontiere* [sic] di Vetralla, e *Semi di pace* di Tarquinia⁴⁴.

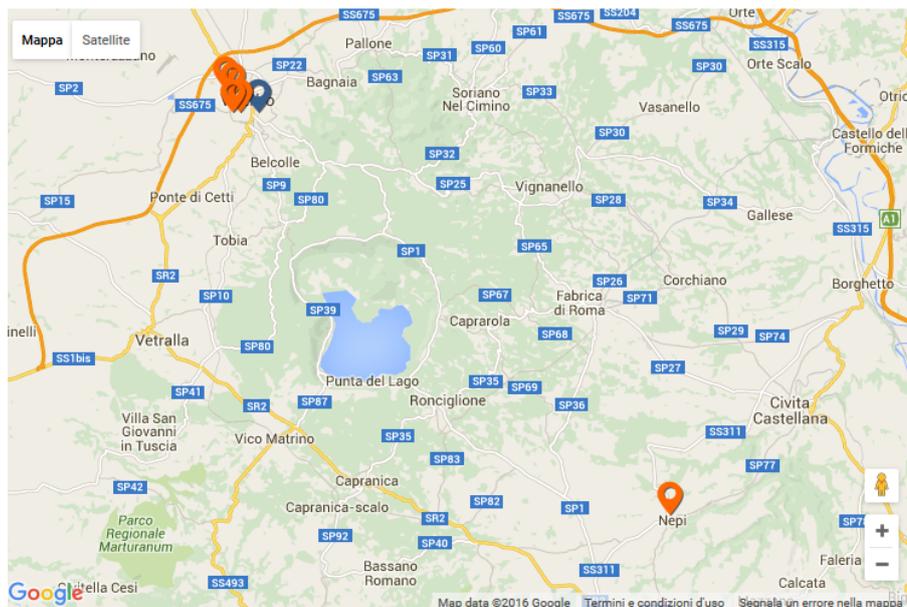
Figure 2 e 3. Distribuzione dei corsi di italiano gratuiti per migranti adulti nel Lazio e nella provincia di Viterbo organizzati dalle associazioni della Rete Scuolemigranti



⁴² Le associazioni, tenendo conto delle esigenze degli apprendenti, organizzano corsi anche in orario serale e nel fine settimana, e studiano percorsi specifici per particolari segmenti di popolazione migrante, come gli analfabeti e le donne a rischio di isolamento sociale. Generalmente i corsi per adulti sono tenuti presso biblioteche, sale parrocchiali, moschee di quartiere, centri sociali e spazi dei Comuni, ma non mancano casi di corsi a domicilio, ad esempio a favore delle madri che non possono assentarsi da casa.

⁴³ Il riferimento è all'*Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, realizzata con il contributo del FEI 2012 nell'ambito del progetto "L'ABC della Cittadinanza" coordinato dalla Provincia di Roma, presentata in Catarci, Fiorucci, Trulli, 2014, in alcune parti ripresa e aggiornata in Catarci, Fiorucci, Trulli, 2016. Considerati i fini della presente ricerca, incentrata sulla didattica dell'italiano, non abbiamo indagato le altre attività organizzate dalle associazioni.

⁴⁴ Informazioni fornite dalla coordinatrice regionale della Rete, Paola Piva, che ringraziamo, insieme a tutti i referenti e i docenti che hanno collaborato a questa indagine, a marzo 2016.



(Fonte: www.scuolemigranti.org.)

Dall'indagine che abbiamo effettuato tra le associazioni del territorio viterbese è risultata particolarmente attiva la *Casa dei diritti sociali*, che ha dichiarato di tenere – al momento del sondaggio – corsi di italiano tutti i giorni in orario pomeridiano (dal lunedì al giovedì a Viterbo, il venerdì e il sabato a Nepi), per un totale di 11 ore settimanali (5 ore sia per il livello A1, sia per il livello A2, e un'ora per il livello A0), e di prevedere, in aggiunta a quest'offerta didattica, lezioni in altri orari per singoli migranti con particolari esigenze.

L'associazione *Jupiter* ha tenuto corsi di italiano per stranieri dal 2000 al 2011 in vari comuni della provincia di Viterbo, prevedendo classi miste e lezioni in orari che potessero agevolare gli apprendenti, e dal 2004 ha iniziato il supporto ai minori stranieri nelle scuole dell'obbligo, fornendo, in orario curricolare, sostegno fuori dalla classe a piccoli gruppi di alunni stranieri divisi per livello, previo accordo con i docenti. Durante l'anno scolastico 2015/2016 l'associazione ha gestito un corso per minori stranieri nelle scuole elementare e media di Capranica che prevedeva un supporto di 9 ore settimanali, e da novembre 2015 ha aperto la scuola *Penny Winton* (collegata alla scuola omonima nata a Roma per iniziativa di Eraldo Affinati) che accoglie in ogni momento dell'anno giovani e adulti, uomini e donne di ogni età. Senza richiedere un'iscrizione formale, offre un giorno a settimana, in due turni pomeridiani di due ore ciascuno (al momento del sondaggio, il mercoledì, dalle 15 alle 17 e dalle 17 alle 19), una formazione senza classi, basata sul contatto diretto tra il singolo apprendente – o piccoli gruppi – e il docente, con l'ausilio del manuale e del libro degli esercizi *Italiani anche noi*⁴⁵. Fino al momento delle interviste si erano iscritti almeno 45 diversi migranti, in prevalenza provenienti dal Bangladesh, dal Brasile, dall'Egitto, dalle Filippine, dal Ghana, dalla Nigeria, dalla Romania, dalla Tunisia e dalla Turchia.

⁴⁵ Affinati, Lenzi, 2011 e 2015.

Dal 2004 anche *Auser Viterbo* ha iniziato a svolgere attività di integrazione dei minori nella scuola: nell'anno scolastico 2015/2016 circa 10 volontari si sono occupati di affiancare gli studenti stranieri di quattro istituti comprensivi della provincia (due di Viterbo, uno di Orte e un altro di Vetralla), dell'istituto di istruzione superiore di Vetralla e del liceo scientifico statale di Viterbo.

Negli anni 2012-2015, *Casa dei diritti sociali*, *Juppiter* e *Auser Viterbo*, in collaborazione con l'ex CTP di Viterbo, hanno inoltre organizzato corsi di italiano per stranieri nell'ambito del PRILS Lazio⁴⁶.

Le altre associazioni – *Anteas*, *Sans Frontiere* [sic] e *Semi di pace* –, invitate a entrare all'inizio del 2016 nella *Rete*, hanno iniziato ad offrire lezioni di italiano soltanto a piccoli gruppi di migranti, una o due volte a settimana.

Dal confronto con i docenti delle associazioni considerate è emerso un quadro molto variegato: i volontari – tra i quali si possono trovare vari tipi di figure professionali con titoli di studio più o meno elevati e qualifiche più o meno specifiche, docenti per professione (alcuni in pensione), studenti e tirocinanti⁴⁷ – hanno esperienze e competenze molto diverse, e la maggior parte di loro, anche quando dotata di una buona preparazione, manifesta il bisogno di una formazione più specifica sulla didattica dell'italiano L2, di informazioni sui materiali e sulle sperimentazioni condivise in rete (es. piattaforme LIRA, COME, MEMO; banche dati o *corpora* di testi autentici come Adil2 e VALICO⁴⁸; solo uno dei docenti intervistati ha dichiarato di conoscerli e di farne uso), e di maggiori occasioni di confronto con i colleghi.

I percorsi e i metodi di insegnamento, orientati – in linea con il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in avanti QCER)⁴⁹ – a favorire negli apprendenti l'acquisizione di competenze comunicative, variano in base all'iniziativa del singolo

⁴⁶ Piano Regionale d'integrazione linguistica e sociale degli stranieri nel Lazio finanziato nell'ambito del FEI 2012. Ha l'obiettivo di favorire l'integrazione linguistica e sociale, a livello locale, dei cittadini di Paesi terzi.

⁴⁷ Nella sezione "Numeri della Rete" del sito di *Scuolemigranti* sono disponibili i risultati di un'inchiesta svolta nel 2012 sulle figure dei volontari laziali.

⁴⁸ Piattaforma LIRA (Lingua e cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento): lira.unistrapg.it/?q=node/1006; Centro MEMO (Multicentro Educativo Modena Sergio Neri): istruzione.comune.modena.it/memo; Centro COME – Milano: centrocome.it. Su Adil2 (Archivio Digitale di Italiano L2, www.unistrasi.it/1/272/Banche_dati.htm), cfr. Palermo, 2009 e Petrocelli, 2011; su VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online www.valico.org), cfr. Allora, Colombo, Marello, 2011.

⁴⁹ Il QCER, messo a punto dal *Consiglio d'Europa* (la versione a cui tuttora si fa riferimento è quella pubblicata in forma cartacea in inglese e in francese nel 2001 e tradotta in italiano nel 2002, ma un primo documento iniziò a circolare in rete già nel 1996; cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 192), noto per l'introduzione di livelli comuni di riferimento per l'attestazione della conoscenza delle lingue, sottolinea la necessità di un approccio pragmatico-comunicativo, orientato all'azione. Sulle competenze generali previste dal QCER, cfr. Mezzadri, 2014: 418-419; sulle competenze linguistico-comunicative e sui loro descrittori, cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 185-225 (cap. 7); per una trattazione più ampia, cfr. Mezzadri, 2006 e Vedovelli, 2010. Sulla centralità assunta negli ultimi decenni dallo sviluppo delle competenze pragmatiche in italiano L2, cfr. Nuzzo, Gauci, 2012; sulla piattaforma LIRA, creata per il recupero e lo sviluppo delle competenze linguistico-pragmatiche, cfr. Del Bono, Nuzzo, 2015.

docente, che cerca di rispondere al meglio alle specifiche esigenze di ciascun migrante facendo perlopiù affidamento sul proprio bagaglio di esperienze e conoscenze e sulla propria creatività. In genere non risultano utilizzati mezzi audiovisivi – perlopiù a motivo della mancanza delle attrezzature necessarie –, mentre è frequente il ricorso ad attività ludiche.

Diverso è il caso dei docenti legati all'*Arci Solidarietà Viterbo*, che, offrendo corsi di italiano agli stranieri beneficiari dello SPRAR (vedi sopra, par. 1) e potendo contare su fondi statali, non sono volontari ma insegnanti per professione, tenuti a garantire a ogni migrante 10 ore di lezione settimanali. Questo fattore determina una maggiore attenzione alla formazione e alla didattica: i docenti sono persone con qualifiche specifiche, che hanno frequentato corsi di formazione sulla glottodidattica presso le Università per Stranieri di Siena o di Perugia, e che si tengono costantemente aggiornate sui materiali adottati e sulle metodologie sperimentate da altri colleghi, anche consultando e condividendo materiali su piattaforme in rete⁵⁰.

Un docente intervistato ha riferito che il numero degli iscritti – tutti adulti – ai corsi di italiano dell'*Arci Solidarietà Viterbo* ammontava, nei primi mesi del 2016, a circa 100 – di cui 70 effettivamente frequentanti – in prevalenza di origini diverse da quelle della maggior parte degli stranieri residenti nel Lazio e in Italia, e di quelli che frequentano altre scuole di italiano: Africa subsahariana, e Paesi dell'Asia, soprattutto Afghanistan, Iraq, Pakistan e Yemen; tale dato si deve molto probabilmente al particolare *status* dei destinatari di questi corsi, i quali, in qualità di beneficiari dello SPRAR, sono richiedenti asilo e rifugiati.

L'intervistato, a fronte di un'esperienza decennale, ha segnalato che negli ultimi anni c'è stato un forte incremento degli analfabeti e dei debolmente alfabetizzati (vedi sopra, nota 39). Al momento del colloquio ha dichiarato di seguire – alternandosi con un altro docente – quattro classi, di cui due di livello Alfa A1, una di livello Pre A1, e una di livello A1⁵¹; a ciascuna viene offerta una lezione al giorno (dal lunedì al venerdì) della durata di due ore. Secondo l'esperienza diretta del docente, la gestione di questi gruppi è resa molto difficile dal diverso alfabeto della lingua d'origine degli apprendenti⁵²; a ciò si

⁵⁰ Nello specifico *Matdid* (Materiale didattico di italiano per stranieri della Scuola d'Italiano Roma): www.scudit.net/mdindice.htm, e *L20* (Elledueò dell'Università per Stranieri di Perugia): www.unistrapg.it/l20.

⁵¹ Il riferimento è alla classificazione presentata in Borri, Minuz, Rocca, Sola (2014: 16-24) – volume adottato dall'intervistato per la programmazione degli obiettivi e la pianificazione delle attività nelle classi – che prevede, prima degli *alfabetizzati* (A1), le seguenti sotto-categorie di analfabeti: i *prealfabeti* (Pre alfa 1), «adulti non scolarizzati, la cui lingua madre non è scritta o non è lingua di scolarizzazione nel Paese d'origine»; gli *analfabeti* (Alfa A1), «adulti che non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati»; i *debolmente alfabetizzati* (Pre A1), «adulti che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente, meno di 5 anni di scuola) o hanno perduto in parte la comprensione alfabetica per la mancanza d'uso della letto-scrittura». Per una trattazione più ampia dei concetti di alfabetismo e analfabetismo e dei loro diversi livelli, cfr. Minuz, 2005: 13-35.

⁵² Com'è noto, l'apprendimento della lingua straniera o della L2 segue processi analoghi, indipendenti dall'area linguistica dell'apprendente (cfr. almeno Chini, 2005: 11-13). Esistono tuttavia, tra i materiali didattici di alcuni dei centri più attivi nella didattica a stranieri, come Ca' Foscari, Siena e Perugia, progetti specifici dedicati a singole aree (arabofoni, sinofoni, ecc.), e anche le grammatiche scolastiche stanno rapidamente adeguandosi alle nuove esigenze; cfr. almeno l'ultima edizione della fortunata grammatica di Marcello Sensi, *In chiaro. Materiali per l'insegnante*, Mondadori scuola, Milano, che nel capitolo 9 (*L'italiano per studenti non italofofoni*, pp. 153-174) presenta al docente le principali caratteristiche linguistico-culturali di tre gruppi linguistici diversi: arabofoni, sinofoni, ispanofoni. È d'altra parte evidente che la provenienza da un paese dove si usa una lingua neolatina (Romania, paesi latinoamericani) o dove l'alfabeto latino è usato nella scrittura (Albania, alcuni paesi slavi, ecc., ma anche le Filippine, considerando che la lingua *tagalog* ha

è aggiunto, inizialmente, il problema della carenza di materiali didattici aggiornati: questi, redatti perlopiù per il livello A1 del QCER, non risultavano adatti per i nuovi arrivati. È molto difficile che uno studente analfabeta riesca in due anni a raggiungere il livello A1; buoni risultati sono stati riscontrati solo con chi possedeva già i concetti di scrittura e di lettura nella lingua d'origine.

Per gli analfabeti è previsto l'insegnamento graduale di fonemi, parole e frasi semplici – perlopiù formule conversazionali – tralasciando la grammatica e le riflessioni metalinguistiche, con il supporto del manuale *Piano piano* e di immagini ricercate in rete dal docente durante le lezioni per favorire la comprensione. Per i debolmente alfabetizzati e per gli apprendenti di livello A1 le lezioni prevedono l'utilizzo del manuale *Facile facile* di livello A1 e A2, e attività ideate dal docente con l'ausilio di materiali audiovisivi, come canzoni, video in rete e film⁵³.

Non possiamo ancora fare un bilancio complessivo, ma stiamo lavorando per raccogliere dati ancora più significativi statisticamente. Si può tuttavia sin d'ora azzardare qualche considerazione generale: per prima cosa, è molto difficile reperire le informazioni sui corsi e i dati aggiornati sugli iscritti; in secondo luogo, le stesse associazioni coinvolte mostrano impaccio e lentezza nel creare un coordinamento con la Rete e nel seguire il modello d'azione delle scuole romane illustrato sopra. Due i risvolti immediati di questo stato di cose. Il primo è la dispersione delle informazioni utili: se il ricercatore italiano, motivato da curiosità scientifica e dotato di tempo e di strumenti, anche linguistici (!), fatica a orientarsi, quali ostacoli troverà l'immigrato?⁵⁴ Il secondo è la frammentazione e lo spreco delle energie: le troppe fonti diverse, tra loro non sempre comunicanti, e l'assenza di un concreto coordinamento centrale indeboliscono l'intervento e rischiano di deprimere le tante iniziative, spesso meritorie, dei volontari e degli enti locali⁵⁵.

7. UN MANUALE PER STUDENTI STRANIERI: *FACILE FACILE*

Uno degli strumenti in uso nei corsi di italiano per stranieri delle associazioni di *Scuolemigranti* a Viterbo è *Facile facile*, un'opera in più volumi distinti per livello: *A0, livello principianti assoluti*; *A1, livello principianti*; *A2, livello elementare*; *B1, livello intermedio*; completano la collana i libri *A2 Test, esercitazioni per esame di lingua permesso di soggiorno CE*, e *EC, educazione civica*⁵⁶.

ricevuto un importante apporto di superstrato, non solo nel lessico, dallo spagnolo dei colonizzatori) è un elemento di forte semplificazione per l'approccio didattico. Ben più complessa la situazione – pur se temperata dalla presenza di lingue ponte come il francese o l'inglese – degli apprendenti d'area mediorientale (paesi arabofoni del Maghreb e del Medio Oriente: Siria, ecc.; Iran, Iraq, ecc., dove si usa l'alfabeto arabo) e soprattutto di provenienza asiatica (India, Pakistan, ecc.; Cina).

⁵³ Borio, Rickler, 2011, e Cassiani, Mattioli, Parini, [2008], 2016. Per un'analisi di *Facile facile*, vedi più avanti, par. 7.

⁵⁴ Questa osservazione può rientrare anche nel contesto delle barriere linguistiche con cui si scontra un immigrato nel rapporto con la pubblica amministrazione, come evidenzia l'indagine compiuta da Argenziano, Sergio (in stampa) in relazione al sito del Comune di Milano.

⁵⁵ Anche da questo punto di vista la situazione è migliore in altre regioni: si vedano gli esempi raccolti nel volume di Favaro, 2011 a proposito di Toscana ed Emilia Romagna.

⁵⁶ L'iniziativa è nata nel 2009 dalla collaborazione tra Nina Edizioni e i docenti dell'ex CTP di Pesaro; in seguito all'evoluzione della normativa (una raccolta delle leggi di riferimento è disponibile all'indirizzo www.scuolemigranti.org/norme; per una sintesi si veda la sezione "Immigrazione e asilo" del sito del Ministero dell'Interno www.interno.gov.it), l'opera è stata rinnovata in modo tale da preparare gli

Gli autori, nelle introduzioni ai volumi, presentano l'opera come «uno strumento sintetico ed essenziale pensato per stranieri che hanno bisogno di imparare l'italiano, anche se non hanno propensione allo studio delle lingue e non sono abituati alla lettura, allo scrittura, allo studio in genere»; precisano che «*Facile Facile* non ha la pretesa di essere un manuale o un corso completo, ma uno strumento pratico e diretto che aiuti sia l'insegnante che gli studenti, con particolare riferimento ai CPIA e alle associazioni culturali e di volontariato», caratterizzato da un prezzo contenuto, tale da «consentire a tutti gli studenti di avere una guida semplice e ordinata».

In questa sede abbiamo scelto di commentare le edizioni del 2016 dei volumi *Facile facile A1, livello principianti* e *Facile facile A2, livello elementare*⁵⁷, presentandone la struttura e i contenuti. Sul modello di Mezzadri (2014), ci siamo soffermati sulla lingua delle consegne e sulla metalingua grammaticale⁵⁸, ricercando anche, nel passaggio da un'unità didattica all'altra e da un livello all'altro, gli elementi di continuità e l'eventuale aumento della complessità informativa e linguistica.

Il volume *A1* è strutturato nelle seguenti 8 unità: 1. *Ciao, buongiorno*; 2. *Come stai?*; 3. *La famiglia*; 4. *Che lavoro fai?*; 5. *La casa*; 6. *I mezzi di trasporto*; 7. *Il centro commerciale*; 8. *Cosa hai fatto?*. Ciascuna unità, che intende avere al contempo un approccio comunicativo e grammaticale senza trascurare la componente ludica, è a sua volta suddivisa nelle sezioni *Contenuti, Grammatica, Fonetica, Lessico, Gioco*⁵⁹.

Nelle sezioni “Contenuti” che aprono le unità sono riportati uno o più dialoghi che intendono rappresentare situazioni reali quotidiane: sono ad esempio simulate presentazioni e richieste di informazioni presso luoghi pubblici come supermercati e altri negozi o presso la fermata dell'autobus e la stazione ferroviaria.

Per quanto riguarda gli aspetti grammaticali, nelle prime tre unità – giudicate dagli autori, nell'introduzione al manuale, indispensabili per «proseguire nelle successive cinque unità, che diventano via via più complesse e presentano gli obiettivi fondamentali di un corso di livello A1» – sono affrontati i pronomi personali (prima *io-tu-lui/lei*⁶⁰, poi *noi-voi-loro*); i nomi (suddivisi in tre gruppi in base alla terminazione e distinti per numero); le combinazioni di verbi *essere/chiamarsi, essere/avere/chiamarsi/stare, andare/venire*⁶¹; il presente dei verbi in *-are*. Seguono, in ordine sparso nelle successive unità, gli articoli determinativi e indeterminativi; gli aggettivi qualificativi, dimostrativi e possessivi; la coppia *c'è/ci sono*; i verbi *fare, piacere e dire*; i verbi modali *dovere, potere e volere*; i verbi in *-isc* (questa la formula usata nel manuale); i verbi riflessivi; i verbi irregolari *sapere, rimanere, uscire, bere*; di nuovo il presente dei verbi in *-are*, e, in aggiunta, quello dei verbi in *-ere* e *-ire*; il passato prossimo con *essere* e *avere* e i participi passati non regolari; *stare* + gerundio.

apprendenti stranieri a sostenere l'esame obbligatorio che attesti la conoscenza dell'italiano a un livello A2 e della cultura civica nazionale (vedi più avanti, nota 65).

⁵⁷ D'ora in avanti, in questo paragrafo, semplicemente *A1* e *A2*.

⁵⁸ L'analisi di Mezzadri (2014) della lingua di *Un giorno in Italia 1 e 2, Nuovo progetto italiano 1 e 2, e Affresco italiano A1 e A2* è stata condotta in relazione alle indicazioni del QCER, in particolare con l'obiettivo di valutare se i manuali considerati consentissero lo sviluppo dell'*autonomia* dell'apprendente; il nostro intento, considerando che *Facile Facile* è pensato per il lavoro in classe e prevede – in alcuni casi espressamente – l'intervento e la mediazione del docente, è solo descrittivo.

⁵⁹ Soltanto le unità 6 e 7 non contengono la sezione di fonetica.

⁶⁰ Nella quinta unità è presente l'approfondimento “Tu o lei?”, che spiega gli usi informali e formali degli allocutivi.

⁶¹ Le combinazioni coinvolgono alcuni verbi presenti nei dialoghi di apertura, presumibilmente quelli più attinenti ai temi delle unità.

Le schede di fonetica riguardano le lettere *c* e *g*, i “suoni” *sc* e *qu*⁶², le parole accentate e le doppie, mentre le sezioni lessicali presentano, con il supporto di immagini, i nomi di oggetti o di concetti legati alle situazioni presentate nei dialoghi di apertura; ad esempio, nell’unità 5, la breve descrizione di un appartamento offre lo spunto per far conoscere i nomi dei più comuni oggetti di arredamento.

Tutte le sezioni sono accompagnate da esercizi; in aggiunta, nella parte “Gioco” vengono proposte attività ludiche da svolgere autonomamente (es. cruciverba, scrittura di una ricetta) o in gruppo (es. interviste, gioco del mimo).

Il volume *A2* è articolato nelle seguenti 6 unità: *La mia storia*; 2. *Buon lavoro!*; 3. *Come ti senti?*; 4. *La mia infanzia*; 5. *Prima e adesso*; 6. *Che sarà...*⁶³; ciascuna unità è a sua volta suddivisa nelle sezioni *Contenuti*, *Lessico e civica*, *Grammatica*, *Ma che strano*, *Test o croce*, *Intervallo*.

Le sezioni “Contenuti” riportano brevi testi su attività della vita quotidiana dai quali vengono estratti temi di educazione civica trattati nella sezione “Lessico e civica”; nell’unità 3, ad esempio, il racconto di un uomo che in seguito a un malore decide di andare al pronto soccorso e il suo dialogo con il medico sono seguiti da una scheda sul servizio sanitario nazionale italiano.

Le sezioni grammaticali si soffermano sulle preposizioni semplici, e, dopo un ripasso⁶⁴ degli articoli determinativi trattati nel manuale *A1*, sulle preposizioni articolate (distribuite tra le varie unità); spiegano i pronomi *lo-la-li-le*, *gli-le*, e *me-te*; esaminano nuovamente (già in *A1*) i verbi *avere/essere* per la formazione del passato prossimo e i participi passati non regolari, e affrontano la forma riflessiva, l’imperativo (anche negativo e irregolare), l’imperfetto e il futuro semplice (anche di alcuni verbi irregolari).

Le sezioni “Ma che strano”, messe in evidenza su uno sfondo colorato, presentano alcune particolarità della lingua italiana relative all’uso di *in* e *a*, ai nomi di professione in *-ista* e ai nomi maschili e femminili con desinenze diverse, ai verbi *andare/venire* e *piacere*, alle forme *ce l’ho/ce li ho/ce le ho* e ad alcune espressioni che nel manuale vengono qualificate come “strane”, cioè espressioni figurate o modi di dire frequenti nel parlato ma non nello scritto.

Le sezioni “Test o croce” preparano ai test ministeriali⁶⁵: includono un test di lettura e comprensione, un test di ascolto e comprensione (in fondo al volume sono disponibili le trascrizioni dei file audio scaricabili *online*), un test di educazione civica e un test di scrittura. Tali attività si aggiungono agli esercizi che accompagnano tutte le sezioni e alle attività ludiche proposte nell’“Intervallo”.

Nel complesso i due manuali categorizzano quindi le cinque parti variabili del discorso (articoli, nomi, pronomi, aggettivi e verbi) e una delle parti invariabili (le preposizioni; sono esclusi congiunzioni, avverbi e interiezioni⁶⁶). Tale classificazione,

⁶² Per *c*, *g* e *sc* si distingue tra “suono dolce” e “suono duro”, mentre per *qu*, che ha sempre un “suono duro”, si distingue tra le grafie *qu* e *cu*. Per tutti i suoni sono riportati le trascrizioni fonematiche tra barre oblique ed esempi di parole accompagnate da immagini.

⁶³ Si noti l’accento acuto, così nell’indice; all’inizio dell’unità il titolo riporta invece l’accento grave.

⁶⁴ L’uso di “ripasso” nel titolo aiuta a richiamare un tema già trattato, ma il manuale non presenta in genere rinvii espliciti.

⁶⁵ Sulla normativa che ha introdotto l’obbligo per gli immigrati di certificare la conoscenza dell’italiano e per un’analisi dei test ministeriali, cfr. Sergio, 2011. Segnaliamo che almeno nell’introduzione di *A2* gli autori dichiarano espressamente di aver assunto quali riferimenti principali il QCER (Consiglio d’Europa, 2002) e le indicazioni del MIUR (*Linee guida*, 2012, 2013 e 2014, e *Vademecum*, 2010).

⁶⁶ Si consideri però che almeno le congiunzioni non ricorrono tra gli elementi grammaticali di cui le *Linee guida 2012* richiedono la conoscenza ad un livello A1-A2.

tuttavia, non riflette una trattazione completa di ogni singola parte del discorso; a differenza di una tradizionale grammatica per italiani, la sequenza non è rigida, né ciascuna parte è raccolta in una sezione ad essa dedicata⁶⁷: i diversi elementi grammaticali sono trattati gradualmente con il procedere delle unità didattiche a partire da testi su situazioni di interesse e di utilità per l'apprendente⁶⁸.

Alcuni elementi sono introdotti senza essere classificati; è il caso ad esempio degli avverbi (nella prima unità di *A1*, con un esercizio su *oggi, ieri, l'altro ieri, domani e dopodomani* si fa riferimento, indirettamente, agli avverbi di tempo), del concetto di desinenza (sono preferite formule quali “forme in” o “che finiscono con”; abbiamo trovato *desinenza* soltanto nell'unità 4 di *A2*, nel corso della spiegazione dell'imperfetto), e del modo infinito (i verbi sono presentati in tale forma, ma il modo non è mai classificato; il termine è usato raramente).

La metodologia adottata sembra dunque ricercare un equilibrio fra i tradizionali «approcci e metodi formalistici in cui la grammatica assume dimensioni ipertrofiche [...], che risentono della necessità di catalogare e raggruppare in categorie gli elementi strutturali della lingua» e gli approcci che «nel nome della priorità assegnata alla comunicazione, porta[no] al rifiuto delle categorie e in particolare della terminologia che permette di definire in astratto gli elementi grammaticali»⁶⁹. Sotto questo aspetto, favorendo la riflessione metalinguistica a partire da situazioni comunicative, *Facile facile* appare in linea con i più recenti modelli glottodidattici, secondo i quali la grammatica non deve prescrivere le norme dell'uso corretto della lingua, bensì descrivere i tratti ricorrenti della lingua effettivamente usata in varie situazioni⁷⁰. Allo stesso tempo, considerando che lo stesso QCER indirizza verso un approccio orientato all'azione

⁶⁷ Le parti del discorso non sono mai classificate in specifici comparti (la stessa categorizzazione di “parti del discorso” e la loro distinzione in “variabili” e “invariabili” è assente; per alcune osservazioni su questo tipo di lessico nell'italiano L2, cfr. Lo Duca, 2010) ma distribuite nelle varie sezioni del testo, e generalmente – soprattutto nel primo livello – non sono descritte in modo esplicito secondo le definizioni tradizionali. In alcuni casi la definizione è del tutto assente (ad esempio, nelle prime due unità di *A1* viene riportata la coniugazione di alcuni verbi e nella terza unità si distinguono i tre gruppi *-are, -ere* e *-ire* senza che sia mai data una definizione del *verbo*), mentre più spesso è preferito un approccio descrittivo (qualche esempio tratto da *A2*: «Nella lingua italiana ci sono piccole parole di due-tre lettere che si chiamano preposizioni semplici»; «Ogni verbo ha un participio passato, che si unisce ad *essere* o *avere* per formare il passato prossimo»). Non mancano tuttavia le eccezioni, come nel caso del passato prossimo (segue la definizione riportata in *A2*, un po' più articolata rispetto a quella data in *A1*: «Il passato prossimo è un tempo composto: vuol dire che è formato da due verbi. [...] Il passato prossimo è formato dal presente di *avere* o *essere* + il passato (participio passato) del verbo che vogliamo usare»), e nel confronto tra l'imperfetto e il passato prossimo (qui si nota un avvicinamento alle grammatiche tradizionali: come si spiega in *A2*, il primo indica che «L'azione è ripetuta, continuata, non conclusa», il secondo che «L'azione ha una durata precisa, è conclusa, finita»).

⁶⁸ Relativamente ai sostantivi, ad esempio, non c'è la tradizionale classificazione in nomi propri e nomi comuni, né si trovano ulteriori categorizzazioni. Nella seconda unità di *A1* i “nomi” sono suddivisi espressamente soltanto “in tre gruppi” in base alle terminazioni singolari in *-a* (femm.), in *-o* (masch.) e in *-e* (masch. e femm.), cui vengono fatte corrispondere, al plurale, le terminazioni in *-e* per i nomi del primo gruppo, e in *-i* per i nomi del secondo e del terzo gruppo; nell'unità 3 di *A2* il tema viene rapidamente richiamato mostrando alcune eccezioni, in particolare i nomi maschili con il plurale in *-a* e i nomi femminili in *-o* (sono inclusi gli accorciamenti *moto, foto, auto*). O, ancora, riguardo ai verbi, non ci sono tabelle riepilogative delle coniugazioni di tutti i tempi del modo indicativo trattati nel singolo manuale, ma solo tabelle singole “disperse” tra le unità.

⁶⁹ Mezzadri, 2014: 421-422.

⁷⁰ Sulla proposta di usare *corpora* paralleli per favorire un approccio di tipo induttivo che non imponga regole ma che consenta agli apprendenti stessi di scoprire le regolarità di una lingua, cfr. Ivanovska-Naskova, 2014.

(vedi sopra, nota 49) e che «la competenza morfosintattica dell'italiano L2 deve emergere dallo svolgimento di determinate azioni linguistiche e non da semplici e tradizionali quesiti grammaticali»⁷¹, le scelte degli autori possono essere ritenute frutto di una selezione motivata.

Ci sembra interessante precisare che i titoli delle pagine interne, ad un confronto con gli indici, risultano in alcuni casi più ricchi di metalingua grammaticale. Ad esempio, in *A1*, il titolo “Il verbo FARE” che ci aspetteremmo di trovare a p. 36 corrisponde a “Verbi irregolari”, e il titolo “Dov'è” segnalato per la p. 45 corrisponde a “Dov'è la palla – espressioni di luogo”; in *A2* le formule “La preposizione *da/a/in/di/su* con gli articoli” sono seguite, rispettivamente alle pp. 25, 37, 49, 61 e 74, dall'aggiunta, tra parentesi tonde, di “preposizione articolata”. Non necessariamente potrebbe trattarsi di errori o di scelte dettate da esigenze di spazio; forse gli autori non hanno voluto appesantire l'indice, ma hanno preferito renderlo più pratico per la consultazione in caso di dubbi: uno straniero di livello prossimo o pari ad *A1* che non ricordasse come coniugare il verbo *fare*, ad esempio, difficilmente potrebbe trovare utile il rimando “verbi irregolari”. Tuttavia, interpretando in questa direzione le mancate corrispondenze tra gli indici e le pagine interne, non è chiaro perché non tutti i rimandi siano semplificati: nell'indice di *A1*, ad esempio, troviamo “I Pronomi (io-tu-lui/lei)”, senza l'indicazione della tipologia (neanche all'interno sono definiti *personali*), ma poi “Gli aggettivi possessivi”, senza alcuna esemplificazione (l'apprendente deve sfogliare l'unità 8 per capire che si tratta di *mio, tuo, suo, nostro, vostro, loro*).

Dal punto di vista grafico, sia *A1*, sia *A2*, rispettivamente di 96 e 80 pagine, si presentano ricchi di immagini e di tabelle a colori e mirano, attraverso l'ausilio di simboli, all'immediata riconoscibilità delle sezioni – che seguono la struttura tendenzialmente costante descritta sopra – e delle attività da svolgere: il titolo di ciascuna sezione è accompagnato da uno stesso simbolo ricorrente in tutte le unità – e in entrambi i manuali per le sezioni in comune – racchiuso in una forma esagonale a fondo colorato (es. una nuvoletta con tre puntini di sospensione all'interno su fondo rosso per la sezione “Lessico”, le lettere *abc* su fondo viola per “Grammatica”); le consegne sono sempre accompagnate da simboli – stabiliti e disambiguati in fondo agli indici iniziali dei volumi – che segnalano il tipo di attività da svolgere: una matita per “scrivere e completare”; un viso accompagnato da *bla bla* all'interno di una nuvoletta per “comunicare oralmente”; un occhio per “leggere con attenzione”; il simbolo della connessione *Wi-Fi* per “ascoltare tramite insegnante o www.ninaedizioni.it/audio”.

In aggiunta possono ricorrere altre icone (per le quali manca però una legenda, e alle quali non sempre è associato un titolo), come, in *A1*, una mano chiusa con l'indice puntato seguita da “osserva”; sia in *A1*, sia in *A2*, il segnale stradale di pericolo generico seguito da “attenzione” (o anche, solo in *A1*, da “attento”); in *A2*, un manoscritto e una penna racchiusi in un cerchio di colore azzurro per segnalare il riferimento a un articolo o a un testo di legge e una mano chiusa con il pollice rivolto verso il basso in un cerchio di colore rosso con l'avvertimento “Se non sai rispondere devi informarti di più sui documenti utili per soggiornare in Italia!”.

Il manuale *A1* è arricchito, alla fine di ciascuna unità, da un proverbio posto a piè di pagina, sopra all'indicazione del numero di pagina – che in entrambi i manuali è sempre riportato anche a lettere (es. “cinque 5”) – e prevede, prima dell'eserciziario finale, un breve test dal titolo “alla fine di questo libro cosa hai imparato?”. In *A2* i simboli, in

⁷¹ *Sillabo A2*, 2012: 22 (citazioni dallo stesso documento in Sergio, 2011; cfr. anche Marellò, 2016: 693).

combinazione con l'uso dei colori, sono usati anche per fini didattici, in particolare per distinguere, nell'unità 5, i verbi all'imperfetto da quelli al passato prossimo: i primi sono evidenziati in rosso e i secondi in blu, e sono rispettivamente accompagnati da un'onda rossa in orizzontale che segnala la continuità dell'azione e da una freccia blu diretta verso il basso che indica che l'azione è conclusa (per le spiegazioni che accompagnano questi simboli e gli esempi vedi sopra, nota 67)⁷². In un esercizio dell'unità 1, invece, il rosso e il verde distinguono rispettivamente i nomi singolari dai nomi plurali.

Entrambi i volumi cercano di coinvolgere l'apprendente e allo stesso tempo di favorire il confronto culturale e la verifica linguistica anche attraverso richiami alla lingua e alle tradizioni del suo Paese di provenienza; concorrono ad esempio a tale fine le seguenti consegne⁷³:

- (1) Leggi e traduci nella tua lingua [A1: 22]
- (2) Scrivi gli ingredienti e la preparazione di una ricetta del tuo Paese [A1: 72]
- (3) Parla con i tuoi compagni: nel tuo Paese ci sono questi diritti e servizi? [A2: 46]

Questi esempi ci permettono di sottolineare una caratteristica delle consegne – generalmente numerate e su sfondo azzurro – di entrambi i testi: le forme imperative alla seconda persona singolare, che hanno l'effetto di coinvolgere direttamente lo studente.

Passando ad osservare i verbi, sulla base dell'analisi effettuata possiamo affermare che, in termini quantitativi, non c'è una differenza rilevante tra quelli usati nei due manuali: circa 40 in entrambi, con poche unità in più nel livello A2⁷⁴. Tra le forme in comune – e più ricorrenti – segnaliamo *ascoltare*, *completare*, *guardare*, *leggere*, *raccontare*, *rispondere*, *scegliere*, *scrivere*, *sottolineare*, *trovare*, *unire*; tra i verbi presenti solo in A1 e solo in A2 possiamo citare, rispettivamente, *abbinare* e *cerchiare*, e *descrivere* e *ribaltare*.

Sebbene il confronto tra i verbi possa già fornire qualche indizio sulla crescente complessità delle richieste⁷⁵, ai fini della nostra analisi ci sembra più interessante estendere lo sguardo alla formulazione delle consegne.

Nel manuale A1 prevalgono frasi semplici o singoli imperativi⁷⁶. Esempi:

⁷² Tali scelte rientrano in una tendenza dei manuali scolastici che, dalla fine del XX secolo, hanno iniziato a curare molto l'apparato iconografico; sul rinnovamento dei testi scolastici cfr. Dardano, 2008 e 2012, e Telve, 2011: 196 e sgg.

⁷³ Gli esempi riportati da qui in avanti sono preceduti da una nostra numerazione progressiva per facilitare i rinvii interni e sono seguiti dall'indicazione del manuale e della pagina in cui si trovano. Abbiamo preferito omettere la numerazione delle consegne propria dei manuali perché non rilevante, salvo che negli esempi (25)-(28) che evidenziano la progressione delle richieste.

⁷⁴ Mezzadri, 2014: 425, segnala invece – nei manuali da lui presi in esame – un netto aumento nel ventaglio di verbi usati per le consegne nel passaggio dal primo al secondo livello.

⁷⁵ Tra i verbi di A2 assenti in A1 segnaliamo anche *controllare*, *corrispondere*, *parlare*, *riempire*, è però da sottolineare che, nel complesso, dei quattro verbi (alcuni già citati) che abbiamo individuato come – contrariamente alla maggioranza – non appartenenti al *Vocabolario di base*, tre si trovano in A1 (*abbinare*, *cerchiare*, *riscrivere*) e solo uno in A2 (*ribaltare*).

⁷⁶ Teniamo conto del fatto che determinati esercizi possono risultare facilmente comprensibili per chi è già scolarizzato e/o per chi proviene da Paesi con lingue tipologicamente vicine all'italiano. Diversa – anche davanti a consegne apparentemente semplici – è la situazione di chi è analfabeta e/o proveniente da un'area linguistica molto lontana da quella italiana o, anche, europea (vedi sopra, nota 52). Precisiamo che le consegne riportate in (4)-(7) ricorrono più di una volta nel manuale A1, ma come riferimento abbiamo indicato solo il numero di pagina della prima occorrenza.

- (4) Completa [A1: 5]
- (5) Riordina [A1: 6]
- (6) Rispondi [A1: 13]
- (7) Scrivi le domande [A1: 15]
- (8) Scrivi la nazionalità di ogni personaggio [A1: 7]

Solo in qualche caso si trovano frasi coordinate. Esempi:

- (9) Metti il nome al posto giusto nella tabella e poi scrivi il plurale [A1: 18]
- (10) Leggi il testo e rispondi alle domande [A1: 73]

Ancor più raro è il ricorso a subordinate implicite, ad ellissi e a pronomi enclitici⁷⁷.
Esempi:

- (11) Completa il dialogo seguendo il testo di Olga [A1: 23]
- (12) Guardando il menù, uno studente fa il barista e un altro [ø] il cliente⁷⁸ [A1: 67]
- (13) Riordina i verbi *essere* e *avere* e mettili nelle tabelle [A1: 83]
- (14) Forma il passato prossimo dei seguenti verbi (attenzione ai [ø] non regolari) [A1: 95]

Nel manuale A2 si assiste invece a un aumento di complessità: le frasi pluriproposizionali sono più frequenti rispetto alle frasi monoproposizionali, le forme implicite sono più utilizzate, i verbi ospitano spesso pronomi enclitici e appaiono rinvii interni ed elementi deittici. Esempi:

- (15) Nel testo ci sono 9 verbi che iniziano con *mi*: sottolineali e scrivili qui [A2: 18]
- (16) Scrivi le risposte alle definizioni cercandole nel quadrato di lettere [A2: 29]
- (17) Guarda il testo di Rachida e le frasi dell'esercizio 5, poi scrivi almeno 10 azioni che hai fatto tu questa mattina⁷⁹ [A2: 19]
- (18) Completa con le lettere mancanti, guardando i disegni e gli spazi. Poi controlla le tue risposte ascoltando la canzone [A2: 53]

Molto più frequente è inoltre l'uso della metalingua grammaticale (in A1 ne è un po' più ricco solo l'eserciziario finale, citato sopra, relativo a tutte le unità). Esempi:

- (19) Scrivi l'imperativo (forma con *tu* o *noi* o *voi*⁸⁰) dei verbi tra parentesi [A2: 36]
- (20) Trasforma l'imperativo nella forma negativa con *non* [A2: 36]
- (21) Metti la preposizione *a* con o senza articolo [A2: 37]
- (22) Trasforma le frasi dal presente all'imperfetto (azioni contemporanee) [A2: 48]
- (23) Completa con le preposizioni articolate *della – del – dello – dell'* [A2: 62]
- (24) Cerca nel testo i verbi al futuro e scrivili vicino al loro infinito [A2: 66]

⁷⁷ Sono nostre, negli esempi da (11) a (18), l'indicazione delle ellissi con il simbolo ø tra parentesi quadre e la sottolineatura dei gerundi, dei pronomi enclitici e degli elementi deittici.

⁷⁸ Si noti qui, in (12), e più avanti, in (17), l'uso del verbo generico *fare* (di cui sono indicati alcuni usi – ad esempio *fare* nel senso di 'lavorare come' – nell'unità 4 di A1).

⁷⁹ Si noti qui, in (17), in aggiunta a quanto segnalato nella nota precedente, l'uso marcato del *tu*.

⁸⁰ L'unità 3 di A2 riporta queste tre forme per l'imperativo.

Talvolta è possibile osservare nelle consegne alcune imprecisioni linguistiche, come, in *A2*, l'uso del verbo *guardare* per *leggere* in “Quali progetti hai per il futuro? Guarda le domande e scrivi i tuoi progetti, utilizzando il tempo futuro”, e anche in “Guarda le informazioni dello schema: conosci questi servizi? Parla in classe con insegnante e compagni”. In alcuni casi un difetto nella coerenza degli usi è forse motivato dalla volontà di semplificare le richieste o di variare il lessico: è il caso ad esempio di *questo*, alternato con *seguente*, e dell'attributo *giusto*, alternato a *esatto* e a *corretto*.

Gli esercizi tendono ad essere legati ai contenuti e agli aspetti grammaticali trattati nell'unità in cui si trovano, ma talvolta anticipano concetti trattati più avanti e al contempo richiamano – seppure quasi mai esplicitamente (vedi sopra, nota 64) – elementi già affrontati. È il caso ad esempio dell'esercizio 13 dell'unità 3 di *A2*, che chiede allo studente di scrivere, sotto ad alcune immagini, dove si trovano le indicazioni in esse contenute: le risposte implicano l'utilizzo delle preposizioni articolate – trattate fino a lì solo in parte – e in particolare di *sul*, oggetto dell'unità 6; allo stesso tempo viene richiesta la conoscenza del lessico dei mezzi di trasporto, tema dell'unità 6 del manuale precedente. Il participio passato, trattato nell'ultima unità di *A1*, viene affrontato nuovamente nella prima unità di *A2* e chiamato in causa nella quinta per un confronto con l'imperfetto.

Nel complesso è dunque evidente l'intento di mantenere una continuità all'interno delle singole unità, tra le unità di uno stesso manuale, e anche tra i due livelli.

Si cerca a volte una progressione anche nelle consegne. Esempi tratti dall'unità 5 di *A1*:

- (25) 1. Metti i nomi delle stanze nella piantina dell'appartamento di Mustafa [*A1*: 44]
 (26) 2. E adesso rispondi guardando la piantina dell'appartamento di Mustafa [*A1*: 45]

Ancora, dall'unità 4 di *A2*:

- (27) 9. Metti al posto giusto le parole di colore rosso presenti nel testo [*A2*: 44]
 (28) 10. Ora pensa a un insegnante che hai avuto nel passato, poi rispondi [*A2*: 44]

Vogliamo chiudere questa descrizione – inevitabilmente incompleta – con una rapida osservazione sui dialoghi: questi sono a volte arricchiti da interiezioni tipiche del parlato, ma i segnali discorsivi in generale, tuttavia, non sono molto frequenti. Ascoltando inoltre le registrazioni audio disponibili sul sito dell'editore – che si limitano a una lettura lenta e fedele al testo scritto – trapela una lingua tutt'altro che spontanea. La tendenza all'uso di materiale recitato e perlopiù privo di fenomeni conversazionali e di tratti tipici dell'oralità – nonostante l'importanza attribuita all'autenticità dell'*input* orale da recenti studi – risulta, come evidenziato in Gillani, Pernas (2014), una caratteristica di molti manuali per l'apprendimento di una lingua straniera⁸¹.

⁸¹ I due autori, nei manuali italiani e spagnoli analizzati, segnalano l'uso piuttosto frequente di segnali discorsivi e di elementi paralinguistici come modulazioni del tono della voce, risate, ecc., ma l'assenza, o la scarsa presenza, di sovrapposizioni, interruzioni, ripensamenti, ecc. Il risultato è un parlato forse più efficace didatticamente, ma poco realistico. D'altra parte, però, un conto è la rappresentazione – in fiction e corsi audiovisivi – del parlato reale, che non dovrebbe risultare artificioso; un conto è la sua traduzione negli esempi. In ragione di finalità didattiche, la spontaneità e il realismo pragmatico (con i fenomeni ricordati sopra) si possono ritenere, almeno in parte, sacrificabili, se non altro perché ostacolerebbero l'ascolto; le modalità della presa del turno di parola potrebbero tutt'al più rientrare negli oggetti di studio a livello molto alto, in quanto fatto dipendente da determinati usi culturali.

8. UNA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA NELLE CLASSI PLURILINGUI E MULTICULTURALI DI VITERBO

La presenza straniera nelle scuole, se da un lato offre la possibilità di un arricchimento culturale, dall'altro pone continue sfide ai docenti che devono gestire una classe multilingue.

Il nostro obiettivo è quello di individuare i principali bisogni e le fasce più sensibili a Viterbo, e, anche in base alla disponibilità delle scuole e dei docenti, condurre in almeno due classi una sperimentazione didattica mirata a formare o a potenziare le capacità di scrittura degli alunni, indipendentemente dal livello di competenza dell'italiano.

Il modello che pensiamo di seguire trae spunto dal "percorso Charlot", che Claudia Tarallo, dottoranda in Linguistica italiana all'Università "L'Orientale" di Napoli, ha sperimentato tra l'ottobre del 2015 e l'aprile del 2016 in tre scuole comprensive di Napoli, complessivamente in cinque classi di scuola superiore di primo grado (due prime, una seconda e due terze; cfr. Tarallo, 2016). La sperimentazione a sua volta ricalca uno dei modelli realizzati nel contesto del progetto "Osservare l'interlingua" promosso dal Comune di Reggio Emilia e dall'Università di Modena e Reggio Emilia⁸². Il percorso completo è articolato in moduli – da svolgere con cadenza regolare durante l'anno scolastico e da adattare in base ai bisogni degli alunni – che prevedono attività, da svolgere singolarmente e in gruppo, finalizzate alla pianificazione, produzione e revisione di un testo a partire da uno stimolo video di pochi minuti tratto dal film muto *Tempi moderni* (1936) di Charlie Chaplin.

Accanto a questo progetto di sperimentazione didattica, l'Università degli Studi della Tuscia sta concordando con il CPIA di Viterbo un programma di formazione e di aggiornamento dei docenti per la didattica dell'italiano L2 rivolta ad adulti e adolescenti. L'intento è quello di creare, nei prossimi anni, le condizioni per l'acquisizione di un *plafond* comune di competenze essenziali per la didattica agli immigrati, e di mettere le basi per favorire il raggiungimento di livelli superiori di conoscenza della lingua (B2, C1) da parte di immigrati residenti da tempo nel Viterbese⁸³.

Proviamo a fare un primo bilancio: il territorio tra l'alto Lazio e l'Umbria sud-occidentale risulta, sia pur per ragioni diverse, un laboratorio ideale di sperimentazione per la formazione linguistica dei nuovi italiani; in questo contesto, la provincia di Viterbo, interessata negli ultimi 20 anni da un cospicuo flusso di immigrazione trainato dalla vicinanza con la Capitale, potrebbe trarre giovamento da una più intensa e meglio coordinata serie di iniziative rivolte alla didattica dell'italiano agli adulti, anche per livelli di competenza superiori a quelli elementari, all'inserimento scolastico dei minori e alla formazione degli insegnanti.

⁸² Sito del progetto *Osservare l'interlingua*: interlingua.comune.re.it.

⁸³ Soprattutto dalle comunità più radicate nel territorio, come quella polacca e rumena, arriva da qualche anno la richiesta di corsi di perfezionamento nella conoscenza dell'italiano; gli immigrati svolgono infatti spesso, anche a causa delle ridotte competenze linguistiche, mansioni di livello inferiore al grado d'istruzione medio-alto con il quale sono arrivati in Italia (cfr. Chini, 2009: 287).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Affinati E., Lenzi A. L. (2011), *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri. Il libro della scuola Penny Wirton*, Il Margine, Trento.
- Affinati E., Lenzi A. L. (2015), *Italiani anche noi. Il libro degli esercizi della scuola Penny Wirton*, Il Margine, Trento.
- Allora A., Colombo S., Marello C. (2011), “I corpora VALICO e VINCA: stranieri e italiani alle prese con le stesse attività scritte”, in Maraschio N., De Martino D. (a cura di), *La Piazza delle lingue. L'italiano degli altri*, Atti (Firenze, 27-31 maggio 2010), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 49-61.
- Amoruso M., D'Agostino M. (in stampa), *Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica*, in Atti del XIV Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Madrid, 4-6 aprile 2016).
- Argenziano R., Sergio G. (in stampa), “La comunicazione a stranieri nel sito del Comune di Milano”, in corso di stampa negli atti del Convegno *Comunicare cittadinanza nell'era digitale* (Milano, 2 dicembre 2016).
- Bagna C., Barni M., Siebetchu R. (2004), *Toscane favelle: lingue immigrate nella provincia di Siena*, Guerra, Perugia.
- Bagna C., Barni M., Vedovelli M. (2007), “Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia”, in Consani C., Desideri P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 270-289.
- Bagna C., Casini S. (2012), “Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto”, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa* (SLI 55), Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Viterbo 27-29 settembre 2010), Bulzoni, Roma, pp. 225-236.
- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- Borio M., Rickler P. (2011), *Piano Piano. Percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri. Primo incontro con l'alfabeto*, in collaborazione con la Fondazione Migrantes, Guerini e Associati, Milano.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino-Bologna.
- Borrini C. (a cura di) (2014), *Notiziario. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A. S. 2013/2014*, MIUR – Ufficio di Statistica, ottobre 2014:
www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf.
- Borrini C. (a cura di) (2015), *Notiziario. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A. S. 2014/2015*, MIUR – Ufficio di Statistica, ottobre 2015:
www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf.
- Caritas Italiana e Fondazione Migrantes (a cura di) (2015), *XXIV Rapporto Immigrazione 2014. Migranti, attori di sviluppo*, Tau, Todi. Sintesi e schede regionali disponibili in rete all'indirizzo:
www.caritasitaliana.it/materiali//Pubblicazioni/libri_2015/Rapporto_Immigrazione/sintesi_rapportoimmigrazione2014_quadroregionale.pdf.
- Cassiani P., Mattioli L., Parini A. ([2008], 2016), *Facile facile. Libro di italiano per studenti stranieri* [6 voll.], Nina Edizioni, Pesaro.

- Catarci M., Fiorucci M., Trulli M. (2014), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Franco Angeli, Milano.
- Catarci M., Fiorucci M., Trulli M. (2016), "Una pratica di pedagogia militante nel contesto romano e laziale: la rete 'Scuolemigranti'", in Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) in collaborazione e con il supporto dell'Istituto di Studi Politici San Pio V, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Undicesimo Rapporto*, Edizioni IDOS, Roma, pp. 74-80.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) (2016), in collaborazione e con il supporto dell'Istituto di Studi Politici San Pio V, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Undicesimo Rapporto*, Edizioni IDOS, Roma.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M. (2009), "L'italiano L2 nel repertorio delle nuove comunità alloglotte: riflessioni su alcune dinamiche in atto", in Consani C. et alii (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia Contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive*, Atti del XLI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Pescara, 27-29 settembre 2007), Bulzoni, Roma, pp. 279-315.
- Colombo M., Ongini V. (a cura di) (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*, Quaderni Ismu, Milano.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione di Quartapelle F., Bertocchi D., La Nuova Italia, Firenze-Oxford.
- Dardano M. (2008), "Capire la lingua della scienza", in Dardano M., Frenguelli G. (a cura di), *L'italiano di oggi*, Aracne, Roma, pp. 173-188.
- Dardano M. (2012), "La testualità nella lingua della scienza: analisi di manuali scolastici" in Nesi A., De Martino D. (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Atti del Convegno internazionale (Firenze, 6-8 febbraio 2003), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 81-94.
- De Mauro T. (1996), "Seimila lingue nel mondo", in Maria de Lourdes Jesus, *Racordai: vengo da un'isola di Capo Verde = sou de uma ilha de Cabo Verde*, illustrazioni di Maria Alice Fernandes, Roma, Sinnos, 1996, pp. 3-4.
- Del Bono F., Nuzzo E. (2015), "L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?", in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 1-12: riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6823.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Faloppa F. (2011), *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)*, Roma-Bari, Laterza, 2011
- Farinelli F. (2015), "La partecipazione degli stranieri alle opportunità di istruzione ed educazione degli adulti", in Santagati M., Ongini V. (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A. S. 2013/2014*, Milano, Fondazione ISMU-MIUR, pp. 101-109.
- Favaro G. (2000), *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione dei bambini stranieri a scuola*, N. Milano, Bologna.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di) (2004), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Atti del Convegno-Seminario (Bergamo, 23-25 giugno 2003), Guerra, Perugia.

- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Gillani E., Pernas P. (2014), “La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall’oralità madrelingua all’input orale”, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, vol. II, pp. 461-469.
- Giovannini G. (2014), “La riuscita scolastica: una questione di tutti”, in Ongini V., Rondanini L. (a cura di), *Prove di futuro: cittadinanza e seconde generazioni*, Erickson, Trento, pp. 115-120.
- Gonnella P. (2014), *Detenuti stranieri in Italia: norme, numeri e diritti*, Editoriale scientifica, Napoli.
- Gualdo R. (2014), “Il ‘parlar pensato’ e la grammatica dei nuovi italiani: spunti di riflessione”, in *Studi di Grammatica Italiana*, vol. 33, pp. 223-254.
- Ivanovska-Naskova R. (2014), “Il corpus parallelo italiano-macedone come strumento nella didattica dell’italiano LS”, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, vol. II, pp. 471-479.
- Linee guida* (2012), Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per l’istruzione, *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. Indicazioni per l’articolazione dei livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue in competenze, conoscenze e abilità*, a cura della Direzione Generale per l’Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni – Ufficio IV: hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3b5d54f5-4092-40d2-9685-f31f97ee41fe/linee_guida.pdf.
- Linee guida* (2013), Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per l’istruzione, *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all’articolo 3 del DPR 179/2011. Indicazioni per la declinazione delle conoscenze di cui all’art. 2, comma 4, lettere b) e c) del DPR 179/2011*, a cura della Direzione Generale per l’Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni – Ufficio IV: hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76a7a576-1673-4121-985e-26e0add868f9/prot988_13.zip.
- Linee guida* (2014), Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per l’istruzione, *Linee guida (ai sensi dell’art. 5, comma 4 dell’Accordo Quadro Ministero dell’Interno-Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca 7 agosto 2012. Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia (artt. 5 e 6, D.P.R. 179/2011)*, a cura della Direzione Generale per l’Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni: www.trevisolavora.it/guidastranieri/documenti/linee_guida_test_cultura_civica.pdf.
- Lo Duca M. G. (2010), “Quale lessico per facilitare la riflessione formale sull’italiano L2?”, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 180-191.

- Luise M. C. (2004), “Studenti stranieri e successo scolastico: per una scuola plurilingue e multiculturale”, in Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet Libreria, Torino, pp. 45-55.
- Magistrali G. (2014), “Il ruolo degli enti locali, dell’associazionismo, del volontariato”, in Ongini V., Rondanini L. (a cura di), *Prove di futuro: cittadinanza e seconde generazioni*, Erickson, Trento, pp. 165-169.
- Marello C. (2016), “La didattica dell’italiano”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlino/Boston, pp. 686-706.
- Mezzadri M. (a cura di) (2006), *Integrazione linguistica in Europa, Il quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET Università, Torino.
- Mezzadri M. (2014), “Lingua come fine o come mezzo? Il rapporto tra la metalingua e lo sviluppo di competenze non linguistiche in alcuni manuali di italiano come LS”, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, vol. II, pp. 417-431.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e l’alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- NM 2014, vedi Borrini C. (a cura di) (2014).
- NM 2015, vedi Borrini C. (a cura di) (2015).
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2009), *Percorsi e strategie nell’apprendimento dell’italiano lingua seconda: sondaggi su Adil2*, Guerra, Perugia.
- Palermo M. (2015), *Linguistica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Palermo M., Barni M. (2010), “Multilinguismo in Italia: nuove minoranze, lingue dell’immigrazione”, in Maraschio N., De Martino D., Stanchina G. (a cura di), *La Piazza delle lingue. Esperienze di multilinguismo in atto*, Atti (Firenze, 21-23 maggio 2009), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 159-176.
- Petrocelli E. (2011), *Italiano e alunni stranieri nella scuola del secondo ciclo: lo sviluppo della competenza testuale*, Pacini, Pisa.
- PIS, *Protocollo d’intesa per l’istituzione di: Scuolemigranti, Rete delle scuole di italiano per l’integrazione linguistica e sociale dei migranti*:
retescuolemigranti.files.wordpress.com/2012/10/rete-protocollo-solo-testo.pdf.
- Piva P. (2016), “La Rete Scuolemigranti e l’integrazione linguistica degli immigrati nel Lazio”, in Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) in collaborazione e con il supporto dell’Istituto di Studi Politici San Pio V, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Undicesimo Rapporto*, Edizioni IDOS, Roma, pp. 65-73.
- Santagati M. (2014), “La scuola”, in Fondazione Ismu (a cura di), *Ventesimo rapporto sulle migrazioni: 1994-2014*, Franco Angeli, Milano, pp. 117-136.
- Santagati M., Ongini V. (a cura di) (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A. S. 2013/2014*, Fondazione ISMU-MIUR, Milano.
- Savino M. (a cura di) (2014), *Oltre lo ius soli. La cittadinanza italiana in prospettiva comparata*, a cura di M. Savino, Edizioni Scientifiche, Napoli.
- Scuolemigranti (2014), *Approdi. Rete per l’inclusione scolastica delle seconde generazioni*, Rete Scuolemigranti, Roma:
http://www.scuolemigranti.org/wp-content/uploads/2014/06/Approdi_Scuolemigranti.pdf

- Sergio G. (2011), “Un lasciapassare per l’Italia. La legge Maroni e l’obbligo del test di italiano per stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, vol. 3, 1, pp. 53-64:
riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1228.
- Serianni L. (2015), “Interpretare e produrre un testo argomentativo: alcune riflessioni operative”, in Clementi F., Serianni L. (a cura di), con introduzione di Tullio De Mauro, *Quale scuola? Le proposte dei lincei per l’italiano, la matematica, le scienze*, Laterza, Roma-Bari, pp. 47-61.
- Sillabo A2* (2012), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*, a cura degli Enti certificatori dell’italiano L2, con la collaborazione di Ambrosio S., Arcangeli M., Barni M., Grego Bolli G., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Rocca L., retescuolemigranti.files.wordpress.com/2011/09/sillabo-a1.pdf.
- Tabusi M. (2004), *Il fenomeno migratorio nello spazio linguistico italiano: una prospettiva geografica*, in Bagna C., Barni M., Siebetchu R., *Toscane favelle: lingue immigrate nella provincia di Siena*, Guerra, Perugia, pp. 105-112.
- Tarallo C. (2016), “La tecnica del *film retelling* nella didattica della scrittura”, in Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell’italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli, Manziana, pp. 113-125.
- Telve S. (2011), “Comunicazione e discorso specialistico”, in Gualdo R., Telve S., *Linguaggi specialistici dell’italiano*, Carocci, Roma, pp. 181-216.
- Vademecum* (2010), Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per l’istruzione, *Vademecum (ai sensi della nota n 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell’interno). Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test*, a cura della Direzione Generale per l’Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni – Ufficio IV:
hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d6686cab-4f36-4c32-acb3-97f2090ead92/vademecum.pdf.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all’italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida Salutare*, Carocci, Roma.

SITOGRAFIA

Di seguito la lista di alcuni siti di didattica della lingua italiana a stranieri:

centrocome.it
istruzione.comune.modena.it/memo
lira.unistrapg.it/?q=node/1006
parliamocichiaro.ismu.org
parliamoitaliano.altervista.org
www.bbc.co.uk/languages/italian/index.shtml
www.educational.rai.it/ioparloitaliano/corso.htm
www.italianoinfamiglia.it
www.italianol2.info
www.oneworlditaliano.com/italiano/corso-di-italiano.htm
www.puntolingua.it/esercizi_intro_ita.asp
www.scudit.net/mdindice.htm
www.unistrapg.it/l2o
www.viv-it.org/didattica-italiano/percorsi-linguistico-didattici

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E DELLA CULTURA ITALIANA IN CORSI “BLENDED” E ONLINE

Daniela Bartalesi-Graf[†]

1. ACCESSO APERTO E GRATUITO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Nella nostra società post-industriale, la diffusione delle conoscenze e di nuove idee è fondamentale per il progresso e la prosperità². Le competenze richieste in qualsiasi professione sono in rapida evoluzione: pertanto l'apprendimento non può più essere confinato agli anni della scuola tradizionale e si sta trasformando in un processo che dura tutta la vita. Siemens definisce questa nuova *forma mentis* come «un divenire in contrasto con un conoscere»³. In termini pratici questo significa che il numero di giovani e meno giovani in tutto il mondo che chiederanno di accedere ad un'istruzione superiore aumenterà notevolmente nel prossimo futuro: nel 2025, alcuni analisti prevedono che 262 milioni di studenti vorranno frequentare istituti di istruzione superiore, un aumento notevole dai 168 milioni del 2009 e 28 milioni del 1970⁴. Chi insegnerà a questi studenti, e chi pagherà le spese?⁵ Messa di fronte alla necessità di migliorare sia accessibilità che flessibilità, gli istituti d'istruzione superiore negli Stati Uniti hanno reagito in modi diversi, e spesso contraddittori. Alcune grandi università pubbliche (e un numero esiguo di Colleges di arti liberali) hanno accolto questa richiesta di formazione più aperta e accessibile come uno sviluppo positivo anche se destabilizzante e hanno risposto con diverse iniziative. Le seguenti due sono, a mio parere, le più rilevanti per questa discussione:

- MOOCs (*Massive Open Online Courses*). Dal 2012, piattaforme come edX e Coursera (con sede negli Stati Uniti), FutureLearn e Iversity (con sede in Europa), e Open2Study (con sede in Australia) offrono centinaia di corsi online creati e tenuti da importanti istituti di istruzione superiore in tutto il mondo. Questi corsi non

¹ Wellesley College, Department of Italian Studies, Wellesley, Massachusetts.

² McAuley et al., 2010: 5.

³ Siemens, 2008: 7.

⁴ Dati dell'OCSE (Organization for Economic Co-operation and Development), recuperati il 1 giugno 2016 da <http://www.into-corporate.com/higher-education/global-demand-the-market-opportunity.aspx>.

⁵ L'8 gennaio 2015 il presidente Obama ha annunciato il *Community College Plan*, una proposta per aprire i *Community Colleges* ad un numero crescente di studenti a basso reddito. Uno degli obiettivi di questo piano è che gli Stati Uniti raggiungano la più alta percentuale di laureati nel mondo entro il 2020. (Recuperato il 30 giugno 2016 da:

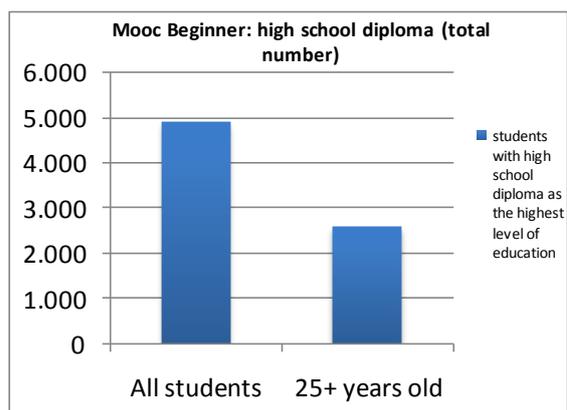
<https://www.whitehouse.gov/photos-and-video/video/2015/01/09/president-speaks-his-american-college-promise-proposal>. Il Presidente Obama annuncia il *Community College Plan*: <https://www.whitehouse.gov/issues/education/higher-education>.

offrono crediti accademici⁶, eppure sono diventati il veicolo più importante per un'istruzione gratuita e aperta⁷. Chiunque abbia accesso a un computer e a Internet può seguire, per esempio, il corso “Introduzione ai Metodi Statistici” insegnato presso l'Università di Kyoto, “Spagnolo per Principianti” insegnato presso l'Universitat Politecnica de Valencia, o “Idee del XX secolo” insegnato presso l'Università del Texas a Austin. È facile immaginare gli effetti positivi che queste iniziative avranno in termini di scambi tra docenti, e comunicazione interculturale tra studenti. In termini puramente numerici, il 15 settembre 2015, edX e Coursera hanno annunciato di aver raggiunto rispettivamente 5 e 15 milioni di utenti registrati in tutto il mondo⁸. Nessun programma universitario può permettersi di ignorare questo fenomeno.

- OpenStax (<https://openstax.org/>) è una libreria online di 25+ testi universitari gratuiti e personalizzabili (il materiale può essere riorganizzato da insegnanti e studenti)⁹. Molti di questi libri di testo sono richiesti in corsi universitari introduttivi che rappresentano circa il 50% di tutti i corsi universitari obbligatori. L'impatto di questa iniziativa può essere enorme per gli studenti a basso reddito dei *Community Colleges*: per questi studenti il prezzo dei libri di testo pesa tanto quanto il costo delle tasse universitarie¹⁰.

⁶ Alcuni corsi online offrono a pagamento dei crediti accademici (vedi <https://www.class-central.com/report/moocs-for-credit/>). Questi corsi non soddisfano la definizione MOOC (*Massive Open Online Course*) in quanto non sono “open”, cioè aperti a tutti gratuitamente.

⁷ La maggior parte degli studenti che si iscrivono ai MOOCs hanno raggiunto un alto livello di istruzione (il 70% ha una laurea): questo ha spinto molti commentatori a concludere che i MOOCs hanno fallito nella loro missione di democratizzazione e globalizzazione. Tuttavia, la percentuale relativamente bassa di studenti svantaggiati dal punto di vista geografico ed economico iscritti a qualsiasi MOOC rappresenta un numero assoluto molto elevato che nessun corso universitario avrebbe mai raggiunto altrimenti. Ad esempio, nel MOOC di lingua e cultura italiana livello Beginner, discusso più avanti in questo articolo, 2.574 studenti (su un totale di 26.925 iscritti nel mese di giugno 2016) hanno più di 25 anni e hanno solo un diploma di scuola superiore o inferiore, pari al 9,5 % del totale: si tratta di una piccola percentuale ma di un numero assoluto molto elevato per qualsiasi corso di lingua italiana. Si veda la tabella qui sotto:



⁸ Dati recuperati il 5 giugno 2016 da:

<https://www.edsurge.com/news/2015-09-08-udacity-coursera-and-edx-now-claim-over-24-million-students>.

⁹ OpenStax è stato creato dalla Rice University con fondi della *Bill and Melinda Gates Foundation*.

¹⁰ Per il 48% degli studenti il costo dei libri di testo determina quanti e quali corsi universitari possono seguire in un determinato semestre; il 65% degli studenti sceglie di non acquistare i libri di testo a causa

2. CRISI DELLE DISCIPLINE UMANISTICHE ED ELITISMO

Pur non risolvendo il problema dell'aumento incontrollato delle tasse universitarie (specialmente negli USA), i MOOCs e altre simili iniziative certamente offrono una risposta concreta alla richiesta di una formazione più aperta e accessibile¹¹. Purtroppo, la maggior parte dei Colleges di arti liberali negli USA si è mossa nella direzione opposta, cioè verso un'offerta educativa elitaria¹². Una vera e propria formazione umanistica è diventata un lusso che solo pochi studenti a tempo pieno ed economicamente privilegiati possono permettersi. L'aumento dei costi di una formazione umanistica non influenza solo le scelte degli studenti e delle loro famiglie: le amministrazioni dei Colleges trovano sempre più difficile sostenere i costi dei programmi umanistici¹³. Molte università e Colleges hanno ridotto le dimensioni di quei dipartimenti che non generano entrate (come, ad esempio, lettere classiche, lingue e culture straniere); alcuni addirittura hanno dovuto chiudere¹⁴. Allo stesso tempo, le grandi università pubbliche privilegiano i

del loro costo elevato, e il 94% di questi studenti teme che il voto finale nel corso sarà penalizzato a causa del mancato acquisto dei testi (dati da una ricerca di United States Public Interest Research Group che ha esaminato 2.000 studenti provenienti da 150 campus. Dati recuperati il 10 luglio 2016 da <https://www.insidehighered.com/news/2014/01/28/textbook-prices-still-crippling-students-report-says>). Inoltre, un rapporto del 2013 del *Government Accountability Office* rileva che i prezzi dei libri di testo nuovi sono aumentati dell'82% tra il 2002 e il 2012, una media del 6% l'anno, pari a circa tre volte il tasso di inflazione. Dati recuperati da:

<http://studentpirgs.org/news/gao-report-finds-textbook-prices-continue-skyrocket>.

¹¹ La tendenza verso una maggiore accessibilità delle informazioni è sentita in tutti gli ambiti, non solo nel settore dell'istruzione tradizionale: molte iniziative online, come Wikimedia, Flickr e YouTube, sono nate con lo scopo esplicito di consentire l'accesso gratuito a materiali e informazioni. Ognuno di noi dà per scontata la possibilità di consultare e/o avere accesso online gratuitamente ad un'infinità di informazioni e risorse.

¹² L'aumento insostenibile dei costi dell'istruzione è un fattore documentato: le tasse universitarie negli USA sono aumentate in dollari reali del 44% dal periodo 1999-2000 al periodo 2012-2013 (elaborazione da dati grezzi del *National Center for Education Statistics* recuperati da:

https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_330.10.asp). Nello stesso periodo, il debito degli studenti è aumentato allo stesso tasso: sette su dieci studenti (pari al 69%) che si sono laureati da università pubbliche nel 2014 avevano un debito medio a testa di \$28.950. Per il periodo 2004-2014 la quota di laureati indebitati è salita modestamente (dal 65% al 69%) mentre il debito medio alla laurea è salito più del doppio rispetto al tasso di inflazione. (Dati dell'*Institute for College Access and Success*: <http://ticas.org/posd/map-state-data-2015>).

¹³ Vedi Scott Jaschik, "Disappearing Liberal Arts Colleges", 11 ottobre, 2012:

<https://www.insidehighered.com/news/2012/10/11/study-finds-liberal-arts-colleges-are-disappearing>.

È anche possibile misurare la capacità di offrire una vera e propria formazione umanistica esaminando il numero di studenti per corso. Un confronto tra UMass Boston (University of Massachusetts at Boston) e Wellesley College è istruttivo: a UMass Boston il 31% dei corsi ha più di 30 studenti e il 66% più di 20 studenti (dati da un'indagine annuale delle università del 2015, Copyright © 2015 College Board:

http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg01_tmpl.html?schoolId=197).

A Wellesley College solo l'8% dei corsi ha più di 30 studenti e il 34% ha più di 20 studenti. (dati dell'Annual Survey of College del 2015, Copyright © 2015 College Board:

http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg01_tmpl.html?schoolId=444).

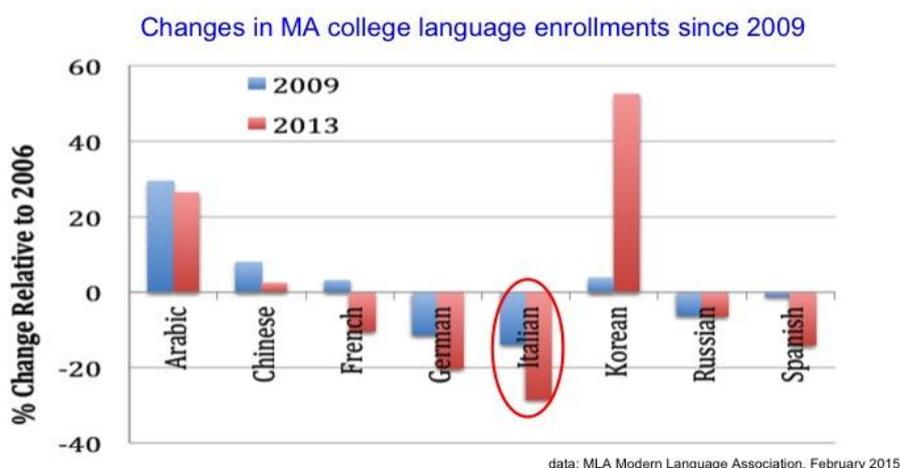
¹⁴ Sweet Briar College e Tennessee Temple University hanno chiuso alla fine dell'anno accademico 2015-16. (<http://www.usnews.com/news/articles/2015/03/03/declining-enrollments-financial-pressure-force-two-liberal-arts-colleges-to-close>). La MLA (*Modern Languages Association*) ha raccolto i dati sulle iscrizioni nei corsi di lingua negli Stati Uniti tra il 2009 e il 2013; il numero delle istituzioni che ha smesso di segnalare iscrizioni nei corsi di italiano è aumentato di 5 unità, di 17 per il russo, e 37 per il tedesco. Ciò significa che queste istituzioni hanno chiuso o sospeso i loro programmi di lingua (il rapporto completo è disponibile su: https://apps.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf). Infine, il 38% dei College che nel

dipartimenti di scienze i quali, portando finanziamenti esterni, sono in grado di sostenere la ricerca e attirare studenti. Le domande poste da Hutner e Mohamed nel 2013 sono ancora rilevanti oggi: «Vogliamo davvero diventare una società in cui le università pubbliche si concentrano sulla formazione tecnica e i Colleges d'élite frequentati principalmente dai ricchi hanno il monopolio di coltivare l'immaginazione?»¹⁵.

3. DIPARTIMENTI DI ITALIANISTICA: FRA CRISI DELLE DISCIPLINE UMANISTICHE E ACCESSO APERTO E GRATUITO

L'elemento sconcertante di questo scenario è che i programmi umanistici sono stati i meno ricettivi al cambiamento e all'innovazione, pur essendo i più colpiti dal rapido declino delle iscrizioni, un sintomo di quello che ormai molti definiscono come “crisi delle discipline umanistiche”¹⁶. L'iscrizione a corsi di lingua italiana nel Massachusetts è in rapido declino sia in assoluto che rispetto ad altre lingue straniere (vedi Tav. 1).

Tavola 1.



Il problema delle basse iscrizioni ai nostri corsi è aggravato dal fatto che una percentuale molto esigua di studenti decide di continuare nei corsi avanzati.

Negli USA l'italiano ha il più alto rapporto fra corsi introduttivi e corsi avanzati (11:1) fra tutte le principali lingue insegnate. Questo significa che solo uno studente su undici che iniziano al livello principiante prosegue al livello avanzato. In confronto, francese, tedesco e spagnolo hanno un rapporto di 5:1. Le ragioni di questa differenza non sono note e certamente richiedono ulteriori indagini¹⁷.

1990 sono stati definiti “*liberal arts*” dalla *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* attualmente non hanno più i requisiti per corrispondere a tale definizione (dati da Baker, Baldwin e Makker, 2012).

¹⁵ Hutner, 2013.

¹⁶ Tworek, 2013.

¹⁷ Queste domande rimangono senza risposta: gli studenti seguono i corsi d'italiano come terza o quarta lingua, e pertanto si accontentano di raggiungere un livello elementare o intermedio? O forse le facoltà di spagnolo, francese e tedesco offrono un programma più interessante e vario a livello superiore? Un'altra possibile spiegazione è che un numero maggiore di studenti di italiano prosegue gli studi in Italia, e quindi

Tuttavia, nel settore della valutazione delle competenze raggiunte dai nostri studenti, i nostri dipartimenti non possono pretendere ignoranza o mancanza di dati: al contrario, i nostri programmi di lingue sono soggetti ad una crescente pressione, da parte delle amministrazioni universitarie, nonché del grande pubblico, a dimostrare i risultati raggiunti. Due studi¹⁸ hanno analizzato il livello di competenza raggiunto dagli studenti che si specializzano in lingue straniere e dai candidati per diventare insegnanti di lingue negli USA; questi studi hanno evidenziato che solo circa la metà di questi laureati raggiunge il livello *Advanced Low* nella scala delle competenze ideata da ACTFL (*American Council Teachers Foreign Languages*); gli altri si qualificano al di sotto: un risultato accettabile, ma tutt'altro che soddisfacente. Nel frattempo, miriadi di strumenti online sono a disposizione di chiunque voglia imparare una lingua straniera gratuitamente: quiz con auto-correzione, tabelle grammaticali a tutti i livelli, video su YouTube, pagine di Facebook e gruppi online dedicati a tutte le principali lingue e culture, portali per facilitare lo scambio di conversazioni online. Chiunque può facilmente assemblare una rete personalizzata di materiale didattico per l'apprendimento online di qualsiasi lingua. Purtroppo, non abbiamo dati concreti per dimostrare che studiare in un corso in presenza garantisce risultati migliori che utilizzare una "rete di apprendimento personalizzata". Possiamo quindi chiederci, facendo la parte dell' "avvocato del diavolo": la rigidità e il costo dell'esperienza universitaria e dei Colleges è ancora giustificata? Lo spazio fisico delle aule universitarie è diventato obsoleto? Per quanto limitate siano le nostre risorse e piccoli i nostri programmi, non possiamo ignorare queste obiezioni.

4. IL NOSTRO CONTRIBUTO ALL'ACCESSO APERTO E GRATUITO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE: *ITALIANONLINE*

Nell'autunno del 2013 Wellesley College è stato il primo College di arti liberali ad aderire al consorzio edX, una organizzazione non-profit fondata da Harvard e del MIT e che oggi comprende più di 100 istituti di istruzione superiore. Con questa decisione, e con l'impegno a creare e aprire quattro MOOCs sul portale edX, il nostro College ha dimostrato di voler rispondere alla richiesta di una maggiore accessibilità e flessibilità dell'offerta di corsi universitari. Il nostro Dipartimento ha contribuito a questo sforzo con la creazione di *ItalianOnline*, un corso online che, prima di essere aperto come MOOC sul portale edX, è stato offerto in due diverse modalità: come corso estivo online per i nostri studenti e alumnae¹⁹ e come corso "blended" sul nostro campus e al MIT nell'arco di tre semestri. Nell'intraprendere questa iniziativa, i nostri obiettivi erano i seguenti:

1. Aumentare le iscrizioni ai nostri corsi autunnali offrendo gratuitamente ai nostri studenti *ItalianOnline* durante l'estate.
2. Testare *ItalianOnline* durante l'estate, in vista della creazione di un nuovo corso intensivo "blended" di lingua da offrire in autunno.

salta i nostri corsi più avanzati offerti sul campus. I dati relativi al rapporto fra corsi introduttivi e avanzati vengono da Goldberg, Looney e Lusin, 2013: 40.

¹⁸ Swender, 2013 e Ball, 2010.

¹⁹ Termine usato per indicare laureate o ex studentesse di una specifica scuola o università.

3. Creare un modello per l'insegnamento di una lingua online che altri programmi di lingua potrebbero seguire.

4.1. *Contenuto e struttura*

ItalianOnline è stato inaugurato nell'estate del 2014 ed è stato offerto solo a studenti del Wellesley College e alle alumnae del College. Per questo motivo, il corso è stato inizialmente definito come uno SPOC (*Small Private Online Course*), e non un MOOC (*Massive Open Online Course*). Il corso corrisponde all'incirca al primo anno di studio della lingua italiana a livello universitario, anche se il materiale culturale del corso (le letture e le video interviste con parlanti di italiano) permette di estendere il suo utilizzo al secondo anno. Il corso è stato creato sulla piattaforma edX la cui struttura permette di spostarsi all'interno di diversi contenuti, ritornare a contenuti già visionati, procedere non in ordine, o saltare contenuti che non interessano (si veda la Figura 1 alla pagina seguente).

Dal momento che la piattaforma consente l'uso di diversi media di insegnamento (video, presentazioni PowerPoint, audio files, immagini, ecc.), abbiamo deciso di presentare lo stesso contenuto (funzione del linguaggio e/o tematica culturale) in modi paralleli, ma diversi al fine di soddisfare diversi stili di apprendimento²⁰. Abbiamo anche adottato una varietà di metodi di insegnamento: le presentazioni formali ed esplicite (per esempio, grafici di grammatica e video lezioni) sono affiancate da altre componenti che riflettono l'uso funzionale della lingua (per esempio, video skits chiamati Ciak!, e Podcasts scaricabili)²¹. In breve, nella progettazione di *ItalianOnline* abbiamo deciso di andare oltre il semplice trasferimento sullo schermo di un libro di testo – una tecnica già ampiamente utilizzata dalle case editrici. Infine, abbiamo cercato di creare una forte esperienza visiva per gli studenti, utilizzando una varietà di immagini in presentazioni PowerPoint e lezioni video. Si veda l'Appendice 1 per un elenco dettagliato e la descrizione di tutte le componenti del corso.

²⁰ La teoria che gli studenti siano in possesso di un certo stile di apprendimento e che modificare il nostro insegnamento per seguire quello stile di apprendimento produca risultati migliori è stata contestata (vedi studi citati in Ellis, 1994: 542). Tuttavia, alcuni studi hanno provato che gli studenti utilizzano diverse strategie di apprendimento secondo i loro obiettivi e le loro passate esperienze; inoltre, l'uso di una varietà di strategie di apprendimento sembra produrre risultati migliori, secondo Oxford e Nyikos, 1989. Per la necessità di utilizzare diverse strategie di apprendimento in corsi di lingua online si veda anche Warschauer & Kern, 2000: 17.

²¹ Nonostante i progressi nella ricerca e nella pratica dell'insegnamento della L2, nessun metodo ha dimostrato di produrre un certo livello di competenza. Manca ancora una teoria supportata da dati concreti e da ricerche rigorose su cui si possa basare la nostra pratica di insegnamento (Norris & Ortega, 2000; Myles, 2013).

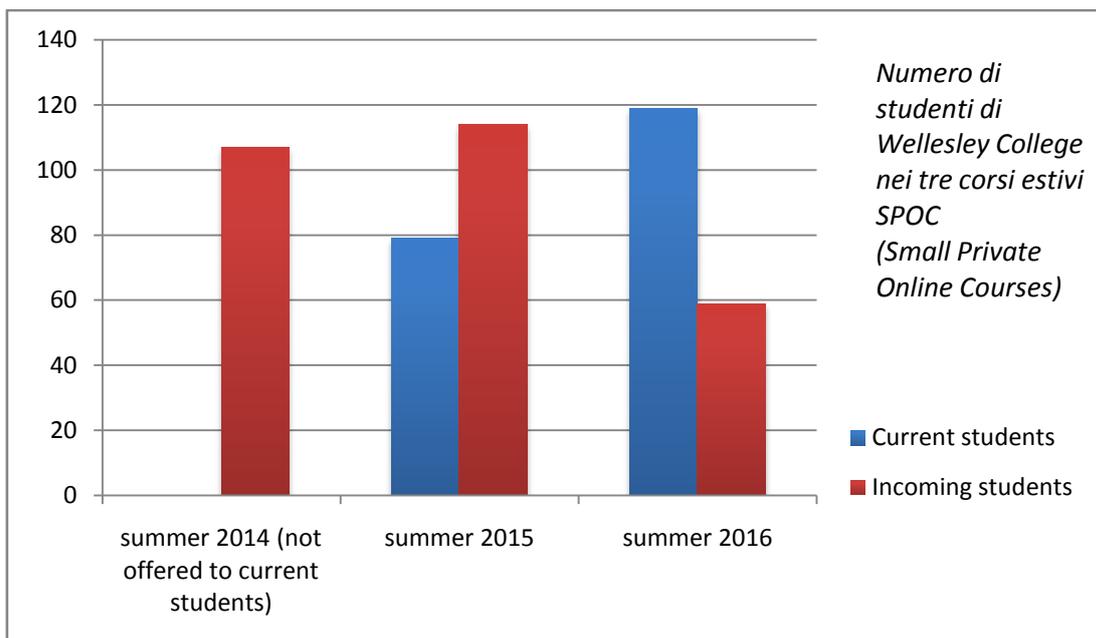
Figura 1: *ItalianOnline sulla piattaformaedX*

The screenshot shows the ItalianOnline course interface on the edX platform. The navigation menu on the left includes 'Unit 2: I giovani, la famiglia e l'università' with sub-items like '2.1 AGGETTIVI', '2.2 AGGETTIVI E PRONOMI POSSESSIVI', and '2.3 VERBI IN -ARE; AVVERBI; DOMANDE; ESPRESSIONI INTERROGATIVE'. The main content area displays 'VIDEO 20. Interrogative expressions (Perché ...? Che cosa ...? Che ...? Quando ...? Quanto ...?)'. A video player is embedded, showing a slide titled 'Espressioni Interrogative' with examples like 'Perché lavori così tanto?' and 'Che cosa cerchi?'. A red circle highlights the video player controls, and another red circle highlights the lesson title in the left menu.

4.2. Da "SPOC" a "Blended"

ItalianOnline è stato prima testato per tre estati consecutive come SPOC (*Small Private Online Course*). I nostri studenti hanno risposto con entusiasmo a questa iniziativa, come evidenziato nella Tav. 2.

Tavola 2.



Particolarmente notevole è stato il numero di studenti di primo anno (“incoming students”) iscritti a *ItalianOnline* nelle estati 2014 e 2015, pari a circa il 18% di tutte le matricole (il calo delle iscrizioni nell’estate 2016 rimane inspiegabile: è possibile che alcuni studenti fossero già iscritti in uno dei MOOCs che aprirono nel gennaio 2016 – vedi paragrafo 4.4 e oltre). Notevole è anche l’aumento delle iscrizioni di studenti di secondo, terzo e quarto anno (“current students”) nell’estate 2016, sebbene *ItalianOnline* fosse già stato offerto a questi studenti nell’estate precedente.

Questa iniziativa ha avuto una ripercussione sulle nostre iscrizioni nei corsi di presenza: 12 studenti provenienti dallo SPOC 2014, 13 provenienti dallo SPOC 2015 e 12 provenienti dallo SPOC 2016 hanno continuato nei nostri corsi di presenza in autunno; si tratta di numeri modesti in termini assoluti, ma significativi se si considerano le piccole dimensioni del nostro programma di italiano (35-40 studenti si iscrivono ogni autunno nei nostri corsi per principianti). In conclusione, dopo aver offerto *ItalianOnline* per tre estati consecutive, possiamo affermare con certezza che il calo delle iscrizioni nei corsi di italiano non è dovuto ad una mancanza di interesse. Al contrario: il problema è che questo interesse non si traduce in iscrizioni ai nostri corsi. Abbiamo mandato un questionario anonimo agli studenti di primo anno che hanno seguito lo SPOC estivo nel 2015 per scoprire il motivo per cui molti di loro non hanno continuato in autunno, e 17 intervistati (39% delle risposte ricevute) hanno scelto il seguente tra i motivi indicati: «Non posso continuare, anche se mi piacerebbe»; 9 di questi studenti hanno specificato: «Mi piacerebbe continuare a studiare italiano, ma non riesco a inserire un corso di italiano nel mio programma di studi».

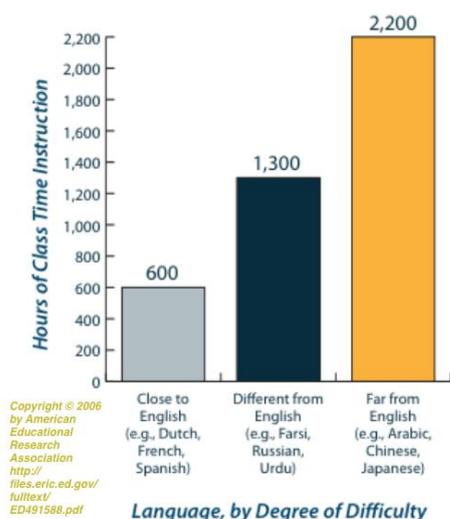
Il corso intensivo “blended” che abbiamo offerto a partire dall’autunno 2014 è stato progettato per rispondere a questa esigenza di una maggiore flessibilità²² nel piano di studi. Il corso ha le seguenti caratteristiche:

- tre incontri in presenza a settimana invece di cinque;
- utilizzo di *ItalianOnline* al posto del libro di testo con costo zero per lo studente;
- realizzazione di un “apprendimento 24/7”, cioè l’opportunità di accedere in qualsiasi momento al materiale online²³ e quindi alle pratiche di recupero oltre che di apprendimento²⁴;
- metodologia “flipped”: gli studenti guardano vari tipi di video (lezioni, scenette, ecc.) e completano altre attività online prima di venire in classe; il tempo di presenza viene utilizzato principalmente per le attività di conversazione, con una quasi totale eliminazione delle lezioni frontali;

Questo corso intensivo “blended” procede ad una velocità doppia rispetto al corso non intensivo, e continua nel semestre primaverile. Pertanto, in un anno accademico gli studenti coprono lo stesso materiale di due anni di corsi non intensivi. Questo percorso permette di completare in un anno i quattro semestri di lingua straniera richiesti a Wellesley College, una scelta particolarmente interessante per gli studenti che si preparano a studiare in Italia nel loro terzo anno e/o che vogliono laurearsi in italiano.

²² Stiamo anche valutando la possibilità di aprire dei corsi “fuori sequenza” (il secondo semestre offerto anche in autunno, il terzo semestre offerto anche in primavera, ecc.). Questa nuova sequenza potrebbe interessare gli studenti che hanno completato in modo soddisfacente il corso estivo online e/o coloro che hanno studiato l’italiano al liceo. La possibilità di cominciare il primo anno all’università con un livello più avanzato di lingua è certamente molto attraente per quegli studenti che vogliono progredire più velocemente nel curriculum di italiano e prepararsi per un programma di studio all’estero in Italia. La stessa formula (corso online in preparazione di un corso più avanzato sul campus) potrebbe essere utilizzata durante le sessioni invernali (mini-semestre in gennaio), dove queste esistono.

²³ Secondo l’*American Educational Research Association* e il *Foreign Service* degli Stati Uniti, circa 600 ore di esposizione sono necessarie per acquisire una competenza generale nelle lingue del primo tipo come le lingue romanze. Confrontando questa stima con il numero di ore che i nostri studenti trascorrono in classe e nello studio individuale, possiamo capire più chiaramente le ragioni di alcuni nostri risultati deludenti. Si veda la tavola qui di seguito:



²⁴ Sui benefici dell’*information retrieval* si veda Glass, Foresey & Riley, 2013.

Per adattare *ItalianOnline* ad un corso “blended” in presenza abbiamo creato attività da svolgere in classe come complemento al lavoro online completato dagli studenti a casa prima della lezione. Questo materiale comprende:

- a) attività di conversazione e attività relative ai Ciak! video, alle interviste video e alle strutture linguistiche apprese nelle lezioni video e nelle tabelle di grammatica;
- b) presentazioni PowerPoint e altre attività che si abbinano ai temi culturali delle interviste e delle letture.

Questo materiale è stato rivisto e migliorato nel corso delle cinque ripetizioni di questo corso “blended” (3 semestri a Wellesley College e 2 semestri al MIT), e può essere condiviso online con altre scuole di istruzione superiore (si veda il paragrafo 5.3: *La condivisione di esperienze, materiale e dati: una proposta*).

Il formato “blended” ha portato i seguenti vantaggi:

- miglioramento della pedagogia (si vedano i risultati dell’ “analisi del discorso” e le valutazioni degli studenti);
- aumento degli studenti di primo anno che si iscrivono al corso intensivo; questi studenti sono molto importanti per il nostro programma perché continuano al livello avanzato in percentuale maggiore degli studenti dei corsi non intensivi. Nei corsi intensivi non “blended” della primavera 2012 e 2013, gli studenti di primo anno sono stati solo il 31% di tutti gli studenti, rispetto al 67% dei corsi intensivi “blended” offerti nei semestri autunnali 2014, 2015 e 2016.

Alla fine del semestre autunnale 2014, un “*discourse analysis*”, vale a dire una valutazione qualitativa dei risultati del corso, è stata condotta da Veronica Darer, professoressa di spagnolo di Wellesley College ed esperta in questo campo di ricerca²⁵. Il suo lavoro ha prodotto una valutazione molto positiva dei risultati di apprendimento in questo corso “blended”. Darer ha evidenziato le seguenti caratteristiche del corso intensivo “blended” come particolarmente rilevanti per l’apprendimento degli studenti:

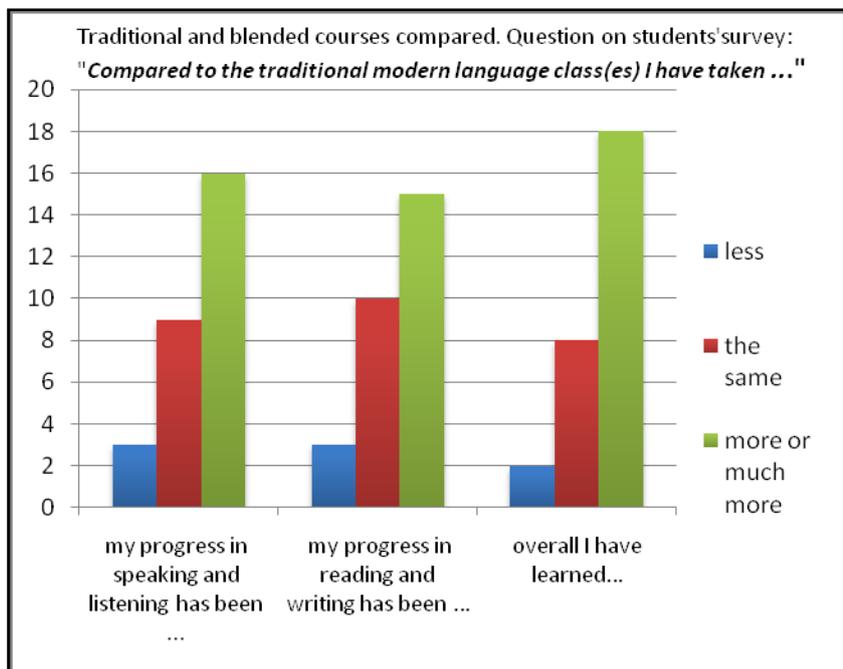
- a) l’opportunità data agli studenti di lavorare al proprio ritmo;
- b) le ampie risorse online che sono disponibili in qualsiasi momento;
- c) la combinazione di insegnamento online e in presenza, dove le ore in presenza consentono di rinforzare e chiarire l’apprendimento già avvenuto online;
- d) l’opportunità per gli studenti di esplorare diversi metodi di apprendimento della lingua.

Nelle sue conclusioni, Darer ha scritto: «Il discorso nella lingua di destinazione è di un livello molto più alto di quanto si trova comunemente in un corso tradizionale di primo semestre». Gli studenti hanno inoltre completato un sondaggio specifico della componente “blended” del corso, e la Tav. 3 mostra la loro valutazione dei risultati di apprendimento in questa classe rispetto ai corsi di lingua tradizionali che avevano seguito in precedenza.

²⁵ Darer ha utilizzato i seguenti strumenti di valutazione:

1. valutazione degli studenti sulla porzione “blended” del corso;
2. valutazione degli studenti sul corso in generale;
3. “*discourse analysis*” di una lezione;
4. due interviste al docente del corso.

Tavola 3.



Anche se questi dati si riferiscono a un campione relativamente piccolo di studenti (28) e non abbiamo potuto effettuare uno studio comparato per mancanza di un gruppo di controllo, i nostri risultati indicano che l'esperienza di apprendimento degli studenti è migliore nel corso "blended" che nel corso tradizionale. Sono necessari altri studi comparati che confermino questi risultati sulla base di dati più ampi.

4.3. Risultati di apprendimento in corsi "blended" e in corsi di presenza

L'efficacia dell'insegnamento online è stata a lungo dibattuta, a partire dalla ben nota polemica Clark-Kozma negli anni '80 e '90. Secondo Clark²⁶, diversi studi dimostrano che l'utilizzo di "media" diversi (ad esempio, video lezioni invece dell'insegnamento in presenza) non ha alcun effetto sull'apprendimento, in quanto il "media" utilizzato è semplicemente un veicolo per i contenuti, non è un metodo di insegnamento di per sé; secondo Clark, solo il metodo di insegnamento utilizzato ha un effetto dimostrato sull'apprendimento. Kozma²⁷, invece, ha sostenuto che tutti i fattori hanno un'influenza sull'apprendimento e che i "media" non possono essere chiaramente separati dalla metodologia di insegnamento. Questo dibattito è stato particolarmente rilevante nella fase iniziale dell'insegnamento online e "blended" in quanto una preoccupazione degli educatori era il ruolo che questi nuovi "media" avrebbero avuto sull'apprendimento.

²⁶ Clark, 1994.

²⁷ Kozma, 1994.

Nel campo dell'insegnamento della L2 pochi studi hanno confrontato i risultati di apprendimento nei corsi in cui sono utilizzati diversi "media". Solo Rubio²⁸, per lo spagnolo, e Melucci & Hipwell²⁹ per l'italiano, hanno intrapreso studi comparati sulla competenza raggiunta dagli studenti in corsi "blended" rispetto ai corsi tradizionali. I loro studi hanno entrambi dato risultati simili a favore di un formato "blended": nonostante una riduzione delle ore di contatto, gli studenti nei due gruppi raggiungono risultati simili, e per alcune categorie, come la scrittura e il vocabolario, gli studenti dei corsi "bleded" raggiungono risultati migliori. Questi risultati confermano lo studio qualitativo di Darer del nostro corso "blended" a Wellesley College. In conclusione, anche se sono necessarie ulteriori ricerche sia qualitative che quantitative, possiamo dire con relativa certezza che i nostri risultati confermano la posizione di Clark: con i corsi "blended" otteniamo una maggiore flessibilità senza sacrificare i risultati. Inoltre, si potrebbe dedurre che, se dovessimo mantenere lo stesso tempo di presenza e adottare una metodologia di insegnamento "flipped", potremmo migliorare notevolmente i risultati di apprendimento, come suggerito da alcuni studi in altre discipline³⁰.

4.4. Dai corsi "blended" ai MOOCs

Durante l'autunno 2015 *ItalianOnline* è stato ulteriormente rivisto, aggiornato, e suddiviso in tre livelli (*Beginner*, *Intermediate* e *Advanced*). I tre corsi così creati sono stati aperti come MOOCs (*Massive Open Online Courses*) sulla piattaforma edX il 25 gennaio 2016 e sono offerti con una formula di "auto-apprendimento": ciò significa che gli studenti si iscrivono o lasciano il corso quando e come vogliono, e possono utilizzare qualsiasi componente online nella sequenza che preferiscono, dato che tutti i moduli erano disponibili dal giorno di apertura del corso. Anche se questi MOOCs non offrono crediti, gli studenti possono ottenere un Certificato di Completamento (*Verified Certificate of Completion*) pagando una quota di \$ 49, un'opzione che è disponibile per la maggior parte dei corsi MOOCs su edX. Con questa iniziativa abbiamo voluto offrire gratuitamente la possibilità di studiare italiano a chiunque, in qualsiasi parte del mondo, per motivi geografici o finanziari, abbia un accesso limitato o nessun accesso alle forme tradizionali di istruzione³¹. Abbiamo anche voluto mettere alla prova la nostra metodologia con un gran numero di studenti: avere migliaia di studenti online costituisce una novità assoluta in italianistica, e abbiamo ora la possibilità di raccogliere una vasta banca di dati utili all'analisi dell'efficacia dei nostri strumenti di insegnamento e del processo di apprendimento online di una seconda lingua. Questi sono gli indirizzi online dei tre MOOCs ai quali chiunque può iscriversi gratuitamente:

²⁸ Rubio, 2012

²⁹ Lo studio di Donatella Melucci e di Louise Hipwell dal titolo "*A Comparative Analysis of Learning Outcomes in Traditional vs. Hybrid Italian Courses*" è stato presentato in occasione della conferenza NeMLA 2016, ma non è stato ancora pubblicato.

³⁰ Si vedano Glance, Foresay & Riley, 2013, e gli studi di Marcey & Brint, 2012, per la biologia; si veda anche l'analisi di DeMartino di quattro corsi (filosofia, statistica, informatica e biologia) insegnati con due modalità diverse (tradizionale e "blended"). I suoi risultati non sono ancora pubblicati, ma sono disponibili online sul sito della conferenza *Blended Learning* del Bryn Mawr College (archiviata nel 2015): http://repository.brynmawr.edu/blended_learning/2015/2015/35/.

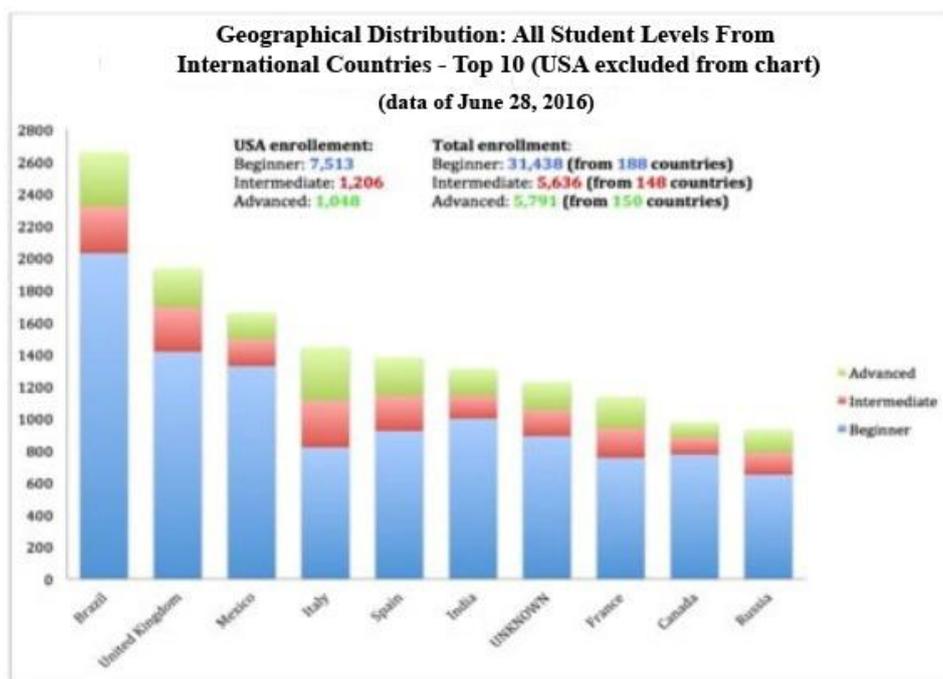
³¹ Auspichiamo che i nostri corsi MOOCs siano d'aiuto alle migliaia di rifugiati che negli ultimi anni sono arrivati in Italia dal Medio Oriente e dall'Africa sub-sahariana. Molti di loro hanno urgente bisogno di imparare la lingua italiana.

- Italian Language ad Culture: Beginner
<https://www.edx.org/course/italian-language-culture-beginner-wellesleyx-italian1x>
- Italian Language ad Culture: Intermediate
<https://www.edx.org/course/italian-language-culture-beginner-wellesleyx-italian2x>
- Italian Language ad Culture: Advanced
<https://www.edx.org/course/italian-language-culture-beginner-wellesleyx-italian3x>

4.5. Chi sono e dove sono i nostri studenti dei MOOCs

L'interesse per lo studio dell'italiano nel mondo è davvero molto forte, come mostra la Tav. 4³².

Tavola 4.

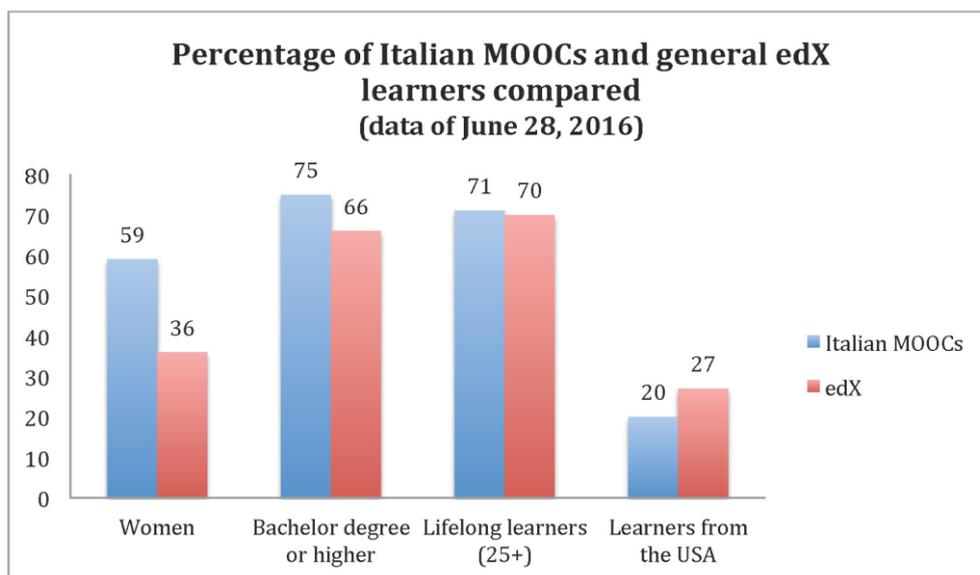


Particolarmente rilevante è il numero di studenti dal Brasile (il 6,4% nel corso Beginner, il 4% negli altri corsi edX), un probabile effetto della grande comunità di immigrati italiani in quel paese. Un secondo sondaggio potrebbe evidenziare quanti di questi studenti sono “heritage speakers”, al fine di creare dei moduli mirati alle esigenze di questo gruppo. I Paesi sotto-rappresentati nei nostri corsi sono l'India, con il 3,3% di studenti Beginner rispetto all'11% negli altri corsi edX, e la Cina (non rappresentata nel grafico), con il 1,1% di studenti Beginner rispetto al 3% negli altri corsi edX. Per quanto riguarda gli studenti residenti in Italia, un secondo sondaggio potrebbe anche

³² Le iscrizioni ai corsi MOOCs continuano con un incremento di circa 100 al giorno (in totale, per i tre livelli).

evidenziare quanti di questi sono di recenti immigrati o rifugiati. Per questo gruppo il nostro obiettivo è determinare in che misura il corso risponde alle loro esigenze linguistiche, che immaginiamo siano piuttosto specifiche e di ordine pratico.

Tavola 5.



La Tav. 5 mostra che, rispetto agli altri corsi edX, i nostri studenti hanno un profilo più internazionale e che le donne vi sono maggiormente rappresentate. Sebbene il numero di “lifelong learners” sia in linea con i dati generali di edX, i nostri studenti sono più istruiti rispetto alle medie edX: questo è probabilmente dovuto al relativamente alto livello accademico dei nostri corsi di livello intermedio e avanzato.

4.6. Le valutazioni degli studenti: confronto fra i corsi MOOCs e i corsi “blended”

Nel giugno del 2016, circa sei mesi dopo l’apertura dei corsi MOOCs, abbiamo inviato un questionario online a tutti gli studenti, al quale hanno risposto 1.225 studenti del livello Beginner, 195 studenti del livello Intermediate e 170 studenti del livello Advanced³³. L’obiettivo di questa indagine era raccogliere le valutazioni degli studenti sul programma in generale e, in particolare, sui diversi strumenti di apprendimento offerti online.

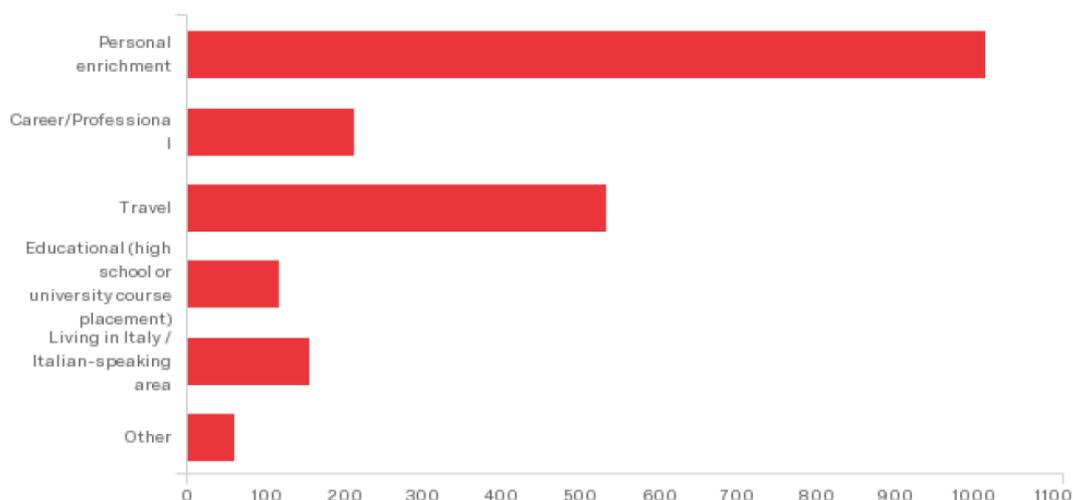
Un altro obiettivo del sondaggio era confrontare le opinioni degli studenti dei MOOCs e degli studenti dei corsi “blended” sull’efficacia dei diversi strumenti di apprendimento offerti online. Questa informazione è particolarmente rilevante in

³³Anche se 25.000 studenti erano ufficialmente iscritti al corso Beginner quando abbiamo inviato il sondaggio, solo il 10% di questi erano attivi in ogni data settimanale; i corsi di livello intermedio e avanzato, avevano ognuno 4.500 iscritti, ma l’attività settimanale oscillava tra il 6-7%, pari a circa 300-350 studenti per entrambi i corsi, con un numero leggermente più alto per il livello intermedio.

quanto i due gruppi hanno diverse motivazioni³⁴ e hanno studiato usando diversi “media” (online o corso “blended”). Possiamo quindi valutare in che modo questi fattori abbiano influito o meno sulla esperienza di apprendimento dei due gruppi. La Tav. 6 alla pagina che segue illustra la valutazione degli studenti dei tre corsi MOOCs e dei corsi “blended” sul campus.

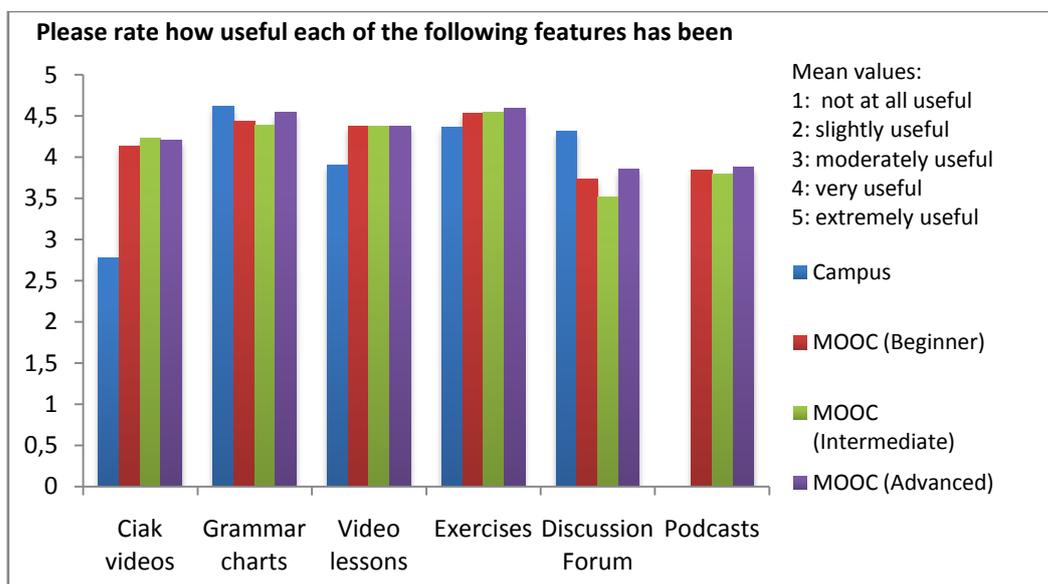
Notiamo innanzitutto che due strumenti didattici [le tabelle grammaticali (*Grammar charts*) e gli esercizi (*Exercises*)] ricevono *feedback* molto simili da tutti i gruppi di studenti. Questi sono anche gli strumenti che ricevono i punteggi più alti, e coincidono con le offerte più tradizionali del corso online, se confrontate con i video Ciak!, le lezioni video e i Podcast. Altri studi comparati sulla percezione dell’efficacia dei diversi strumenti didattici da parte di insegnanti e studenti hanno prodotto risultati simili: gli studenti, al contrario degli insegnanti, considerano molto efficaci i metodi e gli strumenti di apprendimento tradizionali (quelli che coinvolgono lo studio formale della grammatica)³⁵. È probabile che questo avvenga perché gli studenti sono abituati ad usare questi strumenti didattici, essendo i più comuni in ogni disciplina e livello scolastico. Vedremo in seguito che i dati raccolti sulle due versioni dei Podcast potrebbero offrire una seconda spiegazione complementare: la percezione di efficacia degli strumenti didattici online dipende anche dalla loro vicinanza o meno ad una prova (test o un esercizio con punteggio): in altre parole, se lo studente percepisce che un dato strumento didattico può servirgli per ottenere un risultato migliore in una data prova, quello strumento riceverà un punteggio più alto.

³⁴ Abbiamo a disposizione solo dati sulla motivazione degli studenti dei MOOCs dal sondaggio online (vedi tavola più sotto); anche se ci mancano dati comparativi possiamo affermare con una certa sicurezza che la motivazione principale degli studenti del campus è più strumentale (cioè è diretta a soddisfare un requisito del piano di studi) che integrativa (cioè diretta all’arricchimento personale). Si veda Dornyei (1994) per una discussione sulla motivazione degli studenti in corsi di lingua straniera.



³⁵ Brown, 2009 e Schultz, 1996.

Tavola 6: la tavola non mostra i valori dati ai Podcast dagli studenti del campus, perché questo strumento è stato realizzato nell'estate 2015, e non era disponibile per gli studenti del campus nell'autunno 2014.



In contrasto con le schede grammaticali e gli esercizi, i videoskits chiamati Ciak! ricevono valutazioni relativamente basse, in particolare dagli studenti del campus. Nei loro commenti nel questionario questi studenti citano la relativa difficoltà del “linguaggio naturale” di questi video (la velocità della conversazione e l’uso di espressioni idiomatiche), e la scarsa qualità del suono. È anche possibile che gli studenti del campus, in generale più interessati al voto finale, considerino i video Ciak! come “meno utili” perché non sono inclusi nei test finali di ogni unità. Al contrario, i video Ciak! ricevono voti migliori da parte degli studenti dei MOOCs, i quali sono meno interessati ai risultati numerici dei test. Alcuni di questi studenti menzionano anche il senso di connessione con persone reali dato dai video Ciak!, un sentimento comprensibile agli studenti dei MOOCs per i quali l’apprendimento avviene in relativo isolamento. Potremmo trarre una conclusione simile per le lezioni video, maggiormente gradite dagli studenti dei MOOCs in quanto rappresentano l’unico contatto, anche se virtuale, con un insegnante. Gli studenti del campus, viceversa, che vanno a lezione tre volte a settimana, danno un punteggio inferiore a questo strumento didattico. Anche le valutazioni del Forum di Discussione sono interessanti in quanto questo è l’unico strumento che gli studenti del campus valutano positivamente in modo notevolmente superiore rispetto agli studenti dei MOOCs. Il Forum di Discussione offre attività di scrittura libera collegate agli argomenti di ogni lezione: ogni Forum è preceduto da un argomento di discussione seguito da un esempio, e gli studenti sono invitati a scrivere uno o due paragrafi su questo soggetto, rispondendo anche agli interventi degli altri studenti.

La discrepanza tra i due punteggi è probabilmente causata dalle diverse modalità di utilizzo di questo strumento nei due corsi: per gli studenti dei MOOCs si tratta di

un'attività volontaria che non riceve alcun *feedback* da parte del docente³⁶. Al contrario, per gli studenti del campus, gli interventi nel Forum di Discussione sono un requisito e hanno un peso sul voto finale. Inoltre, gli studenti del campus devono scrivere due versioni per ciascun soggetto: la prima è corretta da un assistente, la seconda dall'istruttore del corso che dà anche un voto ad ogni intervento. Il punteggio più alto dato dagli studenti del campus al Forum di Discussione conferma quando dimostrato da diversi studi sul *feedback*: gli studenti valutano molto positivamente i commenti e le correzioni degli insegnanti ai loro scritti³⁷. Viceversa, alcuni studenti dei MOOCs hanno reagito negativamente a questa mancanza di *feedback* ai loro scritti, come rilevato nei loro commenti all'interno del questionario³⁸. Una possibile soluzione potrebbe consistere nella creazione di un sistema di *feedback peer-to-peer* in cui studenti volontari del livello intermedio commentano gli scritti degli studenti del livello principiante e ricevono, a loro volta, commenti dagli studenti del livello avanzato. Gli assistenti al corso potrebbero fornire un *feedback* solo agli studenti di livello più avanzato³⁹.

Il punteggio dato ai Podcast merita un'analisi più attenta. Non abbiamo potuto includere questo strumento nel questionario per gli studenti dei corsi "blended" perché i Podcast sono stati implementati nel campus relativamente tardi, ma siamo in grado di confrontare due diversi tipi di uso dei Podcast: nello SPOC dell'estate 2015 sono stati inseriti online come uno strumento facoltativo senza alcun collegamento con una prova o valutazione; nei MOOCs, invece, sono stati collocati immediatamente prima di un esercizio che conta ai fini del voto finale. Gli studenti dei MOOCs hanno dato un punteggio molto superiore a questo strumento, e hanno riportato un più alto grado di utilizzo (Tav. 7). Questo risultato conferma una delle nostre spiegazioni per i punteggi molto alti dati dagli studenti sia alle schede grammaticali che agli esercizi (e viceversa, per il punteggio basso dato ai video Ciak!): gli studenti apprezzano, e quindi sono più propensi ad utilizzare, quegli strumenti che percepiscono come strettamente collegati ad un voto.

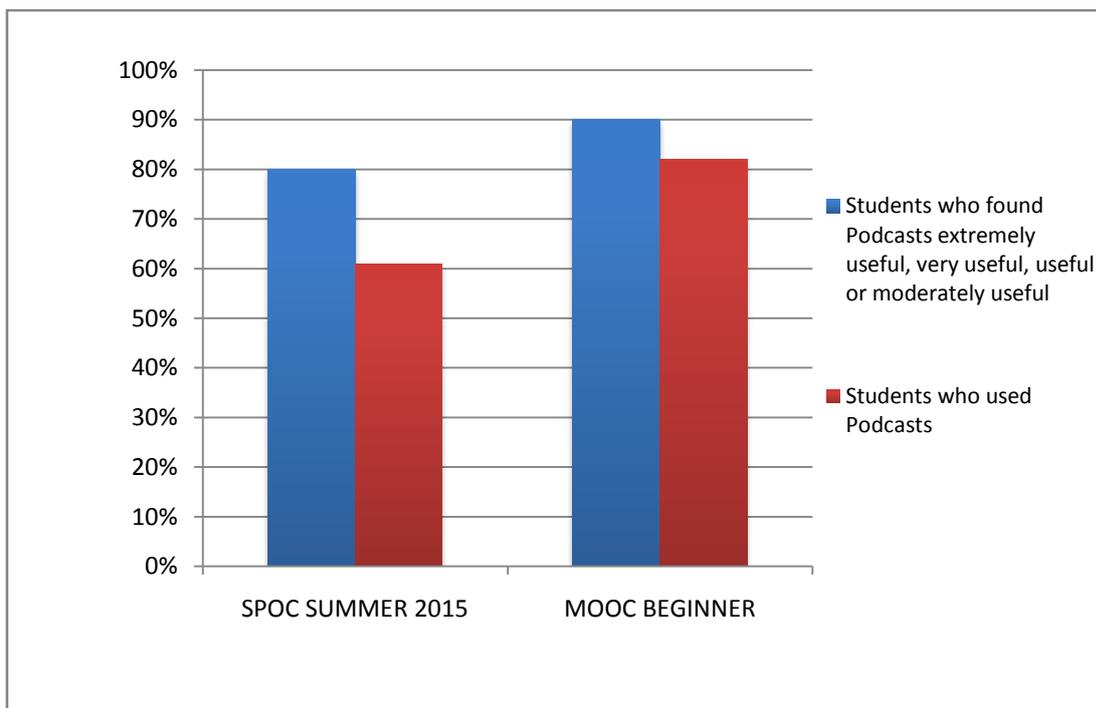
³⁶ Gli istruttori dei corsi MOOCs di italiano non correggono o commentano gli scritti degli studenti; questo compito sarebbe impossibile se si considera che, nel luglio 2016, il livello Beginner aveva 6.717 voci distinte nel Forum di Discussione, l'intermedio 903 e l'avanzato 586. Gli istruttori e il personale tecnico del *team* dei corsi MOOCs rispondono solo alle domande di carattere tecnico o a domande relative al contenuto del corso.

³⁷ Si veda Truscott, 1996 per una posizione contro le correzioni e la bibliografia di Piscioianu sull'argomento (recuperato in: <http://writingpedagogyresources.weebly.com/esl-and-error.html>). Si veda anche Ferreira, Moore & Mellish, 2007.

³⁸ È abbastanza singolare che gli studenti MOOCs diano un punteggio relativamente alto a questo strumento d'apprendimento, nonostante la mancanza di feedback. Nel sondaggio che intendiamo spedire agli studenti dei MOOCs nel gennaio 2017, chiederemo quali elementi del Forum di Discussione apprezzano maggiormente (l'interazione con gli altri studenti, l'auto-espressione, i soggetti di discussione proposti in ogni lezione?). Queste informazioni saranno utili per future offerte del corso, sia sul campus che online. La vasta banca di dati raccolti sul Forum di Discussione ci permetterà anche di valutare la scrittura degli studenti da diversi punti di vista, ottenendo informazioni utili anche per i nostri corsi sul campus. Potremmo cercare di rispondere ai seguenti quesiti: quali sono gli argomenti di scrittura che generano più discussione e più interazione? Quali sono gli errori più frequenti commessi dagli studenti a seconda della loro L1?

³⁹ Bárcena, Martín Monje e Read, 2015 offrono una soluzione creativa a questa impasse proponendo che gli istruttori dei MOOCs identifichino, possibilmente all'inizio del corso, uno o più "e-leaders", vale a dire studenti che contribuiscono costantemente al Forum di Discussione e che raggiungono buoni risultati accademici. Questi studenti "e-leaders" potrebbero avere la facoltà di agire come mentori per gli altri studenti online.

Tavola 7.



Da questi dati preliminari possiamo trarre alcune lezioni importanti per il nostro insegnamento di presenza, sia in corsi “blended” che nei corsi tradizionali:

- Dovremmo discutere apertamente le strategie e gli strumenti didattici con i nostri studenti: molti di loro tendono ad utilizzare solo quegli strumenti dai quali credono dipenda il voto finale e con cui hanno più familiarità, probabilmente a causa di esperienze passate. Ciò è comprensibile, ma dovremmo comunicare a questi studenti i risultati di diversi studi secondo i quali si impara meglio e più velocemente usando una vasta gamma di strategie di apprendimento⁴⁰.
- Allo stesso tempo, dobbiamo fare in modo che ogni strumento didattico (online e non online) sia direttamente collegato ad una forma di valutazione che, marcando il raggiungimento di una certa abilità, motivi gli studenti a continuare il loro percorso di apprendimento.
- I video che usiamo online devono essere solo leggermente al di sopra del livello linguistico degli studenti; qualsiasi materiale (audio e/o video) percepito come troppo difficile, specialmente quando non è chiaramente collegato ad una prova, viene rapidamente abbandonato. Le enunciazioni contenute in questo materiale video e/o audio devono essere chiare e procedere ad una velocità comprensibile per

⁴⁰ La ricerca di Nyikos (1989) mostra che gli studenti altamente motivati utilizzano una varietà di strategie di apprendimento. A sua volta, l'utilizzo di una varietà di strategie aumenta la motivazione e migliora la competenza in tutti gli aspetti dell'apprendimento delle lingue.

gli studenti di livello Beginner, pur avvicinandosi il più possibile ad un linguaggio naturale.

- Dobbiamo tener conto della preferenza espressa dalla maggior parte degli studenti per l'insegnamento della struttura della lingua tramite strumenti espliciti e tradizionali, quali le spiegazioni grammaticali. È interessante notare che questa esigenza è ugualmente sentita da tutti gli studenti (del campus e dei MOOCs), indipendentemente dalla loro motivazione e dal tipo di corso che stanno seguendo (credito accademico o non credito).

5. COME CONTINUARE QUESTO PERCORSO NELL'INSEGNAMENTO ONLINE?

5.1. Migliorare l'interazione degli studenti online

Il nostro prossimo obiettivo per *ItalianOnline* (nei suoi usi come SPOC, MOOCs e corso “blended”) è raggiungere un più elevato livello d'interazione online con la creazione di una comunità di apprendimento in cui gli studenti abbiano la possibilità di praticare attivamente la lingua⁴¹.

Qui di seguito elenchiamole iniziative che abbiamo intrapreso finora per rendere più interattivi i nostri corsi MOOCs. Questi strumenti potrebbero essere facilmente implementati in qualsiasi corso di lingua “blended” o tradizionale.

- Abbiamo creato dei links con portali quali Mixxer, Wespeke, e altri, che mettono in comunicazione parlanti di lingue diverse in tutto il mondo. Gli studenti dei MOOCs possono contattare persone di madrelingua italiana attraverso questi siti, e organizzare conversazioni via Skype nelle rispettive lingue⁴².
- Abbiamo creato una pagina Facebook collegata ai MOOCs che usiamo per comunicazioni e interazioni in italiano su varie tematiche di attualità.
- Abbiamo creato dei link al portale di Quizlet per permettere agli studenti di creare e condividere le proprie attività per la pratica di vocaboli e di altre funzioni linguistiche.

L'inclusione di strumenti didattici forniti da “terzi”, oltre a quelli elencati più sopra, può contribuire a creare quel senso di comunità e interazione che è vitale per l'apprendimento di una lingua straniera: per un elenco parziale e una breve descrizione di questi strumenti “terzi” si veda l'Appendice 2.

⁴¹ L'interazione e la partecipazione degli studenti online sono state possibili fin dall'inizio del Web 2.0. Per una discussione delle implicazioni del Web 2.0 nel campo dell'istruzione si veda Mott e Wiley, 2009.

⁴² Lin, Warschauer e Blake (2016: 141) hanno condotto un sondaggio tra gli utenti di Livemocha, una piattaforma online per gli scambi di conversazione in lingua straniera da poco incorporata da Rosetta Stone, e hanno concluso che gli studenti sono meno stressati e ansiosi se chiacchierano con parlanti di madrelingua online che faccia a faccia, e che questo incremento del livello di fiducia migliora l'esperienza di apprendimento.

Un'altra sfida per il futuro sarà la realizzazione di una piattaforma online “*adaptive*” per creare percorsi di apprendimento personalizzati in base al livello di ogni studente, alle sue esigenze e/o obiettivi di apprendimento. Diversi studi dimostrano che il tutoraggio individuale dà migliori risultati dell'insegnamento nelle aule tradizionali⁴³ e che l'apprendimento “*adaptive*”, cioè personalizzato, può produrre lo stesso beneficio delle lezioni private⁴⁴.

5.2. Molti formati per un unico corso online

È comprensibile che molti docenti, il cui compito è insegnare in presenza un dato numero di ore settimanali, oltre a condurre e pubblicare lavori di ricerca, potrebbero reagire ai corsi online, in qualsiasi formato (MOOCs, “blended”, ecc), come a una minaccia immediata alla loro occupazione e al loro ruolo accademico. I nuovi metodi di insegnamento e apprendimento online comportano certamente una ridefinizione della nostra professione: le mansioni di facilitatore, responsabile del corso, amministratore e analista di dati potrebbero aggiungersi a quelle tradizionali arricchendo la nostra professione. Ho usato “arricchire” e non “operare” perché, se siamo disposti ad accettare questa sfida, i corsi online, offrendo opportunità di studio più flessibili e meno costose, rafforzeranno il nostro ruolo di insegnanti e i nostri programmi, consentendoci di raggiungere un maggior numero di studenti “non-tradizionali”, quali, ad esempio, gli studenti lavoratori, gli studenti part-time, ecc.

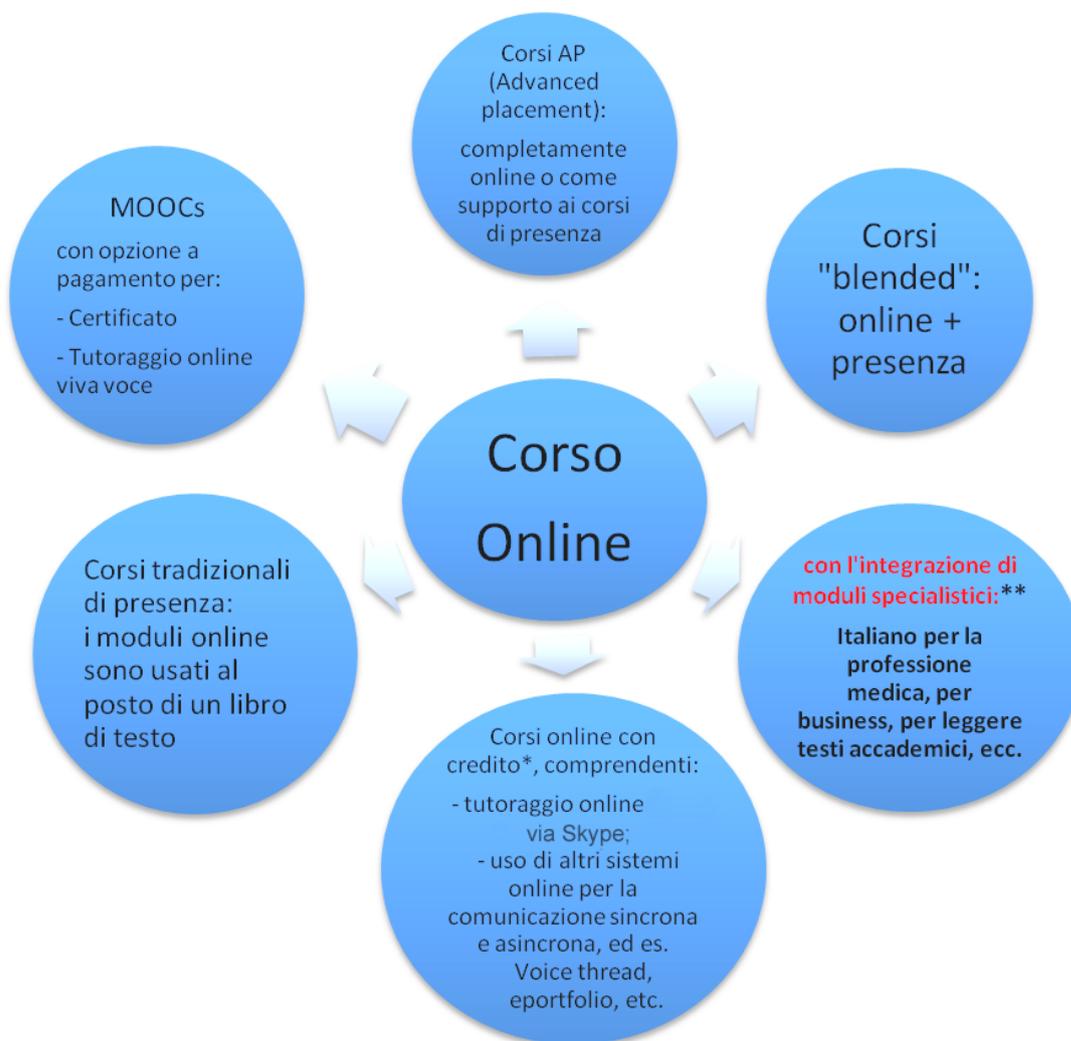
La Figura 2 illustra i diversi modi in cui potremmo utilizzare lo stesso corso online.

⁴³ Bloom, 1984, ha lanciato una sfida per la ricerca di nuovi strumenti didattici che possano riprodurre i benefici del tutoraggio individuale.

⁴⁴ Per la creazione di un ambiente di apprendimento personalizzato, si veda l'articolo in Educause, 2009. Si veda anche la presentazione Webinar *Adaptive Learning Market Acceleration Program* (ALMAP), un programma finanziato dalla *Bill and Melinda Gates Foundation*: <http://www.gatesfoundation.org/~media/GFO/Documents/How%20We%20Work/Adaptive%20Learning%20RFP%20Webinar%20Presentation.pdf>.

Gli strumenti sviluppati da *Smart Sparrow* (<https://www.smartsparrow.com/>) consentono la creazione di esperienze di apprendimento individualizzate.

Figura 2.



* La questione dei crediti per i corsi online è controversa, e vede la forte opposizione da parte di alcuni docenti e amministratori. La mia opinione su questo argomento si è formata durante il congresso *MOOC Creators* del 3 maggio 2016, organizzato presso il MIT. La maggior parte dei partecipanti (docenti e esperti di tecnologie didattiche delle istituzioni partners di edX) si è trovata d'accordo su questo punto: bisogna innanzitutto definire chiaramente i contenuti, il formato e i requisiti di qualsiasi corso online. Una volta stabilite chiare aspettative e istituito un sistema che garantisca il coinvolgimento e l'impegno degli studenti e la valutazione dei risultati di apprendimento (compreso un esame finale accompagnato da un colloquio orale, e la presentazione di un e-portfolio, come alcuni suggeriscono⁴⁵), ritengo che si debba concedere crediti accademici per tali corsi online, come per qualsiasi corso in presenza con simili obiettivi didattici. È ora possibile offrire online un'esperienza paragonabile a quella di un corso in presenza in

⁴⁵ Teixeira e Mota, 2014: 45.

termini di coinvolgimento e possibilità di partecipazione da parte degli studenti, utilizzando alcuni degli strumenti ben collaudati descritti più sopra (vedi anche Appendice 2). Si potrebbe offrire un corso online con crediti accademici a costi molto contenuti rispetto a un corso in presenza: ciò porterebbe a iscrizioni relativamente alte, con ripercussioni sicuramente positive nei nostri corsi di livello intermedio e avanzato. Il formato “online con crediti” potrebbe anche funzionare bene per i corsi di letteratura e/o per i corsi avanzati di cultura che offriamo solo ogni due anni e che molti studenti hanno difficoltà a seguire a causa di conflitti con altri corsi, programmi di *stage*, o altri impegni. Il MIT implementa già questo modello per un alcuni corsi di laurea⁴⁶.

** Si potrebbero anche creare alcuni moduli pensati per quegli studenti che vogliono raggiungere competenze linguistiche specifiche (ad esempio, italiano per la professione medica, per gli affari, per leggere testi accademici, per compilare una domanda di lavoro o per scrivere un CV, ecc.): questi “corsi su misura” sono rari per le lingue meno insegnate come l’italiano, ma il formato online potrebbe renderli possibili.

Un dibattito franco e aperto su questi temi potrebbe anche incoraggiare i nostri programmi e le nostre istituzioni a riflettere sugli aspetti unici dell’esperienza residenziale dei *Colleges* al fine di migliorarla. Per esempio, se i corsi “blended” o completamente online ci consentissero di insegnare ad un maggior numero di studenti, risparmiando sulle risorse umane, saremmo in grado di offrire una più ampia scelta di corsi avanzati. Questi corsi potrebbero attuare pienamente gli aspetti unici dell’esperienza universitaria residenziale, vale a dire la discussione e la realizzazione di progetti, così come un lavoro più intenso di ricerca e scrittura. Si potrebbe anche immaginare un nuovo calendario accademico più flessibile, con diversi moduli “blended” durante tutto l’anno, per soddisfare le esigenze degli studenti part-time e degli studenti lavoratori.

5.3. *La condivisione di esperienze, materiale e dati: una proposta*

La creazione di materiale didattico, soprattutto online, richiede una quantità enorme di tempo, e sprecheremmo energie preziose se dovessimo agire individualmente, con il rischio di replicare il lavoro (e gli errori) già fatti da altri.

La proposta che segue si ispira all’approccio *Open Educational Resource* come descritto da Colpaert (2014: 169): «L’approccio OER dovrebbe normalmente portare al 50% in meno di lavoro e 200% in più di risultati per gli insegnanti di lingue»⁴⁷.

Due esempi di tali iniziative sono i seguenti:

⁴⁶ Steve Bradt, 2015, recuperato il 15 agosto 2016 da <http://news.mit.edu/2015/online-supply-chain-management-masters-mitx-micromasters-1007>.

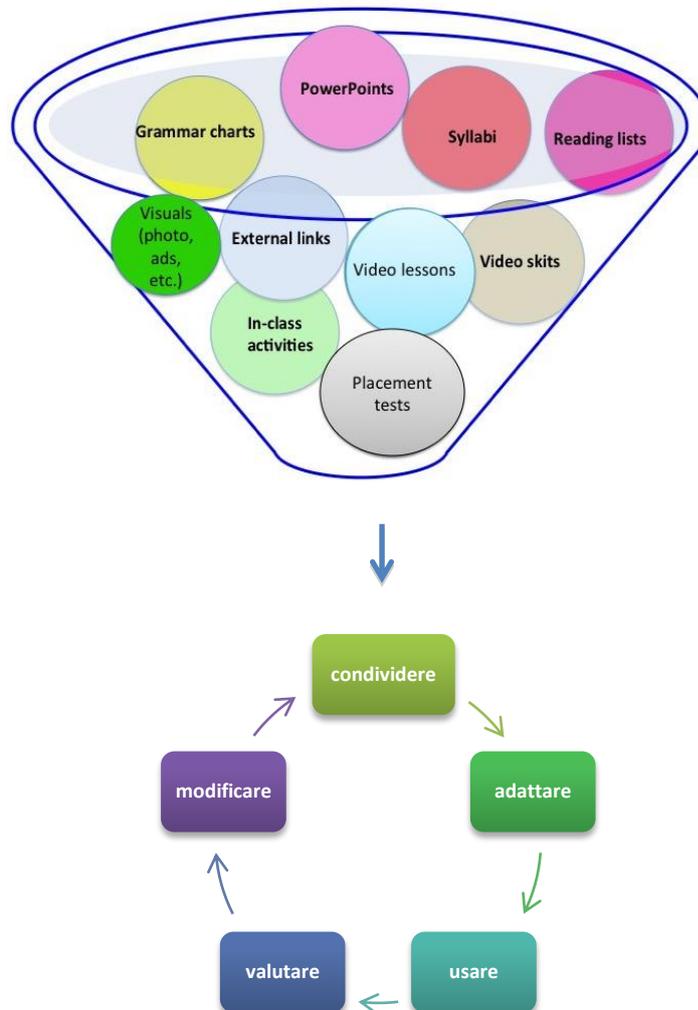
⁴⁷ La necessità di questo approccio va oltre l’apprendimento delle lingue, ed è sentita anche in campo scientifico. Si veda la conferenza *MOOC Makers* tenutasi al MIT il 22 maggio 2016 (i video di sessioni plenarie e *panels* sono disponibili su: <http://linc2016.mit.edu/program/proceedings/>). In particolare il professor David Pritchard del MIT ha parlato sul tema della condivisione e dell’adattamento delle conoscenze e dei dati derivati dai MOOCs.

- Calper (*Center for Advanced Language Proficiency Education and Research*) (<http://calper.la.psu.edu/cmcc/index.php>) a Penn State.
- Coerll *Center for Open Educational Resources and Language Learning* (<http://www.coerll.utexas.edu/coerll/about-coerll>) presso l'Università del Texas di Austin.

Queste piattaforme condividono materiale didattico gratuito per l'insegnamento di tutte le principali lingue.

Propongo di adottare questo approccio facendo un ulteriore passo avanti ed introducendo la possibilità di scaricare e modificare il materiale condiviso inizialmente per adattarlo alle esigenze dei propri studenti, valutare i risultati ottenuti, e condividere successivamente sia risultati che materiale rivisto e aggiornato. Questo processo circolare è visualizzato nella Figura 3:

Figura 3.



In termini concreti, propongo di formare una rete di docenti di italiano interessati alla creazione e al mantenimento di un sito web dove sia possibile caricare, condividere e scaricare gratuitamente del materiale didattico (digitale e non) da adattare, utilizzare e testare nei nostri corsi. La nuova funzionalità di questo sito web, se confrontato con gli OER citati sopra, sarebbe la condivisione dei risultati ottenuti, il caricamento di materiale rivisto e migliorato dopo la valutazione dei risultati, l'ulteriore condivisione, adattamento e valutazione: il tutto formerebbe un processo circolare che garantirebbe la costante sperimentazione e revisione.

Oltre a creare un sistema per valutare e rivedere il nostro lavoro in tempo reale, tramite questa piattaforma avremmo accesso a molti strumenti già testati da adattare e utilizzare nei nostri corsi, con un notevole risparmio di tempo ed energia. Infine, la partecipazione a questo processo da parte di molti programmi garantirebbe una maggiore affidabilità dei dati ottenuti.

Sono consapevole che questo progetto richiederebbe molto impegno e notevoli risorse. Propongo pertanto di iniziare una discussione sui primi passi iniziali necessari per realizzarlo.

6. CONCLUSIONI

Abbiamo creato il corso *ItalianOnline* discusso in questo articolo non solo perché crediamo nella democratizzazione dell'insegnamento, ma anche con l'obiettivo di migliorare la qualità dei nostri corsi in presenza e rafforzare i nostri programmi. Se da una parte osserviamo un calo di iscrizioni nei corsi di italiano sui nostri campus universitari, dall'altra abbiamo constatato che l'interesse per lo studio dell'italiano è forte e diffuso, come dimostra la nostra esperienza dei corsi SPOC e MOOCs. È necessario colmare questo divario tra domanda e offerta, e i corsi online possono rappresentare l'unica soluzione praticabile per molti studenti motivati. In futuro, se un maggior numero di studenti inizierà il primo anno universitario con una certa conoscenza della lingua italiana acquisita attraverso corsi online, è ragionevole prevedere che le iscrizioni ai nostri corsi avanzati aumenteranno, con evidenti vantaggi per i nostri programmi di laurea.

Le migliaia di studenti che popolano i corsi MOOCs di italiano⁴⁸, così diversificati in termini geografici e demografici, formano una nuova comunità di discenti e un laboratorio globale unico che ci permette di testare l'efficacia del nostro insegnamento. Continueremo la raccolta e la condivisione dei dati derivati dalla nostra esperienza di insegnamento online: nella primavera 2017 abbiamo intenzione di condurre un'analisi più approfondita dei dati generati dalla piattaforma edX, e di quelli che raccoglieremo tramite un secondo sondaggio online.

Il formato "self-study" dei MOOCs ha liberato gli studenti dai vincoli di qualsiasi programma, e dalla necessità di superare ostacoli obbligatori, quali esami e prove: gli studenti sono quindi liberi di organizzare i loro tempi di studio, definire le loro strategie di apprendimento e i loro obiettivi e concentrarsi solo su quei moduli che meglio si

⁴⁸ Altri dati sull'apprendimento delle lingue online provengono da un recente studio condotto da Lin, Warschauer e Blake (2016: 142).

adattano alle loro esigenze e obiettivi di apprendimento⁴⁹. Per noi educatori questo nuovo approccio ha aperto la possibilità di esaminare le motivazione e gli obiettivi degli studenti, i percorsi che scelgono di seguire, i loro successi e fallimenti, con un enorme potenziale di conoscenze utili per i nostri corsi di presenza sul campus.

La nostra disciplina trarrà un sicuro beneficio da queste nuove esperienze e soprattutto dalla realizzazione di un sistema di condivisione di dati, pratiche d'insegnamento e risultati.

APPENDICE 1

ItalianOnline: componenti del corso

Il corso è composto da 14 unità, ognuna corrispondente ad un tema culturale e ognuna contenente l'approfondimento di una unità linguistica. Sulla piattaforma edX *ItalianOnline* è stato diviso in tre corsi distinti:

- Italian Language ad Culture: Beginner (unità 1-4)
- Italian Language ad Culture: Intermediate (unità 5-8)
- Italian Language ad Culture: Advanced (unità 9-14)

Ciascuna unità è divisa in quattro, tre o due lezioni, a seconda dell'unità, e ogni lezione contiene le seguenti componenti:

- Ciak! video (45 in totale si tratta di scenette video di conversazioni tra due o più parlanti madrelingua di italiano girate in varie *locations* del campus di Wellesley. Pur lavorando con un copione, le nostre "attrici" hanno anche improvvisato. Ciò ha permesso di creare conversazioni che sono molto autentiche e che contengono una varietà di espressioni idiomatiche; questi video sono accompagnati da trascrizioni temporizzate opzionali e da sottotitoli; gli studenti possono controllare la velocità dell'audio.
- Podcasts scaricabili (90 totale) divisi in due parti: la prima parte ripete una sezione del video Ciak! corrispondente, ma usando voci diverse, la seconda parte ripete la stessa conversazione con una voce fuori campo che richiede allo studente di prendere parte alla conversazione.
- Tabelle grammaticali (45 in totale): disponibili in due versioni, come documento pdf scaricabile, o come testo html con audio incorporato per ogni esempio o frase.

⁴⁹ Per questi motivi è obsoleto parlare di tassi di abbandono nei MOOCs: gli studenti possono utilizzare il nostro materiale online in un modo molto personale, studiare solo ciò che interessa loro, ignorare altro materiale, o combinare il nostro materiale con altre reti e risorse online. Rubio (2014) ha individuato cinque tipi di partecipanti in un MOOC tipico: *no-show*, osservatori, *drop-in*, partecipanti passivi e partecipanti attivi. Si vedano anche i commenti di Bentley e collaboratori: «Il completamento e il successo non sono sinonimi per questi studenti, e la definizione di successo è creata da ciascun partecipante. La loro partecipazione nel corso MOOC è legata al concetto di "auto-determinazione" che definisce la realizzazione personale di ognuno e, conseguentemente, il livello di attività di questi studenti varia» (Bentley *et al.*, 2014).

- Lezioni video (circa 600): video narrati di spiegazioni grammaticali realizzati con PowerPoint, QuickTime Player, tavoletta e penna magnetica⁵⁰. La scrittura diretta sullo schermo dà la percezione di una lezione in presenza, come se lo schermo fosse la lavagna di un'aula. Gli studenti possono controllare la velocità dell'audio.
- Presentazioni PowerPoint (45 in totale) le stesse utilizzate per le video lezioni descritte qui sopra; si tratta di un altro strumento di studio che può essere utilizzato con la funzione di animazione per far scorrere i contenuti avanti e indietro.
- *Voice Comparison* (90 in totale): questo strumento creato a Wellesley College e collegato alla piattaforma permette agli studenti di confrontare, tramite due onde vocali parallele, la pronuncia e l'intonazione di un parlante di madrelingua con la propria registrazione.
- Esercizi (300+): una serie di attività auto-correggenti accompagnano le funzioni linguistiche e i contenuti grammaticali e culturali; con o senza una componente audio, questi esercizi variano dal riempimento di spazi vuoti, alla scelta multipla, al *check-the-box*, *drag-and-drop* e risposte aperte. I benefici dei *feedback* immediati per aumentare la consapevolezza linguistica ed evitare "l'errore di fossilizzazione" sono ben documentati da diversi studi⁵¹.
- Forum di Discussione. Si tratta di un'attività di scrittura libera con un certo livello di guida: gli studenti sono invitati a scrivere uno o due paragrafi per rispondere ad un nostro spunto di discussione seguito da un esempio. Gli studenti possono anche rispondere agli interventi di altri studenti con domande o con loro commenti.
- Test (90 in totale): si tratta di test con auto-correzione alla fine di ogni lezione.

Inoltre, ogni unità termina con le seguenti componenti culturali:

- Letture (15 in totale): si tratta di brevi letture, corrispondenti al tema culturale di ciascuna unità; sono disponibili in formato pdf scaricabile, e come PowerPoint, con o senza la narrazione.
- Interviste video con parlante madrelingua (20 in totale): coprono una varietà di temi culturali e sono visualizzabili con o senza trascrizioni temporizzate e sottotitoli.

⁵⁰ Nella progettazione di questa componente del corso online abbiamo seguito la raccomandazione della Khan Academy di limitare a 10 minuti la durata di qualsiasi lezione video (Khan, 2012). Abbiamo deciso che la durata media dei nostri video sarebbe stata di circa quattro minuti per facilitare la visione completa. Una lezione video deve essere attentamente pianificata, e deve contenere solo uno o due punti essenziali spiegati in modo chiaro e conciso; la creazione di queste video lezioni è un esercizio utile anche per chi insegna corsi in presenza, in quanto obbliga l'insegnante a tener conto, nelle sue spiegazioni, delle esigenze di un gruppo non tradizionale ed eterogeneo di allievi.

⁵¹ Si veda la recensione degli studi in Castrillo de Larreta-Azelain (2014: 76).

APPENDICE 2

Insegnamento interattivo online

L'inclusione di alcuni dei seguenti strumenti didattici forniti da “terzi” potrebbe migliorare la partecipazione attiva, la pratica e la comunicazione. Idealmente, queste funzioni dovrebbero tutte far parte della stessa piattaforma per facilitare l'accesso, assicurare i dovuti standard e la coerenza del design, ed evitare la necessità di aprire molte pagine web diverse. Per alcuni di questi strumenti potrebbe essere necessario il lavoro di supporto di un tutor/facilitatore.

- *VoiceThread* (gli studenti condividono i loro commenti su qualsiasi immagine o testo; i loro commenti possono essere caricati sotto forma di video file, audio file o testo scritto.)
<https://voicethread.com/>.
- *Iannotate* (gli studenti possono commentare ed evidenziare testi online; possono mantenere le loro annotazioni private o condividerle con altri studenti)
<http://annotation.chs.harvard.edu/index.php>.
- Mappe concettuali online (gli studenti organizzano i loro pensieri visivamente; le “mappe” possono essere condivise o mantenute private)
<https://bubbl.us/>.
<http://popplet.com/app/#/home>.
- *Unhangout* (permette la creazione di gruppi di discussione su argomenti specifici all'interno di un forum più ampio)
<https://unhangout.media.mit.edu/>.
- Insegnamento delle lingue *task-based*. Questa tecnica è stata implementata con successo in un corso di cinese per principianti online, e potrebbe essere ulteriormente sviluppata per altre lingue⁵².

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baker, V.L., Baldwin R. G., Makker S. (Summer 2012), “Where Are They Now? Revisiting Breneman’s Study of Liberal Arts Colleges”, in *Liberal Education*, 98 (3):
<https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/where-are-they-now-revisiting-brenemans-study-liberal-arts>.
- Ball M. I. (2010), *Levels of the Oral Proficiency Skills of Foreign Language Teacher Candidates as Rated by Teacher Educators: A Descriptive Study*, PhD dissertation, The Ohio State University:
https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1291127394&disposition=inline.

⁵² Si veda Lai, Zhao & Wang (2011) per un esempio di attività *task-based* realizzata online.

- Bárcena E., Martín Monje E., Read T. (2015), "Potentiating the Human Dimension in Language MOOCs", in *Proceedings of the European MOOC Stakeholders Summit 2015*: <http://www.emooocs2015.eu/sites/default/files/Papers.pdf>.
- Bradt S. (2015), "Online courses + time on campus = a new path to an MIT master's degree", MIT News Office, October 7, 2015: <http://news.mit.edu/2015/online-supply-chain-management-masters-mitx-micromasters-1007>.
- Beltley P. *et al.* (2014), "Signals of Success in Self-Directed Learning", in *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*, pp. 18-25: <http://www.emooocs2014.eu/sites/default/files/Proceedings-Moocs-Summit-2014.pdf>.
- Bloom B.S. (1984), "The 2-sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring", in *Educational Researcher*, 13 (6), 4-16.
- Brown A.V. (2009), "Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals", in *The Modern Language Journal*, 93 (1), pp. 46-60.
- Castrillo de Larreta-Azelain D. (2014), "Language teaching in MOOCs: The Integral Role of the Instructors", in *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, De Gruyter Open Ltd., Warsaw/Berlin, pp. 67-90.
- Chun Lai, Yong Zhao, Jiawen Wang (2011), "Task-Based Language Teaching in Online Ab Initio Foreign Language Classrooms", in *The Modern Language Journal*, 95, Supplementary Issue, pp. 81-103.
- Clark R. E. (1994), "Media will never influence learning", in *Educational Technology Research and Development*: 42 (2), pp. 21-29.
- Cohen A. (2003), "The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies, and tasks meet?" in *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 41, pp. 279-291.
- Colpaert J. (2010), "Elicitation of language learners' personal goals as design concepts", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4 (3), 259-274: <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2010.513447>.
- Colpaert J. (2014), "Conclusions. Reflections on Present and Future: towards an Ontological Approach to LMMOCs" in Martín Monje E., Bárcena Madera E. (eds), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, De Gruyter Open Ltd., Warsaw/Berlin.
- DeMartino C. (2015), "Comparing Learning from Blended and Traditional Lectures Across Disciplines in a Small Liberal Arts University". Study presented at the *Blended Learning in the Liberal Arts Conference* at Bryn Mawr: http://repository.brynmawr.edu/blended_learning/2015/2015/35/.
- Dodigovic M. (2005), "Artificial Intelligence in Second Language Learning. Raising Error Awareness", in *Second Language Acquisition*, Book 13, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- Donyei Z. (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", in *The Modern Language Journal*, 78 (3), pp. 273-284.
- Driver P., Goldstein B. (2015), *Language Learning with Digital Video*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Educause (2009). "7 things you should know about ... personal learning environments", Educause Learning Initiative: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf>.

- Ellis R. (1994), *The Study Of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ferreira A., Moore J.D., Mellish C. (2007), “A Study of Feedback Strategies in Foreign Language Classrooms and Tutorials with Implications for Intelligent Computer-Assisted Language Learning Systems”, in *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 17, pp. 389-422.
- Glance D.G., Forsey M., Riley M. (2013), “The Pedagogical Foundations of Massive Open Online Course”, in *First Monday* (Peer-reviewed Journal on the Internet), 18 (5-6):
<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/issue/view/384>.
- Gleason J. (2013), “An Interpretive Argument for Blended Course Design”, in *Foreign Language Annals*, 46 (4), pp. 588–609.
- Glisan E. W., Swender E., Surface E. A. (2013), “Oral Proficiency Standards and Foreign Language Teacher Candidates: Current Findings and Future Research Directions”, in *Foreign Language Annals*, 46 (2), pp. 264-289.
- Goldberg D., Looney D., Lusin N. (2013), “Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education”, *MLA report*, Web publication, February 2015:
<https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-United-States-Institutions-of-Higher-Education>.
- Hutner G., Mohamed F.G. (2013), “The Real Humanities Crisis Is Happening at Public Universities”, in *New Republic*: <https://newrepublic.com/article/114616/public-universities-hurt-humanities-crisis>
- Khan S. (2012), *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*, Hodder and Soughton, London.
- Kozma R. B. (1994), “Will media influence learning? Reframing the debate”, in *Educational Technology Research and Development*, 42 (2), pp. 7-19.
- Lin Chin-Hsi, Warschauer M., Blake R. (February 2016), “Language Learning Through Social Networks: Perceptions And Reality”, in *Language Learning & Technology*. 20 (1), pp. 124-147: <http://llt.msu.edu/issues/february2016/linwarschauerblake.pdf>.
- Marcey D., Brint M. (2012), “Transforming an Undergraduate Introductory Biology Course Through Cinematic Lectures and Inverted Classes: An Assessment of the CLIC Model of the Flipped Classroom”, in *Proceedings of the 2012 NABT Biology Education Research Symposium*:
<https://www.nabt.org/websites/institution/File/docs/Four%20Year%20Section/2012%20Proceedings/Marcey%20&%20Brint.pdf>
- McAuley A., Stewart B., Siemens G., Cormier D. (2010), “The Mooc Model For Digital Practice”: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf.
- Moreira Reixeira, A., Mota, J. (2014), “A Proposal for the Methodological Design of Collaborative Language MOOCs”, in Elena Martin Monje, Elena Bárcena Madera (eds), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, De Gruyter Open Ltd., Warsaw/Berlin, pp. 33-45.
- Mott J., Wiley D. (2009), “Open For Learning: The CMS and the Open Learning Network”, in *Education*, 15 (2):
<http://ineducation.ca/index.php/ineducation/article/view/53/529>.
- Myles F. (2013), “Theoretical Approaches”, in Herschenson J., Young-Scholten M. (eds), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 46-77.

- Napier N.P., Dekhne S., Smith S. (2011), "Transitioning to Blended Learning. Understanding Students and Faculty Perceptions", in *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15 (1), pp. 20-32.
- Nielsen K.B., Gonzalez-Loret M. (2010), *Effective Online Foreign Language Courses: Theoretical Framework and Practical Applications*. The Eurocall Review, 17, pp. 155-168.
- Norris J., Ortega L. (2000), "A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis", in *Language Learning*, 50 (3), pp. 417-528.
- Nyikos M. (1989), "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students" in *The Modern Language Journal*, 73 (3), pp. 291-300.
- Oxford R., Nyikos M. (1989), "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students" *The Modern Language Journal*, 73 (3), pp. 291-300.
- Rubio F. (2012), "The effects of Blended Learning on Second Language Fluency and Proficiency" in Rubio F., Thoms J. (eds), *Hybrid Language teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues*. Cengage, Boston, pp. 137-159.
- Rubio F. (2014), "Boundless Education: The Case of a Spanish MOOC", in *FLTMAG*: <http://fltmag.com/the-case-of-a-spanish-mooc>.
- Schultz R. (1996), "Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar", in *Foreign Language Annals*, 29 (3), pp. 343-364.
- Siemens G. (2008), *New structures of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning*: http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm.
- Swender E. (2013), "Oral proficiency testing in the real world: Answers to frequently asked questions", in *Foreign Language Annals*, 36, pp. 520-526.
- Truscott J. (1996), "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes", in *Language Learning*, 46 (2), pp. 327-369.
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development (2010), *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.
- Warschauer M., Kern R. (eds) (2000), *Networked-based Language teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.

Ringraziamenti

Il corso online d'italiano discusso in questo contributo è stato sviluppato grazie al generoso supporto delle seguenti persone e istituzioni:

- Wellesley College, in particolare Eveline Guzauskyte e David O'Steen, rispettivamente Direttore e Direttore Associato della *Blended Learning Initiative*;
- Andrew Shennan, *Provost* e Preside del Collegio; Kathryn Lynn, Preside degli Affari di Facoltà; Ravi Ravishanker, CIO & Preside Associato di WellesleyX; David Ward, Professore di Italianistica e Preside del Dipartimento di Studi Italiani.
- Il Ministero degli Affari Esteri Italiano.
- Il Consolato Generale d'Italia a Boston.

Tutti i dati relativi ai corsi MOOC e ai corsi “blended” sono stati raccolti e analizzati con l’aiuto dei seguenti colleghi di Wellesley College:

- Rachael Coombes, *Business Intelligence Specialist*;
- Laura O’Brien, Bibliotecaria della Ricerca e della Istruzione;
- David O’Steen, *Senior Instruction Technologist* e Direttore Associato della *Blended Learning Initiative*.

LINGUA È LAVORO E LAVORO È LINGUA

Matilde Grünhage-Monetti¹

1. INTRODUZIONE

«Der Trainer muss den Fußball so erklären, dass man ihn versteht ... ein Team braucht eine gemeinsame Sprache»

(L'allenatore deve saper spiegare il calcio, in modo da farsi capire ... una squadra ha bisogno di una lingua comune)

In una delle interviste per la stampa tedesca, il catalano Pep Guardiola, allora allenatore della squadra bavarese, spiegava il suo impegno ad imparare la lingua tedesca adducendo fini chiaramente professionali, sia funzionali che sociali.

Uso volentieri questa citazione parlando di lingua due (L2) in contesto di lavoro, perché descrive perfettamente le funzioni della lingua nella comunicazione a scopi professionali. Lavorare è fondamentalmente un'attività collettiva. Comunicare è fare qualcosa assieme, come è implicito nell'etimologia della parola. Usare una lingua comune facilita la comprensione, lo scambio di informazioni necessarie per eseguire le consegne relative al proprio lavoro, ma è anche uno degli strumenti fondamentali – benché non unico – per creare, mantenere e sviluppare i rapporti interpersonali fra gli attori in questione.

«La lingua è necessaria per capire il lavoro e produrre qualità, per comunicare obiettivi e assicurare le procedure» spiega un direttore di produzione, mentre il caposquadra di un'impresa metallurgica sottolinea: «Siamo tutti nella stessa barca, ci vediamo ogni giorno, diverse volte al giorno, si comincia col salutarsi, scambiare due parole, come ci si parla, così va avanti tutta la giornata... ». Queste citazioni sono state tradotte da interviste condotte in varie imprese in Germania nell'ambito del progetto DaA *Deutsch am Arbeitsplatz* (*Tedesco sul posto di lavoro*) – progetto di ricerca sulla “comunicazione sul posto di lavoro per lo sviluppo dell' apprendimento della L2 in una prospettiva organizzativa”².

L'idea del progetto risale al 2006. Oggi a dieci anni di distanza scrivere questo articolo mi offre l'occasione di riesaminarne criticamente i risultati e le conclusioni, anche nell'ottica dei recenti sviluppi dell'immigrazione in Germania.

Solo dal 2005, dopo quasi mezzo secolo di immigrazione di forza lavoro, lo stato tedesco finanzia i così detti corsi di integrazione per fornire ai nuovi arrivati adulti gli strumenti linguistici di base per inserirsi nella società e nel lavoro. Sebbene la popolazione di origine straniera sia socialmente ed economicamente molto eterogenea

¹ Coordinatrice del progetto e della rete Language for Work, European Centre for Modern Languages (ECML), Council of Europe

² Per informazioni sul progetto si veda il riquadro 1 in appendice.

(Öztürk, 2009, Kil, Mania, Varga, 2011) il numero di immigrati in lavori pericolosi, di bassa qualifica e mal retribuiti è estremamente alto. Gli immigrati sono fra i primi a perdere il lavoro in momenti di congiuntura sfavorevole e il loro numero fra i disoccupati da lungo tempo è sproporzionalmente alto (Öztürk, 2012). Nonostante molti abbiano qualifiche formali e /o competenze professionali acquisite informalmente, che permetterebbero loro un lavoro più sicuro, meglio retribuito e socialmente più riconosciuto, spesso sono le conoscenze limitate della lingua tedesca che impediscono di evitare e/o di evadere la così detta “*low-pay-trap*”, una volta trovato lavoro.

Nonostante nel passato ci siano state sperimentazioni interessanti e progetti finanziati da programmi federali (spesso con il contributo del fondo sociale europeo) per migliorare l'integrazione di lavoratori non qualificati o con basse qualifiche (immigrati e non), finora sono mancati gli strumenti formali per finanziare sistematicamente ricerca e realizzazione di corsi od altri mezzi didattici per promuovere l'apprendimento della L2 da parte di lavoratori immigrati. Un nuovo regolamento per lo sviluppo della lingua tedesca approvato nel luglio del 2016 (*Deutschförderverordnung*) prevede anche la possibilità di finanziare tipi diversi di attività per l'apprendimento del tedesco a fini lavorativi e professionali. Interessante è rilevare che questo regolamento è stato approvato sotto la pressione del recente influsso di rifugiati e profughi, valendosi di leggi specifiche per l'asilo.

Ben più in là va la legislazione che regola la formazione continua in altri paesi europei come in Svizzera e in Francia, dove la legge N° 2004-391 definisce la conoscenza della lingua francese competenza professionale. Ricerca e formazione linguistica per e sul lavoro possono quindi attingere ai fondi settoriali per la formazione continua dei dipendenti, cui ogni datore di lavoro deve contribuire.

Sebbene la situazione in Germania non sia ottimale c'è stata negli ultimi anni un'attenzione crescente sia nella pratica che nella ricerca per la formazione linguistica in contesto di lavoro.

L'istituto di ricerca per la formazione degli adulti, *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* (DIE), per cui ho lavorato, si è occupato di questo tema dagli anni novanta in una serie di progetti nazionali e internazionali. L'ultimo progetto da me coordinato, *Deutsch am Arbeitsplatz* (DaA) / *Tedesco sul posto di lavoro*), ha investigato la comunicazione in settori che impiegano un grande numero di immigrati (di prima e di seconda generazione) non specializzati allo scopo di individuare le richieste linguistiche poste dal lavoro svolto col fine ultimo di incentivare e migliorare la formazione linguistica per e sul lavoro³.

Grazie ai finanziamenti della Fondazione Volkswagen il gruppo di lavoro DaA ha condotto una ricerca abbastanza ampia – anche se non rappresentativa – articolata in due parti: etnografia aziendale e analisi di interazioni autentiche sul posto di lavoro, orali e scritte, sulla base degli indicatori del QCER.

2. ETNOGRAFIA AZIENDALE E ANALISI DI INTERAZIONI LAVORATIVE

Il gruppo di lavoro DaA ha scelto un approccio etnografico per identificare i cosiddetti “bisogni oggettivi” cioè i requisiti (*requirements* in inglese; *Anforderungen* in

³ Cf. il riquadro 1 in appendice.

tedesco) linguistico-comunicativi richiesti dalle mansioni in questione e allo stesso tempo le opinioni soggettive di dirigenti e lavoratori, immigrati e non, per una comunicazione professionale soddisfacente. Sono state condotte interviste in una grande impresa e in 14 aziende della piccola e media industria nei settori: alimentazione, chimica, elettrotecnica, gastronomia, lavorazione della plastica, logistica, metallurgica e cura degli anziani. Sono state raccolte e trascritte 33 interviste e se ne è analizzato il contenuto. Fasi di osservazione partecipante hanno permesso ai ricercatori di osservare le pratiche comunicative direttamente sul posto di lavoro e di formarsi un'opinione personale da integrare ai risultati dell'analisi delle interviste.

In un secondo tempo, quando fra i ricercatori e imprese si era stabilito un rapporto di reciproca fiducia, è stato possibile passare alla fase di raccolta di interazioni autentiche, soprattutto orali. Ne è risultato un corpus di 70 interazioni orali e circa 150 testi scritti (emails, avvisi, bollettini, documentazione, ecc.). Le colleghe del dipartimento di lingua tedesca dell'università di Jena hanno analizzato 56 interazioni orali e 100 emails secondo le categorie del QCER⁴. In questo articolo mi limiterò ad illustrare e commentare i risultati dell'etnografia aziendale.

3. RISULTATI PRINCIPALI DELL'ETNOGRAFIA AZIENDALE

Il risultato fondamentale dell'analisi dell'etnografia aziendale riconosce un ruolo centrale alla comunicazione nelle pratiche odierne lavorative. La comunicazione è diventata parte costitutiva del lavoro. La ricercatrice francese Josiane Boutet (2001) la definisce *la part langagière du travail*. Belfiore *et al.* (2004) concordano nel porre le diverse forme di letteralità/*literacy* al centro del così detto *new work order*. Per quanto non rappresentativi i risultati del progetto DaA corrispondono quindi a quelli di altre ricerche internazionali.

Nella mia attività di ricerca ho potuto seguire il cambiamento del ruolo della comunicazione nelle pratiche comunicative e l'evoluzione della percezione di tale cambiamento.

Come Boutet anche ricercatori tedeschi, soprattutto nel campo della formazione professionale, collegano il cambiamento del ruolo della comunicazione al cambiamento epocale nell'organizzazione del lavoro e della società dal fordismo al postfordismo (Baethge 2004: 11-19).

Come giustamente rileva J. Boutet, nella produzione di tipo fordista, la parola era di competenza dei capi, di chi aveva mansioni dirigenziali. Per i lavoratori era considerata disfunzionale, anche se ovviamente comunicavano, in quanto li distraeva dal lavoro a catena.

La trasformazione da un'organizzazione del lavoro e della società di tipo fordista a quello post-fordista è avvenuta in Germania gradatamente, in maniera e in tempi diversi a seconda dei settori, della località, ecc. Abbraccia alcuni decenni che vanno circa dalla fine degli anni settanta agli anni novanta. È interessante notare che gli anni 50-70, gli anni centrali dell'immigrazione dei così detti *Gastarbeiter* dall'Italia, dalla Turchia, dal Marocco e dall'ex Jugoslavia, coincidono con gli anni del fordismo nei sistemi di produzione e nell'organizzazione della società. Non c'è quindi da meravigliarsi se gli

⁴ Per informazioni più dettagliate sul disegno metodologico si veda il riquadro 2 in appendice.

immigrati della prima generazione hanno poche conoscenze della lingua tedesca. «Ihr seid hier nicht zu palavern» (Non siete qui per fare conversazione), riporta in un'intervista un'operaia italiana ricordando i rimbrotti del capo officina che richiamava gli operai se questi si cambiavano qualche parola durante il lavoro.

Ancora nei primi anni del duemila, un'indagine condotta dal *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) nell'ambito del progetto transnazionale *Setting up partnerships against social exclusion* (SEP), aveva messo in luce la scarsa consapevolezza non solo delle grandi imprese in Germania, ma anche delle istituzioni della formazioni degli adulti per la crescente importanza della comunicazione e della lingua nelle pratiche lavorative.

«Wozu Deutsch am Arbeitsplatz? Sie sind hier zu arbeiten!» (Che bisogno c'è di tedesco sul posto di lavoro? La gente è qui per lavorare!) rispose in tono sorpreso il capo del personale di un'impresa di media grandezza della Bassa Sassonia in un'intervista del progetto SEP. Contemporaneamente ricerca e pratica in altri paesi europei partner del progetto SEP, come la Gran Bretagna e l'Olanda, e d'oltre mare (Canada) mostravano come la comunicazione fosse diventata parte integrante del lavoro nel “*new work order*”.

Pochi anni più tardi la ricerca condotta dal gruppo di studio DaA ha messo in luce una realtà diversa. La consapevolezza dell'impatto delle trasformazioni dei contenuti e dell'organizzazione del lavoro sulla comunicazione è condivisa sia dai dipendenti che dai quadri dirigenziali.

Ohne Lesen kein Zusammenbau. Man kann sich auch nicht auf die Arbeitsroutine verlassen, denn manchmal kommen kleine Änderungen ... du musst jedes Mal genau lesen.

(Senza leggere niente assemblaggio. Non si può fare affidamento sulla routine, infatti a volte ci sono piccole modifiche ... per cui si deve leggere con precisione ogni volta)

Also ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste ... Absprechen müssen wir uns eigentlich alle untereinander, weil wir alle miteinander arbeiten und das muss alles ineinander übergehen.

(Allora io credo che parlare sia la cosa più importante ... Dobbiamo prendere accordi fra di noi, perché lavoriamo assieme e tutto deve procedere in maniera coordinata).

L'analisi dell'etnografia aziendale ha permesso di documentare con precisione sia la centralità della comunicazione linguistica come competenza professionale, indipendentemente da settore, qualificazione e posizione, sia l'interdipendenza della comunicazione e dei cambiamenti strutturali. Alcuni esempi sono contenuti nella tabella 1.

Tabella 1: *Comunicazione e cambiamenti strutturali*

Forme decentralizzate di organizzazione del lavoro	Comunicare e spiegare decisioni e soluzioni a colleghi e superiori	<i>“L’operatore del turno di notte deve prendere delle decisioni da solo. Però le deve poi comunicare e giustificare”.</i> (Direttore di produzione)
Controllo di qualità	Comunicare processi di lavoro Leggere e scrivere documentazione	<i>“Ogni mattina abbiamo le cosiddette comunicazioni di 5 minuti per discutere questioni di garanzia di qualità”.</i> (Direttore di produzione / catering) <i>“Ogni movimento [dettaglio] deve essere documentato”.</i> (Operaio)
Automatizzazione, robotizzazione, nuove tecnologie	Leggere displays Comunicare cambiamenti/errori	<i>“Non si può fare affidamento sulla routine. A volte ci sono dei cambiamenti minimi – si deve leggere attentamente ogni volta”.</i> (Tecnico specializzato)
Certificazione / audit	Descrivere e spiegare il proprio modo di procedere in caso di errore	L’ auditor ... fa vedere il catalogo con la descrizione dei pezzi sbagliati e chiede all’operaio: <i>“Che cosa fa lei in un caso simile?”</i> (Capo del personale)
Normative di salute e sicurezza	Leggere e scrivere brevi rapporti Capire i training (obbligatorie e giustiziabili)	<i>“Pulizia e disinfezione della cucina vengono notate per iscritto dagli operatori e controfirmate”.</i> (Commis de cuisine)

Chiaramente esistono differenze fra le richieste comunicative nei vari settori, ad esempio nei lavori di servizio alla persona (cura degli anziani, parrucchiere, ecc.), nei lavori nella produzione industriale o in un’impresa delle pulizie. Ma è interessante notare che le differenze dipendono non solo dal tipo di lavoro ma anche dalla concreta organizzazione e dalla cultura comunicativa del posto di lavoro in questione.

In un’intervista un’operatrice delle pulizie in una scuola di una cittadina de Basso Reno-Vestfalia aveva risposto molto spiritosamente che per il suo lavoro non aveva bisogno di comunicare «con gli stracci per le pulizie». In un secondo tempo però si era resa conto di quante occasioni richiedevano la conoscenza della lingua: leggere un messaggio lasciato da un’insegnante per informarla di non pulire una tale aula per via di una riunione, o reagire oralmente a un reclamo del custode. Poi ovviamente leggere le istruzioni sulle confezioni dei detersivi, nonché calcolare le quantità, seguire i corsi di formazione professionale obbligatori sull’igiene e la sicurezza.

L'analisi dell'etnografia aziendale ha però messo in luce anche discrepanze e contraddizioni. Mentre da un lato si nota una tendenza verso pratiche comunicative più "democratiche e ricche" richieste dai sistemi di produzione del postfordismo, dall'altro la lingua viene usata come strumento di selezione ed esclusione. Particolarmente demotivante per l'apprendimento è la contraddizione fra le politiche ufficiali dell'impresa che vanta l'importanza della comunicazione e la realtà vissuta dai dipendenti, incalzati da ritmi di lavoro che impediscono tale comunicazione. Nella tabella 2 si riportano alcuni esempi con le relative citazioni dalle interviste.

Tabella due: *Contraddizioni*

Tendenza verso pratiche comunicative più "democratiche e ricche"	Lingua come strumento di selezione, discriminazione ed esclusione	<p><i>"L'operaio del turno di notte deve decidere da solo cambiamenti nella disposizione [delle merci]... deve però poi giustificare"</i>. (Capo azienda, catering)</p> <p><i>"Se il caposquadra non capisce l'operaio, non sta lì a pensarci due volte, ma prende un altro...questa è la realtà"</i>. (Direttore di produzione)</p>
Basso livello di competenze linguistiche richiesto dalle operazioni lavorative	Livello (relativamente) più alto di competenze linguistiche richiesto dall'organizzazione del lavoro	<p><i>"Non ho bisogno di parlare con gli stracci per pulire"</i> (Addetta alle pulizie)</p> <p><i>"Anche l'assistente di produzione deve partecipare ai colloqui di valutazione delle prestazioni. Questo è un ostacolo enorme?"</i> (Capo risorse umane)</p>
Bilinguismo: vantaggi	<p>Svantaggi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • impedisce di esercitare la L2 • perdita di controllo • (auto)esclusione • ... 	<p><i>"Abbiamo un'impiegata qui ...che parla il russo"</i> (Datore di lavoro)</p> <p><i>"Il russo non è 'verboten' ma non è neanche permesso"</i>. (Operaio)</p>
Per i dipendenti anziani: Una volta: livello minimo di competenze linguistiche considerato sufficiente	Oggi: richiesto livello più alto	<p><i>"Se c'era bisogno di scambiare una parola, il caposquadra gridava: Siete qui per lavorare, non per fare conversazione"</i>. (Operaia)</p>
Politica ufficiale dell'impresa: Importanza della comunicazione	Realtà: intensità del lavoro, mancanza di tempo	<p><i>"Infermiera sempre di corsa, mai tempo per parlare"</i>. (Infermiera)</p>

A distanza di una decina d'anni i risultati del progetto DaA sono stati riconfermati e approfonditi dal progetto: Richieste linguistico-comunicative nell'apprendistato/ *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Ausbildung* (Komma). Si tratta di una ricerca, a cui ho partecipato, iniziata nel 2014 dal *Bundesinstitut für Berufliche Bildung* (BIBB)⁵ / *Istituto Federale per la Formazione professionale*, centro di competenze per la ricerca e lo sviluppo della formazione professionale iniziale e continua. Un'équipe di ricercatori universitari di tedesco, di formazione degli adulti e del BIBB ha investigato tre settori di apprendistato (secondo il sistema duale in vigore in Germania): meccatronico, assistente medico, venditore al dettaglio. Sono stati intervistati apprendisti del secondo anno, insegnanti di tedesco e di alcune materie tecniche delle rispettive scuole professionali e gli istruttori nelle imprese. Fasi di osservazione partecipante nelle scuole e nelle aziende hanno completato il lavoro sul campo, mentre le colleghe del BIBB hanno condotto un'analisi dei testi che regolano le tre formazioni. Il fine è, come nel progetto DaA, di individuare le richieste linguistico-comunicative nei tre campi, approfondendo ulteriormente la ricerca per evidenziarne eventuali specificità, mentre l'analisi dei regolamenti intende documentare il grado di consapevolezza del ruolo della comunicazione come competenza professionale di base (nei mestieri scelti) da parte delle istituzioni competenti (Settelmeyer, Widera, 2015 e 2016; Settelmeyer, 2017).

La comunicazione ha un ruolo centrale non solo nella scuola professionale, ma anche nella pratica lavorativa: «La percentuale di comunicazione rispetto al volume totale del lavoro è dell'80% se non del 90%», valuta l'assistente di uno studio medico che è al tempo stesso istruttrice dell'apprendista. Parlare e ascoltare (“saper ascoltare”, come viene ripetutamente sottolineato), sono le abilità predominanti, ma ovviamente anche leggere, mentre scrivere si limita a registrare dati e a brevi note. Gran parte della comunicazione riguarda l'organizzazione del lavoro stesso, come richiesto dai sistemi di qualità vigenti. Particolarmente numerosi sono gli interlocutori che richiedono tipi diversi di comunicazione, di specialità (*fachlich*), organizzativa, sociale: medici, altri ambulatori, laboratori, ma anche fornitori, colleghi, ecc. Un alto grado di professionalità richiede soprattutto la comunicazione con i pazienti, spesso sofferenti, angustati, non sempre a conoscenza del funzionamento del sistema stesso.

Interessante è il ruolo prominente del leggere nella meccatronica, una volta il tipico mestiere dei ragazzi appassionati di macchine e motori. La predominanza dell'elettronica sulla meccanica richiede una lettura prima selettiva (*scanning*) e poi accurata dei manuali di riparazione prima di passare all'azione. La comunicazione orale nelle officine è caratterizzata da un codice ristretto ma estremamente funzionale e denso di termini tecnici. Le interazioni sono brevi, di solito mirate alla soluzione di un problema, mentre la scrittura richiede solo di registrare dati e scrivere brevi note.

Più prevedibili i risultati della ricerca nella formazione per la vendita al dettaglio (ad esempio, venditore in un negozio di abbigliamento). Prevale chiaramente la comunicazione orale, in particolare “consigliare” il cliente.

Come nel caso dell'assistente-medico, si tratta di interazioni asimmetriche in cui un esperto comunica con un cliente non o meno esperto in un rapporto più o meno istituzionalizzato. Anche qui la comunicazione orale richiede professionalità, ad esempio nel “tradurre” termini o argomentazioni tecniche in un linguaggio comprensibile al

⁵ <https://www.bibb.de/de/institut.php>.

cliente, soprattutto quando il consiglio del venditore contraddice la scelta e/o il desiderio del cliente.

Lettura e scrittura hanno un ruolo limitato sia per quanto riguarda la quantità che la qualità, limitandosi a testi discontinui.

A distanza quindi di dieci anni le conoscenze del progetto DaA sono quanto mai valide. La competenza linguistico-comunicativa è riconosciuta e richiesta come competenza professionale di base nel mondo del lavoro. È un fattore fondamentale per l'inclusione e la partecipazione, per eseguire le attività relative al proprio lavoro, esercitare i propri doveri e diritti di dipendente, partecipare alle reti sociali rilevanti e alla formazione professionale continua, migliorare le prospettive di avanzamento e soprattutto rafforzare la propria identità professionale, facendo corrispondere conoscenze linguistiche a competenze e qualifiche professionali.

Dopo un corso di tedesco fatto su misura per la ditta, i dipendenti, tutti addetti alla produzione di ruote di alluminio per auto «sono più sicuri, hanno più fiducia in se stessi, e sono più flessibili»: così valuta il capo del personale il risultato di un corso per la ditta B. in un centro industriale della Renania.

I risultati del progetto DaA sono inoltre quanto mai rilevanti in vista dell'attuale situazione migratoria in Germania e in altri paesi europei. Il lavoro ha un ruolo centrale nella vita degli adulti e, come abbiamo visto, la comunicazione – e quindi la lingua – hanno un'importanza fondamentale nelle pratiche lavorative odierne. I risultati dei progetti DaA e KommA indicano chiaramente la strada da seguire: sostenere l'apprendimento della lingua seconda *sul* lavoro e *tramite* il lavoro. Senza mettere in discussione l'importanza e il valore dell'apprendimento formale nei corsi di integrazione, vogliamo sottolineare le opportunità, spesso perdute o lasciate al caso, di sostenere l'apprendimento della lingua proprio là dove si hanno maggiori probabilità di usarla: sul posto di lavoro.

Anche se è vero che non tutti i lavori sono ugualmente ricchi di possibilità di comunicazione e di apprendimento, è altrettanto vero che tutti i posti di lavoro ne offrono alcune: basta pensare all'introduzione alle norme di sicurezza, igiene e salute, alle istruzioni relative alle mansioni da sbrigare, ecc. Ripeto di nuovo: non sono tanto i bisogni o le richieste “oggettive” che determinano la possibilità di comunicare e di imparare quanto la cultura del posto di lavoro.

È nostro compito e responsabilità nell'ambito delle varie funzioni che abbiamo, di ricercatori, insegnanti, operatori educativi, responsabili di politiche (*policies*) di trovare metodi più adeguati, efficienti ed efficaci per promuovere l'apprendimento della lingua due da parte di un numero crescente di immigrati adulti. Forse ha senso rivisitare il classico paradigma “imparare per lavorare” e riscriverlo in “lavorare per imparare”. Colleghi in un numero crescente di centri per anziani nell'area di Stoccolma, ad esempio, praticano questo nuovo paradigma da anni con successo.

I risultati dell'analisi didattico-linguistica del corpus di interazioni autentiche raccolte dal gruppo di studio DaA verranno presentati in un prossimo articolo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baethge M, Baethge-Kinsky V. (2004), *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*, Vaxman, Münster.
- Belfiore M.E., Defoe T., Folinsbee S., Hunter J., Jackson N. (2004), *Reading Work: Literacies in the New Workplace*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Boutet J. (2001), “La part langagière du travail: bilan et évolution”, in *Langage et société*, 4 (98), pp. 17-42.
<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2001-4-page-17.htm>.
- Flick U. (1995), *Handbuch der qualitativen Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Grünhage-Monetti M. (2013), “Apprendere il tedesco in fonderia. Perché non insegnare la L2 dove viene usata, sul posto di lavoro?”, in *La Ricerca*, Anno 2, n. 3., Loescher, Torino, pp. 84-86.
- Hoffmann, N. (2000), *Forschung kann man nur durch Forschung lernen? – Berufsbezogene Weiterbildung von Forschenden im Kontext des Managements außeruniversitärer Forschungseinrichtungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren.
- Kaufmann S. (1996), “Die üppigen Anforderungen der schlanken Produktion. Neue Arbeitsformen und die Folgen für ausländische Arbeitnehmer”, in Nispel A., Stablewski-Cavus P. (Hrsg.) (1996), *Lernen. Verständigen. Handeln. Berufsbezogenes Deutsch*, DIE, Frankfurt am Main, pp. 7-13.
- Kil M., Mania E., Tröster M., Varga V. (2011), “Das Forschungsprogramm ‘Inklusion / Lernen im Quartier’: Erfolg für Individuum und Gesellschaft”, in *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen*, 6, pp. 24-27.
- Knötig M. (2010), “Analysing workplace language in Germany”, in *Workplace Learning and Skills Bulletin*, Cambridge, Issue 8, pp. 16-17.
- Kuckartz, U. Dresing T., Rädiker S., Stefer C. (2008), *Qualitative Evaluation*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kuhn C, (2013), “Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Ergebnisse einer Studie zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung” in Mackus N., Möhring J. (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011, Göttingen, Universitätsverlag.
- Meuser M, Nagel U. (2005), “ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion“ in Bogner A. u.a. (Hg.), *Das Experteninterview. Theorie, Anwendungen, Methode*, Leske + Budrich, Opladen, pp. 71-93.
- Öztürk H. (2009), “Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund”, in *Aus Politik und Zeitgeschichte* 5, pp. 24-30.
- Öztürk H. (2012), “Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP”, in *Report* 4, pp. 21-32.
- Settelmeier A., Widera C. (2015), “Anforderungen ermitteln – ein Beitrag zur Diagnose und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen”, in Efnig C. (Hg.),

Sprache und Kommunikation in der Beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 113-130.

Settelmeyer A., Widera C. (2016), “Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen”, *BWP* 6, pp. 30-33.

Settelmeyer A (2017), *What management assistants of retail services and medical assistants need to read, write, speak and listen to in the workplace*, de Gruyter, Berlin.

Stockmann R. Meyer W. (2010), *Evaluation: Eine Einführung*, Verlag Barbara Budrich UTB-Uni-Taschenbücher, Stuttgart.

APPENDICE

Riquadro 1: Informazioni sul progetto DaA

Il progetto *Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) - Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachförderung* è stato condotto da un gruppo di studio finanziato dalla Fondazione Volkswagen/VolkswagenStiftung, nell'ambito del programma *Zukunftsfragen der Gesellschaft (Questioni sociali per il futuro)*. Dal 2007 al 2009 un gruppo di esperti, appartenenti ad istituzioni di ricerca e pratica della formazione degli adulti, ha investigato la comunicazione scritta e orale sul posto di lavoro in 14 piccole e medie imprese e in una grande impresa, al fine di migliorare la formazione linguistica degli adulti immigrati. La cooperazione fra istituzioni dedicate alla ricerca e quelle operanti nella pratica era espressamente richiesta dalla fondazione. Capofila del progetto è il *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Istituto di ricerca tedesco per la formazione degli adulti)*, affiancato dai seguenti partner: ERFA, un consorzio di alcuni grandi imprese che collaborano nella formazione dei dipendenti, l'università Friedrich-Schiller di Jena, l'Istituto per la ricerca linguistica di Mannheim, l'associazione dei centri di formazione degli adulti di Vienna, *Verband Wiener Volksbildung*, e il Centro di formazione degli adulti Vita e lavoro di Braunschweig, *VHS Arbeit und Beruf GmbH Braunschweig*.

Riquadro 2: Etnografia aziendale

Disegno metodologico

Metodologia e temi di ricerca:

- 33 interviste qualitative semi-guidate con attori aziendali diversi:
 - Dipendenti di lingua madre tedesca e non
 - Supervisor, capi personale e risorse umane, management
 - Rappresentanze degli operai e dei sindacati
- osservazione partecipante
- analisi del contenuto delle interviste

Temi di ricerca:

- Requisiti comunicativi legati a mansioni e ruoli
- Fattori che influenzano la comunicazione sul lavoro
- Conseguenze per la pratica (apprendimento e insegnamento) e per la ricerca

Disegno metodologico: cfr. Flick, 1995; Hoffmann, 2000; Kuckartz, 2008; Meuser, Nagel, 2005; Stockmann, 2010.

STUDENTI MARCO POLO-TURANDOT E STRATEGIE DI ASCOLTO: UNO STUDIO SUL QUESTIONARIO MALQ

Ambra Ferranti¹

1. INTRODUZIONE

L'abilità di ascolto è un'abilità cruciale ai fini dell'apprendimento linguistico (Vandergrift, 2012), ma è anche la meno indagata dalla ricerca (Field, 2008; Nation, Newton, 2009; Vandergrift, 2007), nonché quella percepita dallo studente come più complessa (Vandergrift, 2007). Il *processo* di ascolto richiede infatti attività e abilità cognitive di diversa natura, e diverse da un individuo all'altro. Quando ascoltiamo una conversazione in L2² dobbiamo, anzitutto, percepire il flusso sonoro e, al suo interno, dobbiamo riconoscere dei segnali che ci permettano di formulare le inferenze necessarie per comprendere il contenuto del messaggio. L'ascolto è, infatti, sostanzialmente un processo inferenziale³. La nostra competenza linguistica e la nostra "conoscenza del mondo" interagiscono per creare una rappresentazione mentale di ciò che ascoltiamo. A livello cognitivo, l'elaborazione delle informazioni avviene secondo processi *top-down* e *bottom-up*⁴. Nel processo *top-down* l'elaborazione si basa in gran parte sul contesto e sul sapere pregresso, mentre nel *bottom-up* è stimolata dai singoli dati, segmentali (come i fonemi) e sovrasegmentali (come l'intonazione), percepiti in ingresso. Se nel caso delle strategie *top-down* utilizziamo meccanismi di compensazione quali il contesto, le immagini, le informazioni paralinguistiche, la nostra conoscenza enciclopedica o il senso comune, nel processo *bottom-up* partiamo dal basso e cerchiamo di costruire il significato, segmento dopo segmento, combinando unità di significato sempre più grandi, dal singolo fonema alla parola, alla frase, ai *chunks of discourse*, passando per unità sintattiche e sequenze pragmatiche. In altre parole, dobbiamo segmentare il flusso sonoro percepito in unità linguistiche, associandole a uno o più significati. In una parola, stiamo processando l'input. Durante la processazione, soprattutto nel *bottom-up*, lavoriamo a livello fonologico, morfo-sintattico, semantico e pragmatico: una delle strategie è cercare di "mettere d'accordo orecchio e cervello", ovvero comparare l'input in entrata con la lingua che conosciamo, basandoci appunto sulla conoscenza fonologica, lessicale, sintattica e pragmatica che abbiamo della lingua target. Ma, per quanto ci sforziamo, non riusciamo a seguire puntualmente il flusso sonoro in L2, è troppo veloce. Ecco perché dobbiamo combinare questo processo con le tecniche di compensazione *top-down*. Ed ecco perché non si può trascurare un'altra componente importante dell'ascolto, quella

¹ Programma Marco Polo-Turandot, Università degli Studi di Milano.

² In questo studio ci occuperemo esclusivamente dell'ascolto monodirezionale, quello che Vandergrift chiama "one-way listening", quindi l'ascolto non finalizzato all'interazione.

³ "Understanding spoken language is essentially an inferential process (Rost, 2002)".

⁴ Ampiamente indagati in letteratura (Rost, 2002; Flowerdew & Miller, 2005), un'ottima sintesi di questi processi si trova in si trova nel capitolo 4 di Vandergrift, Goh (2012).

emotiva. La percezione della difficoltà a comprendere il messaggio in L2, unita al fatto che nella pratica didattica l'ascolto è spesso associato con la valutazione, genera ansia⁵. Tale ansia, insieme ad altri fattori come la motivazione e la *self-efficacy*, può compromettere la performance di ascolto (Vandergrift, 2012). Insomma, l'ascolto attiva processi cognitivi, metacognitivi e psicologici molto complessi, a vari livelli.

In una classe di lingua, la ricezione orale è anche una delle abilità più trascurate, nonché la più difficile da insegnare. D'altra parte la natura dell'input è effimera (Vandergrift, 2007), inosservabile e intangibile («unobservable and intangible», Field, 2008). Nonostante le attività di ascolto siano aumentate rispetto al passato, solo raramente si propongono attività volte a sviluppare l'abilità. Mentre si insegna come pianificare e strutturare un testo scritto, o come impostare un'esposizione orale, raramente si dedica del tempo a insegnare come prepararsi a un ascolto o a come gestirlo (Vandergrift, 2012).

Nella didattica dell'italiano L2 un contributo importante nell'insegnamento di questa abilità è stato offerto dal lavoro effettuato negli anni presso la scuola di lingue DILIT⁶, attraverso una lunga serie di pubblicazioni e seminari. Il testo *Volare*⁷, pubblicato nel 1997 come «realizzazione di un concetto radicalmente innovativo dell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera per adulti»⁸, è concepito come una sequenza di attività di apprendimento che ricorrono ciclicamente. Questa impostazione permette di distribuire in ugual misura le attività dedicate alle 4 abilità, ricezione orale e scritta, produzione orale e scritta. Da ciò la presenza di numerose attività di ricezione orale. La proposta degli autori non solo ha contribuito in modo significativo a riconsiderare l'importanza dell'abilità di ascolto nell'acquisizione della L2, ma ha anche cambiato radicalmente l'approccio all'attività. Per la prima volta non si chiede all'apprendente di ascoltare una volta sola ma, anzi, si favorisce il più possibile il riascolto; ancora, per la prima volta, è lo studente a decidere quante volte vuole riascoltare il testo, spesso senza un compito specifico. È l'attività che gli autori chiamano «ascolto rilassato»: gli studenti ascoltano più volte un brano della durata di 2-3 minuti contenente conversazioni autentiche, con il solo compito di rilassarsi. È un bagno linguistico. Serve sia allo sviluppo della comprensione della lingua parlata sia all'acquisizione subcosciente della grammatica⁹.

Durante questa attività è importante che l'apprendente sia il più possibile rilassato. Per favorire il rilassamento il brano ha un sottofondo musicale e nel libro ci sono immagini studiate *ad hoc*. È molto importante, inoltre, che l'apprendente, durante l'attività, si senta libero di usare la propria fantasia.

Maggiore è il livello ottenuto riguardo a questi due aspetti psicofisici dello studente, maggiore sarà il beneficio che egli trarrà dall'attività. Infatti se sarà rilassato sarà più ricettivo, più aperto ad accogliere, anche inconsciamente, il flusso di suoni che arriva al suo orecchio. Il nemico è lo stress, lo stress di voler capire; più userà la fantasia nell'ipotizzare possibili contenuti del brano ascoltato, più possibilità avrà negli

⁵ Vandergrift, Goh, 2012: 70.

⁶ Dilit (Divulgazione Lingua Italiana), fondata nel 1974 a Roma, è stata una delle prime scuole d'italiano in Italia nonché punto di riferimento come centro di ricerca-sperimentazione-formazione.

⁷ C. Humphris, L. Micarelli, P. Catizone, *Volare*, corso d'italiano articolato in quattro volumi, Edizioni AlphaBeta Verlag.

⁸ Così viene definito nella scheda editoriale: <http://www.edizionalphabeta.it/it/Book/volare-1-corso-di-italiano-per-principianti/88-7223-030-6>.

⁹ C. Humphris, L. Micarelli, P. Catizone, *Volare 1 - Guida per l'insegnante*, Edizioni AlphaBeta Verlag, p. 20.

ascolti successivi di cogliere elementi del brano precedentemente non percepiti. Paradossalmente, più ci si sforza di capire, meno si capisce¹⁰.

L'insegnante, da parte sua, deve favorire questa attitudine al rilassamento intervenendo sul *setting*: può scrivere RELAX alla lavagna, abbassare le luci, sistemare le sedie in cerchio con la fonte del suono in centro, posizionarsi fuori dal cerchio per ridurre l'effetto inibitorio. Dopo questa attenta preparazione, che richiede uno stato psicofisico adeguato anche da parte dell'insegnante, si può favorire ulteriormente l'abbassamento del livello di ansia, dicendo che il brano audio è «assolutamente incomprensibile» e invitando gli studenti a «usare la fantasia mentre ascoltano».

Tale proposta non sembra lontana dalle indicazioni, molto più recenti, di Vandergrift e Goh avanzate allo scopo di ampliare e rielaborare le strategie normalmente utilizzate per insegnare le abilità di ascolto:

Our goal is to explain and demonstrate how to *teach* listening so that teachers plan lessons that avoid the pitfalls of earlier practices that merely tested what was heard, and instead tap into the processes involved and the potential that learners themselves bring to improve L2 learning¹¹.

Vandergrift e Goh propongono un approccio meta-cognitivo. In sintesi, tale approccio propone di spostare il focus sul *processo* di ascolto invece che sul *prodotto* dell'ascolto. Diversi studi recenti hanno dimostrato che riflettere sulle strategie attivate durante l'elaborazione dell'input orale favorisce lo sviluppo della comprensione orale stessa:

[...] learner metacognition plays a crucial role in learning to listen and understand another language¹².

Altri studi¹³, infatti, avevano proposto e sostenuto che nella didattica fosse necessaria una svolta nella direzione dell'approccio di Vandergrift e Goh, non a caso proprio in relazione agli studenti sinofoni (cfr. § 3). Una delle applicazioni di tale approccio consiste nella somministrazione del questionario elaborato da Vandergrift, il *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ).

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Vandergrift, Goh, 2012: XVII.

¹² Ibidem. Oltre a Vandergrift, possiamo citare a supporto gli studi di Baker, 2002, e Wenden, 1998.

¹³ «Malgrado l'importanza delle abilità ricettive [...] viene raramente proposto un insegnamento che si concentri sullo sviluppo di tali abilità (diversificate a seconda degli obiettivi), nonché sulle strategie cognitive e meta-cognitive indispensabili per mettere in atto una comprensione efficace», Bonvino, 2011: 39. Questo concetto viene ribadito dalla stessa Bonvino insieme a Lucilla Lopriore in occasione del loro intervento *Strategie di ascolto a confronto* al Convegno *Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali e agli Studenti Marco Polo e Turandot* - Pavia 18-19 settembre 2015.

2. IL QUESTIONARIO MALQ

Vandergrift (2007) elenca alcune tecniche che sono state utilizzate per sviluppare le strategie di ascolto in un'ottica metacognitiva: tecniche retrospettive come *interviews*, *stimulated recall*, *listening diaries*, e tecniche introspettive come la *think-aloud*, o videoregistrazioni di colloqui per l'ascolto *bi-directional* (ascolto finalizzato all'interazione). Le *interviews* sono individuali e si svolgono come colloqui in cui studente e insegnante, insieme, riflettono sul processo di ascolto. Un tipo particolare di *interview* è proprio la *stimulated recall*, che approfondisce le informazioni relative al processo di ascolto già raccolte in altri contesti, come un video in cui l'apprendente interagisce con un altro parlante o, appunto, il questionario MALQ. I diari sono brevi riflessioni scritte per riflettere su una specifica esperienza di ascolto, mentre la *think-aloud* è una procedura che si svolge durante l'attività di ascolto stessa: il brano viene interrotto a intervalli predeterminati e l'apprendente deve "pensare ad alta voce" e riportare quello che sta processando in quel momento.

Ma quali sono i fattori che spiegano le diverse performance di ascolto degli apprendenti L2? Secondo i dati elaborati da Vandergrift *et al.* (2006) la consapevolezza metacognitiva può spiegare circa il 13% della variazione nelle performance di ascolto. Questo dato risulta da un meticoloso lavoro di ricerca e analisi dei dati svolto su un vasto campione (N = 966+512), da cui è scaturito il questionario MALQ in versione definitiva e validata. Secondo Vandergrift *et al.* (2006), il questionario deve essere utilizzato per aumentare, negli apprendenti, la consapevolezza relativa ai processi sottesi alla comprensione orale in L2. Il questionario MALQ, in effetti, rende possibile valutare la consapevolezza metacognitiva degli apprendenti e l'uso consapevole di strategie di ascolto. Ma come?

Il *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*, è strutturato in 21 item elaborati sulla base di cinque diversi fattori connessi proprio alla consapevolezza metacognitiva e al controllo delle strategie di ascolto in L2:

1. Problem solving
2. Planning and Evaluation (pianificazione e valutazione)
3. Mental Translation (traduzione mentale)
4. Person Knowledge (conoscenza personale)
5. Directed Attention (attenzione direzionata)

Ciascuna delle 21 affermazioni è affiancata da una scala di accordo/disaccordo che va da 1 (= totale disaccordo) a 6 (= totale accordo). Si riporta il questionario completo tradotto in italiano:

Sei d'accordo?	Assolutamente no	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì	Assolutamente sì
Mi piace imparare nuove lingue	1	2	3	4	5	6
1. Prima di cominciare ad ascoltare ho in mente un piano su come ascolterò.					1 2 3 4 5 6	
2. Focalizzo maggiormente l'attenzione sul testo quando ho qualche difficoltà a capire.					1 2 3 4 5 6	
3. Trovo che ascoltare è più difficile che leggere, parlare o scrivere.					1 2 3 4 5 6	
4. Mentre ascolto traduco mentalmente.					1 2 3 4 5 6	
5. Uso le parole che conosco per indovinare il significato di quelle che non conosco.					1 2 3 4 5 6	
6. Quando mi distraigo, recupero immediatamente l'attenzione.					1 2 3 4 5 6	
7. Mentre ascolto, confronto ciò che sento con ciò che conosco dell'argomento.					1 2 3 4 5 6	
8. Penso che la comprensione orale (ascolto) sia una dura prova per me.					1 2 3 4 5 6	
9. Faccio uso della mia esperienza e delle mie conoscenze per aiutarmi a capire.					1 2 3 4 5 6	
10. Prima di ascoltare penso a testi simili che posso aver già ascoltato.					1 2 3 4 5 6	
11. Mentre ascolto, traduco le parole chiave.					1 2 3 4 5 6	
12. Quando perdo la concentrazione, cerco di recuperarla.					1 2 3 4 5 6	
13. Mentre ascolto, rivedo subito la mia interpretazione se mi rendo conto che non è corretta.					1 2 3 4 5 6	
14. Dopo aver ascoltato, ripenso a come ho ascoltato, e a cosa potrei fare diversamente la volta successiva.					1 2 3 4 5 6	
15. Non mi sento nervoso quando ascolto l'italiano.					1 2 3 4 5 6	

16. Quando ho difficoltà a capire ciò che sento, smetto di ascoltare.	1	2	3	4	5	6
17. Mi servo dell'idea generale del testo per aiutarmi a fare ipotesi sul significato delle parole che non capisco.	1	2	3	4	5	6
18. Mentre ascolto, traduco parola per parola.	1	2	3	4	5	6
19. Quando capisco il significato di una parola, ripenso a tutto ciò che ho ascoltato per vedere se la mia ipotesi ha senso.	1	2	3	4	5	6
20. Mentre ascolto, ogni tanto mi chiedo se sono soddisfatto del mio livello di comprensione.	1	2	3	4	5	6
21. Ho un obiettivo in mente mentre ascolto.	1	2	3	4	5	6

L'apprendente è invitato a compilare il questionario specificando il grado di accordo o disaccordo con l'affermazione. Nelle istruzioni preliminari è inoltre specificato che *non* si tratta di un test, pertanto non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte "oneste".

Il MALQ, rispetto ad altri questionari elaborati in precedenza, oltre alla solida base statistica, ha altri vantaggi: è facile da somministrare, può essere usato con un grande numero di studenti e non richiede molto tempo (5-10').

Uno studio concentrato unicamente sulla somministrazione del MALQ e i suoi benefici è stato sviluppato da Sahragard *et al.* (2015), mentre un altro è ancora in fase di sviluppo presso l'Università di RomaTre¹⁴. Questo secondo studio si concentra su una tipologia particolare di studenti, i sinofoni. Il presente studio-pilota, prendendo le mosse da entrambi gli studi citati, cerca, in un certo senso, di incrociarli, studiando il MALQ come strumento di consapevolezza metacognitiva nella classe Marco Polo-Turandot.

3. LO STUDENTE MARCO POLO-TURANDOT

La comprensione orale in L2, come già sottolineato, è un'abilità di primaria importanza ai fini dell'apprendimento e lo è, ancora di più, per lo studente soggetto di questo studio. Le ragioni sono diverse. Anzitutto lo studente MP¹⁵ frequenta il corso di lingua italiana per raggiungere un livello di competenza linguistica che gli permetta di frequentare un corso di laurea presso l'università in Italia. Ciò comporta seguire corsi e lezioni erogati per la maggior parte in lingua italiana e comporta, di conseguenza, essere in grado di comprendere il parlato in contesto formale/accademico. La ricezione orale, dunque, è l'abilità con cui gli studenti MP si dovranno misurare con maggiore frequenza nel loro percorso formativo. Tuttavia lo sviluppo di questa abilità presenta delle criticità

¹⁴ Presentato da Bonvino e Lopriore come "primi risultati di uno studio più ampio" in occasione del Convegno *Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali e agli Studenti Marco Polo e Turandot* - Pavia 18-19 settembre 2015.

¹⁵ D'ora in poi, per esigenze di sintesi, si indicherà con la sigla MP lo studente Marco Polo-Turandot.

particolari per lo studente sinofono: 1) la distanza tipologica della lingua materna cinese non permette di disporre di materiale trasferibile (Costamagna, 2011), e quindi complica i processi *bottom-up* di riconoscimento e segmentazione dell'input; 2) la distanza culturale ostacola anche i processi *top-down* basati sul sapere pregresso, sul contesto e sul senso "comune"¹⁶.

3.1. Domande

Considerata quindi a) la particolare importanza della *ricezione orale* per questo target di studenti e, b) la *difficoltà* riscontrata da questi stessi studenti in particolare nell'abilità di ascolto, che spesso è la causa di c) un'alta percentuale di *insuccesso* accademico e precoce abbandono degli studi, sembra d'obbligo una riflessione su quali strumenti didattici siano a disposizione dell'insegnante di italiano L2 per favorire lo sviluppo dell'abilità di ricezione orale degli studenti sinofoni. E quindi una prima raccolta dati sull'efficacia o meno di un semplice strumento didattico quale il MALQ. Le ipotesi che il presente studio intende verificare nella loro validità sono le seguenti:

- 1) una ripetuta somministrazione del MALQ aumenta la consapevolezza metacognitiva dello studente MP?
- 2) l'aumento della consapevolezza metacognitiva corrisponde a un miglioramento della performance di ascolto?

4. METODO

4.1. Partecipanti

I partecipanti allo studio-pilota sono 15 studenti Marco Polo-Turandot, 4 maschi e 11 femmine, di età compresa tra 18 e 26 anni, di livello elementare/intermedio. Hanno frequentato il corso di lingua italiana di 800 ore previste dal *Progetto Marco Polo* presso l'Università degli Studi di Milano, da novembre 2015 ad agosto 2016. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi, Sperimentale e di Controllo, corrispondenti alle due classi di appartenenza. Il gruppo di controllo (n = 6, 5 Femmine e 1 Maschio) corrispondeva alla classe B, di livello elementare A2, mentre il gruppo sperimentale (n = 9, 6 F e 3 M) corrispondeva alla classe A, di livello intermedio B1. Ai partecipanti è stato reso noto che avrebbero preso parte a uno studio-pilota dedicato alle strategie di ascolto ma non sono stati informati riguardo agli obiettivi dello studio.

Il gruppo sperimentale, per un mese, è stato sottoposto al trattamento MALQ: durante le lezioni standard sono state organizzate, 2 volte alla settimana, sessioni speciali dedicate ad attività di ascolto e alla compilazione del questionario MALQ post-ascolto. Dopo ogni sessione i questionari sono stati raccolti e catalogati per data. In tutto, questo gruppo ha partecipato a 7 sessioni e quindi ripetuto il questionario 7 volte. Il gruppo di

¹⁶ «Lo sviluppo della comprensione orale è inoltre ritardato per i diversi modelli di comportamento pragmatico-comunicativo degli apprendenti che sono distanti da quelli della cultura della lingua *target*» Costamagna, 2011: 51.

controllo, invece, non ha ricevuto il trattamento e ha partecipato solo alla prova di ascolto iniziale e a quella finale, con somministrazione del questionario post-ascolto.

Per non introdurre ulteriori variabili, entrambi i gruppi hanno svolto la stessa prova di ascolto, tratta dalle prove di esame CELI2 dell'*Università per Stranieri di Perugia*.

4.2. Dati

Per rispondere alle domande preliminari dello studio, sono stati raccolti i dati relativi a:

1. abilità di ascolto iniziale, pre-trattamento o pre-test
2. consapevolezza meta-cognitiva iniziale
3. abilità di ascolto finale, post-test
4. consapevolezza meta-cognitiva finale

Lo studio, quindi, è stato suddiviso nelle seguenti 4 fasi:

Fase 1 – valutazione dell'Abilità di ascolto e della Consapevolezza metacognitiva

In questa fase preliminare si deve tracciare il profilo di ogni studente, che comprende:

- a) l'abilità di ascolto iniziale, misurata attraverso test di ascolto con compiti di comprensione (A_i)
- b) la consapevolezza iniziale (C_i), misurata attraverso il questionario elaborato da Vandergrift *et al.* (2006) e denominato MALQ

Fase 2 – trattamento / sviluppo strategie solo con il gruppo sperimentale

Sessioni di ascolto + MALQ post-ascolto

Fase 3 – valutazione di Abilità di ascolto e Consapevolezza finale

Ripetizione dei test di ascolto con questionario per raccogliere i dati di

- a) abilità di ascolto finale (A_f)
- b) consapevolezza finale (C_f)

Fase 4 - misurazione risultati

- Comparazione valori C_i e C_f : all'interno del gruppo sperimentale è aumentata la consapevolezza?
- Comparazione C_i e C_f gruppo di controllo e gruppo sperimentale: il gruppo sperimentale ha sviluppato una consapevolezza metacognitiva maggiore rispetto al gruppo di controllo?
- Comparazione valori A_i e A_f : all'interno del gruppo sperimentale è aumentata l'abilità di ascolto?
- Comparazione con valori A del gruppo di controllo: se A è aumentata, di quanto rispetto al gruppo di controllo?

Per raccogliere i dati A relativi all'abilità di ascolto, è stato calcolato il numero di risposte corrette, 1 punto per ogni risposta corretta, 0 punti per ogni risposta errata o non data.

Per raccogliere i dati C relativi alla Consapevolezza Metacognitiva si è seguito invece lo studio di Sahragard *et al.* (2015). Il MALQ, come è stato già illustrato in 1.1, è suddiviso in 5 sottogruppi corrispondenti a 5 fattori diversi. Il primo, *problem solving*, rappresenta le strategie utilizzate dai *listeners* per formulare inferenze e monitorarle; il secondo, *pianificazione e valutazione*, quelle usate per prepararsi all'ascolto e valutare i risultati del proprio sforzo a comprendere. Il fattore *traduzione mentale* riguarda invece l'impulso a tradurre mentalmente ciò che ascoltiamo in L2; il termine "impulso" è stato scelto per indicare che, secondo la ricerca degli autori MALQ, si tratta di una strategia adottata soprattutto dagli studenti con un basso livello di competenza strategica, ma solitamente non adottata dagli studenti più esperti. Il quarto fattore, *conoscenza personale*, si riferisce alla percezione della difficoltà dell'ascolto in L2 e alla fiducia in se stessi nello svolgere questa attività. L'ultimo fattore, *attenzione direzionata*, rappresenta le strategie per rimanere concentrati sul task. Gli item sono suddivisi nei vari sottogruppi come indicato nella Tabella 1:

Tabella 1. *Sottogruppi MALQ e item corrispondenti*

Sottogruppi MALQ	Item MALQ
Problem solving	5, 7, 9, 13, 17, 19
pianificazione e valutazione	1, 10, 14, 20, 21
traduzione mentale	4, 11, 18
conoscenza personale	3, 8, 15
attenzione direzionata	2, 6, 12, 16

Il questionario, nella prima sessione, è stato somministrato ai partecipanti prima e dopo la prova di ascolto iniziale, specificando che, nella fase pre-ascolto dovevano rispondere pensando alle loro performance di ascolto in generale mentre, nella fase post, dovevano pensare a quello che avevano fatto durante la prova di ascolto appena conclusa. Si è deciso di raccogliere il dato C pre-ascolto per avere un'idea dell'andamento pre-ascolto > post-ascolto, ma la differenza non è risultata statisticamente significativa¹⁷. Si è pertanto deciso di interrompere la raccolta di tale dato, anche perché ai partecipanti risultava demotivante ripetere a distanza così ravvicinata lo stesso questionario. Mentre era di fondamentale importanza un corretto approccio al questionario: in tutte le sessioni, infatti, è stato spiegato e ribadito che il questionario non prevede risposte giuste o sbagliate ma che la cosa importante è "essere onesti". Altro accorgimento ai fini di una compilazione valida, visto il livello dei partecipanti e la loro lingua di provenienza, il cinese, si è preferito somministrare il

¹⁷ Per questioni di spazio non si riportano i dati relativi a questa indagine.

questionario in forma bilingue¹⁸, come anche suggerito da Bonvino e Lopriore (2015), lasciando ai partecipanti la scelta italiano/cinese.

4.3. Codifica dei dati

Essendo il questionario costruito su una scala Likert, per i 18 item favorevoli è stato assegnato un punteggio corrispondente al livello di accordo con l'item stesso (1 vale 1, 2 vale 2, 3 vale 3, etc...). I 3 item sfavorevoli, invece, i n° 3, 8 e 16, sono stati codificati al contrario: 1 vale 6, 2 vale 5, 3 vale 4 e così via. Per esempio, se un soggetto risponde all'item n° 1 "Più sì che no" corrispondente a 4 punti, gli verrà assegnato un punteggio di valore 4; se dà la stessa risposta "Più sì che no" per l'item n° 3, gli verrà invece assegnato un punteggio di valore 3.

Inoltre, visto che il MALQ è suddiviso in 5 sottogruppi, il punteggio totale di ciascun partecipante, ossia il dato C, è stato calcolato facendo la media dei punteggi di ognuno dei 5 sottogruppi, come riportato nella Tabella 2:

Tabella 2. *Calcolo del dato Consapevolezza per ognuno dei 5 sottogruppi*

	sub1	sub2	sub3	sub4	sub5	Ci
Id 001	15	12	20	30	6	16,6

Seguendo Sahrgrard *et al.* (2015), è stato approntato un altro set di valori: il punteggio di ogni sottogruppo è stato diviso per il numero di item corrispondente, ovvero è stata considerata la media di punti per ogni item, così da ottenere informazioni rispetto alla variabile Sottogruppo.

Tabella 3. *Calcolo del dato Consapevolezza media per ognuno dei 5 sottogruppi*

	sub1-med	sub2-med	sub3-med	sub4-med	sub5-med	Ci-media
Id 001	3,75	4	4	5	2	16,6

5. RISULTATI

La prima domanda dello studio si chiedeva se una ripetuta somministrazione del MALQ potesse aumentare la consapevolezza metacognitiva degli studenti e dunque, se questo aumento fosse significativo rispetto al gruppo di controllo. Per rispondere a tale

¹⁸ Questo è stato possibile grazie al prezioso contributo delle tutor Marco Polo, Elena Greco e Patrizia Prestifilippo, supervisionate da una madrelingua sinofona e Marta Valentini, responsabile Istituto Confucio dell'Università degli Studi di Milano..

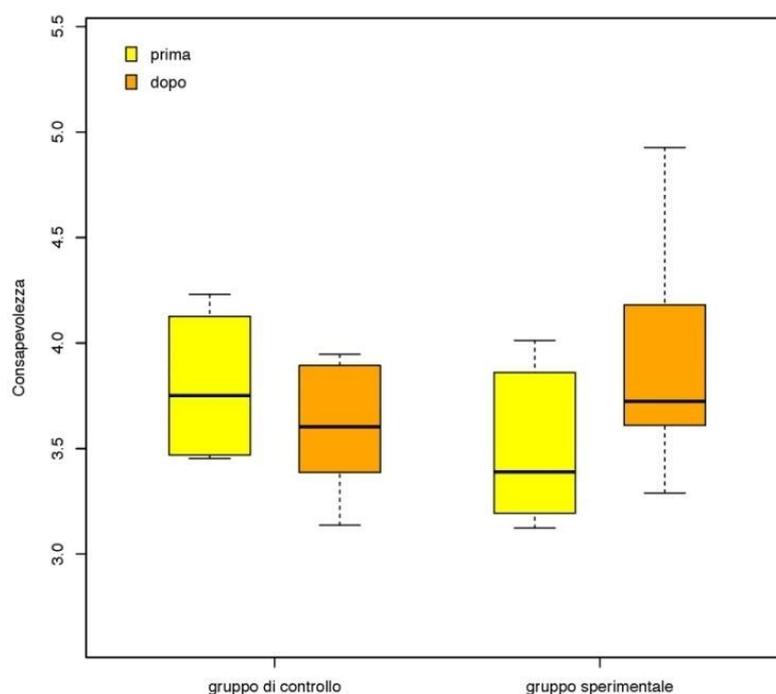
domanda sono stati comparati i punteggi medi dei due Gruppi, a inizio e fine sperimentazione. Ecco i valori pretest e posttest:

Tabella 4. *Comparazione tra i valori Ci e Cf*

Gruppi	Valori	Media	SD
Gruppo Controllo	Ci Pretest	3.79	.32
	Cf Posttest	3.59	.32
Gruppo Sperimentale	Ci Pretest	3.51	.37
	Cf Posttest	3.93	.53

Come si può notare, di fronte a un calo nel gruppo di controllo si registra un aumento nel gruppo sperimentale. La situazione è ancora più chiara se la si osserva in un *box plot*, vedi Tabella. 5:

Tabella 5. *Box plot valori pretest e posttest per i due gruppi*



Si vede chiaramente lo scarto prima/dopo e la distribuzione dei valori nel gruppo Sperimentale posttest: il *range* di miglioramento è risultato molto ampio. Volendo indagare la significatività di tale aumento, si è deciso di considerare come variabile di interesse proprio la Differenza pretest/posttest per ogni soggetto dello studio. Visti i numeri e vista la natura dell'indagine, che considera i due gruppi campioni indipendenti

e non considera variabili come età dei partecipanti o genere di appartenenza, ma è semplicemente volta a misurare la significatività del valore Differenza, è stato condotto un test non parametrico. La Tabella 6 rappresenta i risultati del Mann-Whitney U test:

Tabella 6.

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of diff is the same across categories of Group.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,036 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Come si può vedere dalla tabella, la differenza pretest e posttest tra i due gruppi è statisticamente significativa, $p = .036$. Possiamo quindi affermare che il gruppo Sperimentale ha ottenuto benefici dal trattamento in termini di consapevolezza metacognitiva, cosa che invece nel gruppo di controllo non è avvenuta.

Per quanto riguarda la seconda ipotesi di ricerca, osservando i dati relativi alla performance di ascolto pre e posttest del gruppo sperimentale, emerge che la maggior parte dei soggetti registra un aumento del valore A, ma in un paio di casi si osserva un calo. Questo potrebbe essere imputato a diversi fattori, tra cui le condizioni psicologiche e ambientali. Seguendo il modello di Vandergrift (2012), queste condizioni si possono identificare nei Fattori personali di tipo emotivo: ansia, *self-efficacy*¹⁹ e motivazione. Fattori che presumibilmente non avrebbero inciso sull'andamento finale se avessimo avuto a disposizione un campione più ampio. Per questo motivo ci siamo limitati a verificare che la differenza pretest/posttest dell'Abilità tra i due gruppi fosse significativa e dunque, come nel caso della Consapevolezza, è stato condotto il Mann-Whitney Utest. In tabella 7 i risultati, per esteso²⁰:

Tabella 7

	Difference
Mann-Whitney U	2,500
Wilcoxon W	17,500
Z	-2,128
Asymp. Sig. (2-tailed)	,033
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,032 ^b

¹⁹ Se l'ansia è generata dalla percezione della difficoltà a comprendere la L2 da parte dell'apprendente, la *self-efficacy* si riferisce alla convinzione di poter svolgere con successo, o meno, l'attività di ascolto. Cfr. Vandergrift, 2012: 70-71.

²⁰ Si è deciso qui di inserire l'Output completo del test, qualora il lettore voglia approfondire.

Il dato che a noi interessa, *Exact Significance*, dimostra che la differenza è statisticamente significativa ($p = .032$). Anche in questo caso, quindi, i due gruppi hanno raggiunto risultati significativamente diversi. Pertanto, il dato relativo all'Abilità necessita di ulteriori indagini e costituisce un limite del presente studio. A tale riguardo sarebbe auspicabile approfondire la correlazione tra Abilità e Consapevolezza²¹, con un campione di indagine più ampio.

6. CONCLUSIONI

Il presente studio aveva l'obiettivo di indagare le potenzialità del questionario MALQ in un contesto di apprendimento di italiano L2 monolingue e intensivo. Ora, da questo studio-pilota è emersa una chiara indicazione di lavoro: la ripetuta somministrazione del MALQ può aumentare la consapevolezza metacognitiva relativa al processo di ascolto e, potenzialmente, potrebbe anche migliorare la qualità della performance di ascolto. Rimandando a prossimi studi questa indagine, possiamo per il momento indicare nel MALQ uno strumento didattico molto utile, sia per gli apprendenti che per gli insegnanti. Abbiamo individuato, sulla base dei dati, tre punti a sostegno dell'efficacia del MALQ, che :

1. permette di spostare il focus sul processo di ascolto senza particolari interventi o approfondimenti da parte dell'insegnante;
2. permette di rendere più consapevoli gli insegnanti delle strategie sottese all'elaborazione dell'input orale, semplicemente leggendo il questionario;
3. permette di rendere più consapevoli gli studenti delle strategie che hanno a disposizione per affrontare il temuto ascolto.

Il MALQ, secondo i dati riportati, si è rivelato uno strumento importante per superare alcune delle numerose difficoltà legate all'attività di ascolto in una classe L2. In particolare, in una classe di italiano L2 di studenti sinofoni. Ancora più in particolare, in una classe di italiano L2 di studenti sinofoni Marco Polo-Turandot. Come accennato in 1.2, se è vero che per questo target la comprensione orale è di capitale importanza per il percorso acquisizionale MP, è pur vero che costituisce l'abilità più problematica da sviluppare. Ecco quindi che i risultati di questo studio-pilota aiutano a individuare alcune indicazioni per la didattica particolarmente indicate per un corso come il Marco Polo-Turandot, un corso intensivo volto a preparare l'apprendente sinofono ad affrontare con successo un percorso accademico in lingua italiana.

²¹ «Although positive or negative correlations may point to interesting relationships between a given factor and listening success, it is not necessarily possible to claim definitive causality between that factor and listening success, unless a regression analysis can explain the direction of the relationship» (Vandergrift, 2012: 76).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baker L. (2002), "Metacognition in comprehension instruction", in C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, Guilford Press, New York, pp. 77-95.
- Bonvino E. (2011), "Il progetto Marco Polo. Quali competenze per studiare all'università?", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010, University Press, Pavia, pp. 35-49.
- Bonvino E., Lopriore L. (2015), "Strategie di ascolto a confronto", intervento al Convegno *Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali e agli Studenti Marco Polo e Turandot* - Pavia 18-19 settembre 2015.
- Costamagna L. (2011), "L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010, Pavia University Press, Pavia University Press, Pavia, pp 49-67.
- Field J. (2008), *Listening in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Flowerdew J. & Miller L. (2005), *Second language listening: Theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Humphris C., Micarelli L., Catizone P. (1998), *Volare 1 - Guida per l'insegnante*, Edizioni AlphaBeta Verlag, Merano.
- Nation P., Newton J. (2009), *Teaching ESL/EFL listening/speaking*, Rutledge, New York.
- Nunan D. (2002), "Listening in language learning", in Richards J. C., Renandya W. N., (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 238-241.
- Rost M. (2002), *Teaching and researching listening*, Pearson Education, Harlow.
- Sahragard R., Kushki A., Miri M. & Mahmoodi F. (2015), "The metacognitive awareness listening questionnaire as a metacognitive-raising tool: Does it work?", in *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), pp. 101-113.
- Vandergrift L., Goh C., Mareschal C., Tafaghodtari M. H. (2006), "The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation", in *Language Learning*, 56, pp. 431-462.
- Vandergrift L. (2007), "Recent developments in second and foreign language listening comprehension research", in *Language Teaching*, 40, pp. 191-210.
- Vandergrift L., Goh C. (2012), *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*, Rutledge, New York.
- Wenden A. (1998), "Metacognitive knowledge and language learning", in *Applied Linguistics*, 19, pp. 513-537.

«GETTARE PONTI DA UNA LINGUA ALL'ALTRA». ITALIANO L2 ALLA SCUOLA GERMANICA ISTITUTO GIULIA DI MILANO (1925-1935)

Paola Spazzali¹

Nel 1930 esistevano in Italia sette scuole tedesche frequentate da 570 alunni; di questi, più della metà frequentava una delle due scuole di Milano: 164 scolari andavano all'*Istituto Giulia* di via Boscovich e 153 alla *Oberrealschule* di via Savona (l'attuale *Deutsche Schule Mailand* di via Legnano)².

Le due scuole erano state fondate alla metà degli anni Venti per i bambini di una comunità tedesca milanese quantitativamente ed economicamente rilevante³, ma si rivolgevano a un'utenza in parte diversa. La *Oberrealschule* (aperta nel 1926) era stata voluta dal Consolato Generale e della colonia tedesca di Milano perché alla fine della guerra l'unica istituzione che fornisse un'istruzione in tedesco, la Scuola Svizzera, pur avendo una percentuale molto elevata di alunni tedeschi, non consentiva per statuto ai loro genitori di partecipare all'organizzazione della scuola⁴. L'*Istituto Giulia* era stato fondato un anno prima per rispondere invece all'esigenza di un'istruzione specificamente cattolica⁵. A questa prima differenza se ne aggiunse quasi subito una seconda, significativa: a differenza della scuola di via Savona, l'*Istituto Giulia* poté accogliere fin dal 1926 anche alunni di madrelingua italiana che ben presto diventarono la maggioranza, con conseguenze per l'insegnamento sia del tedesco sia dell'italiano. La lingua del paese ospitante avrebbe conservato lo status di prima lingua straniera fino alla chiusura della scuola nel 1993, benché dagli anni '60 la percentuale di madrelingua italofooni fosse intorno al 90%.

È proprio per far fronte alla situazione complessa generata da una significativa presenza di italofooni in classe, che alle elementari dell'*Istituto Giulia* alla fine degli anni Venti si sperimentarono nuove soluzioni didattiche per l'apprendimento della lettura e della scrittura nelle due lingue.

La scuola tedesca di via Boscovich era stata aperta nel settembre del 1925 da alcune suore della Congregazione delle Suore di Nostra Signora provenienti dalla Germania. L'incarico era stato conferito loro dalla madre superiora su richiesta dell'arcivescovo di Colonia Josef Schulte, responsabile della cura pastorale dei cattolici tedeschi in Italia⁶,

¹ Università degli Studi di Milano.

² Hettich, 1930; statistiche a p. 108.

³ Secondo una statistica del 1932 a Milano vivevano allora circa 3000 tedeschi; i tedescofoni erano il doppio, di cui due terzi protestanti (Hudal, 1934: 131). Per la bibliografia sulla comunità tedesca a Milano tra Otto- e Novecento si veda Raponi, 2008: 247-248.

⁴ Gruhn, 1986:18 e 32.

⁵ La scuola accolse sempre scolari di ogni religione e confessione, ma nei primi anni è evidente che l'utenza era circa per il 90% cattolica mentre nella *Oberrealschule* di via Savona prevalevano gli scolari protestanti. Cattolici erano anche quasi tutti gli alunni di nazionalità svizzera iscritti all'*Istituto Giulia*.

⁶ Schulte era stato nominato Cardinale Protettore dell'Opera di Assistenza Religiosa dei cattolici Tedeschi in Italia nel 1921.

che si era rivolto a quell'ordine perché dedito in particolare all'istruzione delle donne e alla loro promozione spirituale e sociale. Schulte a sua volta era stato informato due anni prima dal curato della comunità cattolica tedesca di Milano, Lennartz, della necessità di un punto di riferimento tedesco cattolico. Le suore che fondarono l'*Istituto Giulia* avevano già avuto una breve esperienza di insegnamento in Italia nella scuola tedesca che avevano aperto a Torino nel 1921⁷ e per Milano avevano un progetto più ampio: un liceo con un pensionato per le scolare ed eventualmente anche per le giovani tedesche che lavoravano in città, e una scuola materna⁸.

La struttura aperta nel 1925 prevedeva tre anni di elementari alla fine delle quali si passava al *Lyzeum* (liceo) di cinque anni e così sarà fino all'a.s. 1928/29. I bambini accedevano alla prima elementare se avevano 6 anni compiuti o se li compivano entro l'anno solare; nel 1927 fu aperta la scuola materna per bambini dai 3 ai 5 anni. Le suore però intendevano ampliare l'offerta. Nell'autunno del 1929 aggiunsero un sesto anno di *Lyzeum* che si concludeva con un esame finale in sede, quello della *Untersekkunda* (seconda inferiore)⁹. Dall'a.s. 1931/32 la terza elementare fu per tre anni una pluriclasse in cui parte degli alunni seguiva il programma di quarta, poi nell'autunno del 1934 la quarta elementare divenne una classe autonoma. Con l'arrivo di docenti laici per le classi superiori, nel 1941 fu possibile portare il liceo a nove classi e concludere il percorso con la maturità, riconosciuta con una legge del 1975 anche dallo Stato italiano come maturità scientifica.

I primi bambini iscritti (dodici) dell'*Istituto Giulia* erano quasi tutti di nazionalità tedesca ed erano divisi in due classi, la prima elementare affidata a Suor M. Hildegara Heinz, l'altra (una pluriclasse 2° anno – 7° anno¹⁰) alle suore M. Elisabeth Krickler e M. Casimir Kerpen che insegnavano separatamente le materie principali, la prima nel gruppo intermedio, la seconda nel gruppo dei grandi¹¹. Le classi erano miste¹².

Non è chiaro se nei primi mesi vi fosse l'insegnamento di italiano, ma è evidente che fin dall'inizio le suore si fossero poste il problema di inserirlo, perché a metà novembre M. Elisabeth e M. Hildegara iniziarono a prepararsi all'esame di diploma magistrale italiano presso l'Opera Cardinal Ferrari¹³ e contemporaneamente cercarono una maestra di italiano per le elementari. Dal primo gennaio 1926 un'insegnante veronese, Baron, entrò nel corpo docente per le ore di italiano in prima elementare, ma vi sarebbe restata

⁷ Sr. M. Hildegara *et al.*, 1988: 13.

⁸ Schw. M. Casimir, 1929: 3.

⁹ Si ebbe così un ciclo "liceale" completo che si inseriva in quello che portava alla maturità («Das Lyzeum ist ein abgeschlossener Teil des Oberlyzeums. Das Bildungsziel ist das des lateinlosen Reformrealgymnasiums.» *Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931) e al suo termine gli scolari potevano eventualmente passare alla scuola tedesca di via Savona per completare gli studi in tre anni e sostenere l'esame di maturità.

¹⁰ Nel 1925/26 non c'è divisione tra il ciclo delle elementari e le classi successive: le classi sono numerate progressivamente da X (corrispondente al primo anno di scuola) a IV. Dal 1926/1927 si distinguono i tre anni di elementari dai successivi del ciclo liceale (Sesta, Quinta, Quarta, Untertertia, Obertertia, Untersekunda, poi dal 1941 anche Obersekunda, Unterprima, Oberprima).

¹¹ Ove non diversamente specificato, le informazioni sull'*Istituto Giulia* sono tratte da documentazione archivistica manoscritta e dattiloscritta redatta dalle suore e conservata presso l'archivio privato della Congregazione: gli *Annalen* (Annali) del convento di Milano e la *Chronik* (Cronaca scolastica).

¹² L'*Istituto Giulia* era misto in tutte le classi (elementari, medie e ginnasio); dagli inizi degli anni Cinquanta c'erano però pochi maschi che frequentassero oltre la classe corrispondente alla quinta elementare italiana e la scuola nel 1959 diventò femminile per statuto.

¹³ Le due suore avevano iniziato a frequentare un istituto magistrale a Torino nel 1924 (Sr. M. Hildegara *et al.*, 1988: 19).

solo fino alla fine dell'anno scolastico. L'anno successivo infatti Suor M. Hildegara, ottenuto il diploma magistrale al Carlo Tenca nel settembre del 1926, coprì tutte le materie della prima elementare, tra cui italiano, che insegnava anche nella pluriclasse raggruppante seconda e terza.

L'anno scolastico 1926/27 è anche il primo in cui si iscrivono bambini di nazionalità italiana, poiché nel corso dell'anno la scuola ottiene l'autorizzazione a non osservare la disposizione della legislazione scolastica italiana del 1925 che vietava alle scuole straniere in Italia di accogliere i cittadini di nazionalità italiana¹⁴. La direzione della scuola aveva insistito presso varie istituzioni per ottenere l'autorizzazione, senza la quale non avrebbe potuto consentire l'iscrizione ai bambini nati in Italia da coppie in cui uno o entrambi i genitori fossero tedescofoni.

Questa apertura ha effetti immediati e significativi: nell'autunno del 1926, 22 iscritti su 49 hanno almeno uno dei genitori di lingua italiana; due anni dopo, nell'anno scolastico 1928/29, i bambini che hanno il tedesco come lingua madre (tedeschi, austriaci, svizzeri) sono già meno della metà (60 su 126)¹⁵. Una prima traccia delle difficoltà create dalle classi linguisticamente non omogenee si riscontra già nel verbale del Collegio dei docenti del febbraio 1927, da cui emerge una discussione sugli strumenti da adottare «specialmente nella prima elementare per aiutare i bambini di nazionalità tedesca e italiana a progredire in ugual misura»¹⁶.

La questione è affrontata su vari piani: orario, docenti, metodo didattico. La distribuzione oraria dei primi due anni non è attestata, ma i *Berichte* (resoconti annuali dalla scuola) pubblicati dall'a.s. 1928/29 all'a.s. 1934/35 riportano il numero di ore¹⁷ destinate a ciascuna materia.

Di seguito sono presentati come confronto anche i dati riguardanti la fine degli anni Quaranta e quelli dell'anno scolastico 1952/53, la cui distribuzione oraria tra italiano e tedesco non verrà più modificata nei decenni successivi. I dati riguardano tre classi elementari, perché fino all'a.s. 1931/32 non ci fu una quarta elementare e nell'anno successivo terza e quarta formavano un'unica classe. Il sistema scolastico tedesco non ha mai previsto una quinta classe elementare¹⁸.

Non ci sono documenti che riportino il piano orario dell'anno 1932/33.

¹⁴ Hettich, 1928: 117.

¹⁵ Schw. M. Casimir, 1929: 12. Negli anni successivi il rapporto tra bambini tedescofoni e italofofoni può oscillare, ma dalle statistiche redatte annualmente presenti nell'archivio della Congregazione si nota una leggera preponderanza degli italofofoni fino all'anno scolastico 1932/33. Dall'anno successivo si ha un'inversione: fino al 1936/37 i tedescofoni sono più numerosi (percentualmente dal 3% al 50% in più, secondo gli anni). Mancano i dati sui tre anni successivi, ma dal 1940/41 si ha una nuova inversione: in quell'anno e durante la guerra gli italofofoni costituiscono almeno il 60% degli scolari.

¹⁶ «Besprechung der Mittel, wie man namentlich in der I. Grundschule die Kinder deutscher und italienischer Nationalität in gleicher Weise fördern kann.» in *Schulkonferenzen 1926-1947*, 28.2.1927. (I *Schulkonferenzen* – ovvero i verbali del Consiglio dei docenti – sono conservati presso l'archivio privato della Congregazione delle Suore di Nostra Signora.)

¹⁷ Le lezioni duravano 45 minuti (Schw. U. L. Frau, 1930: 112).

¹⁸ Per tale ragione, fino all'a.s. 1950/51 nella classe corrispondente alla quinta elementare italiana le ore di italiano erano coperte dalla docente delle superiori. Solo dal 1951/52 fu la maestra delle elementari a insegnare anche nel quinto anno.

Tabella 1: Ore settimanali di italiano e tedesco

1^ elementare

	1928/29	1929/30	1930/31	1931/32	1933/34	1934/35	1947/48	1952/53
Italiano	6	6	6	6	6	6	6	6
Tedesco	7	7	7	9	10	10	9	18 ¹⁹

2^ elementare

	1928/29	1929/30	1930/31	1931/32	1933/34	1934/35	1947/48	1952/53
Italiano	5	5	5	5	5	5	6	6
Tedesco	5	7	6	8	10	10	8	12

3^ elementare

	1928/29	1929/30	1930/31	1931/32	1933/34	1934/35	1947/48	1952/53
Italiano	5	5	5	5	6	6	6	6
Tedesco	5	5	5	7	10	10	7	10

Nella quarta elementare le ore sono così ripartite: nel 1933/34 e 1934/35 5 di italiano e 10 di tedesco, nel 1947/48 4 di italiano e 8 di tedesco; dal 1952/53 6 di italiano e 10 di tedesco.

Il numero di ore di italiano, essendo questa una materia in più rispetto al programma delle scuole tedesche in Germania, era stabilito dalla scuola e nei primi anni si discosta al massimo di una o due ore da quello fissato per la lingua tedesca. A partire dagli anni Trenta il numero di ore di italiano resta costante, mentre si assiste a un aumento di ore di tedesco.

Negli anni 1928/1929 e 1929/30 per le classi seconda e terza sono previste inoltre 2 o 3 ore settimanali supplementari di italiano per tedescofoni e di tedesco per italo-foni che costituiscono una prima e provvisoria soluzione per far fronte alle difficoltà che i bambini incontrano con la lingua straniera. La preoccupazione principale sarà tuttavia quella di migliorare le competenze del tedesco: i bambini sono incoraggiati a usare il tedesco tra loro anche negli intervalli, poiché la tendenza complessiva degli alunni è – indipendentemente dalla madrelingua – quella a parlare italiano²⁰.

Chi insegnava italiano? Inizialmente le suore intendevano coprire tutte le materie ed è per questa ragione che due di loro ottennero il diploma magistrale italiano. Ben presto però non furono più in grado di coprire in due l'insegnamento di ogni materia in tutte le elementari e dovettero ricorrere a maestre laiche. Se si esclude la breve parentesi della Baron nell'a.s. 1925/26, si nota che la scelta della maestra d'italiano ricadde inizialmente

¹⁹ Orario unico.

²⁰ *Schulkonferenzen 1926-1947*, marzo 1928.

sulla maestra bilingue Carmela Schulte, una figura in grado di interagire con più facilità con i bambini tedescofoni, come le suore M. Hildegara e M. Clementine. Poi però dal 1930 furono assunte maestre di madrelingua italiana²¹, probabilmente perché la scuola, ottenuta l'autorizzazione ad accogliere bambini di nazionalità italiana, doveva adeguarsi, almeno nell'insegnamento dell'italiano, alla disposizione che imponeva di seguire la programmazione italiana e di ricorrere a insegnanti italiani²².

Queste sono le assegnazioni di italiano nel primo decennio:

Tabella 2: *Insegnanti di italiano. In corsivo le maestre tedescofone o bilingui.*

anno	prima elementare	seconda elementare	terza elementare
1925/26	Sr. M. Hildegara ottobre-dicembre Sig.na Baron gennaio-giugno		
1926/27	<i>Sr. M. Hildegara</i>	<i>Sr. M. Hildegara</i> (classe unica)	
1927/28	<i>Sr. M. Clementine</i>	<i>Sr. M. Hildegara</i> (classe unica)	
1928/29	<i>Carmela Schulte</i>	<i>Carmela Schulte</i>	<i>Carmela Schulte</i>
1929/30	<i>Sr. M. Hildegara</i>	<i>Sr. M. Hildegara</i>	B. Galiberti
1930/31	<i>Sr. M. Hildegara</i>	Sig.na Cifarelli	Sig.na Cifarelli
1931/32	Sig.na Cifarelli	<i>Sr. M. Hildegara</i>	Sig.na Cifarelli
1932/33	Emma Verona	Emma Verona	<i>Sr. M. Hildegara</i>
1933/34	?	Elena Gasperini	Elena Gasperini ²³
1934/35	Elena Gasperini	Elena Gasperini	Elena Gasperini

Da un primo sguardo alla distribuzione delle classi emerge che Sr. M. Hildegara è la figura più importante di quegli anni, e – come vedremo – lo sarà non solo in termini quantitativi, ma anche per l'approccio didattico.

Nel 1926/1927 l'insegnamento dell'italiano nella 1^a elementare e nella pluriclasse 2^a e 3^a elementare è affidato, come si è detto, a Sr. M. Hildegara che nella prima insegna anche tutte le altre materie; non c'è invece ancora una docente d'italiano per le classi successive. L'anno seguente (1927/28) prosegue l'insegnamento unico: a Sr. M. Hildegara è affidata la pluriclasse di 2^a e 3^a elementare, a Sr. M. Clementine la 1^a elementare; inoltre è assunta una laureata in Lettere, Bice Galiberti, per l'insegnamento dell'italiano nelle classi del liceo (dal quarto al settimo anno).

²¹ Non ci sono informazioni sulla formazione delle maestre che insegnarono italiano fino alla seconda guerra mondiale: Carmelia Schulte (1928/29), Cifarelli (1930/31-1931/32), Emma Verona (1932/33), Elena Gasperini (1933/34-1936/37), Carpani (1937/38-1938/39), Gianna Graiff (1939/40-1942/43). Le maestre assunte dalla fine degli anni Quaranta provenivano quasi tutte dall'istituto magistrale *Maria Immacolata* di Milano (ringrazio Maria Luisa Silva, maestra presso l'*Istituto Giulia* dal 1951 al 1991, per questa informazione).

²² La concessione ottenuta consentiva all'*Istituto Giulia* di attenersi alla legge evidentemente solo per le lezioni di italiano. Le altre scuole straniere invece, se avessero voluto accogliere italiani, avrebbero dovuto seguire la programmazione italiana, usare l'italiano come lingua veicolare e assumere insegnanti italiani, rinunciando così alla propria identità e perdendo – nel caso delle scuole tedesche – i sussidi del Ministero degli Esteri tedesco (Vesper, 2011: 229).

²³ Elena Gasperini insegnava italiano anche in quarta elementare.

L'insegnamento unico è sospeso tra il 1928 e il 1930 per essere ripreso solo da Sr. M. Hildegara nel 1931 nella seconda elementare e da lei continuato l'anno successivo nella terza. La suora prosegue l'esperienza didattica nelle elementari fino al 1932/33, quando viene mandata a Roma ad aprire una scuola elementare.

In quegli anni dunque Sr. M. Hildegara, che è la referente di italiano della scuola almeno fino al 1931/32, insegna in una stessa classe talvolta solo una delle due lingue, talvolta entrambe:

- nel 1928/29 tedesco in 2^a e in 3^a elementare, inoltre 4 ore settimanali integrative di tedesco e italiano per i bambini di 2^a e di 3^a elementare che hanno difficoltà con la L2;
- nel 1929/30 italiano in 1^a e in 2^a elementare, inoltre il corso integrativo di tedesco (3 ore settimanali) e italiano (2 ore settimanali) per i bambini di 2^a e di 3^a elementare che hanno difficoltà con la L2;
- nel 1930/31 italiano in prima elementare;
- nel 1931/32 italiano e tedesco nella seconda elementare;
- nel 1932/33 italiano e tedesco nella terza.

Questa esperienza di insegnamento delle due lingue affidato a una sola persona sarà una situazione eccezionale nella storia della scuola, ripetuta solo alla fine degli anni Cinquanta dalla maestra Sr. M. Milburga Burtscheidt che per quattro anni coprirà tutte le materie, compreso l'italiano, in prima o seconda elementare²⁴. A differenza però di Sr. M. Hildegara, Sr. M. Milburga insegnerà le due materie in modo quasi del tutto indipendente²⁵.

Non è tuttavia tanto il persistente interesse di Sr. M. Hildegara per l'insegnamento delle due lingue a costituire quasi un *unicum*, quanto il suo atteggiamento nei confronti della difficoltà posta da classi linguisticamente non omogenee e il metodo didattico da lei sviluppato nei primi due anni di insegnamento. Di questa sperimentazione parlerà in una relazione presentata il 19 maggio del 1929 a Firenze al convegno del gruppo italiano degli insegnanti tedeschi all'estero. Ne conosciamo il contenuto perché nello stesso anno pubblicò il suo intervento²⁶ su *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, l'organo dell'associazione degli insegnanti tedeschi all'estero.

La premessa della relazione è simile a quella che avvertivano acutamente all'epoca il preside dell'altra scuola tedesca di Milano, Leonhard Hettich²⁷, per il quale alle elementari la presenza di scolari di madrelingua non tedesca era un fattore «così disturbante»²⁸ e, più in generale, parte dei linguisti di inizio secolo, per i quali il bilinguismo ostacolava lo sviluppo psicologico del bambino e le scuole bilingui ne compromettevano lo sviluppo cognitivo²⁹. Sr. M. Hildegara esordisce affermando: «Tutti coloro che insegnano nelle scuole tedesche all'estero avvertiranno il bilinguismo come

²⁴ Agnes Burtscheidt (1908-1992), è maestra unica di prima elementare all'*Istituto Giulia* negli anni 1956/57, 1958/59, 1959/60; maestra unica di seconda elementare nel 1957/58. Aveva il diploma magistrale tedesco e ha insegnato in Italia alle elementari di scuole tedesche dal 1935 al 1969.

²⁵ Questa è la conclusione cui si giunge esaminando i quaderni di prima elementare dell'a.s. 1958/59, in cui gli aspetti ortografici e morfologici trattati nelle lezioni di tedesco e di italiano nello stesso periodo sono differenti (ringrazio Silvia Raciti per tutto il materiale).

²⁶ Schw. M. Hildegara, 1929. Riporto il testo integrale (nella mia traduzione) in appendice.

²⁷ Preside della *Deutsche Oberrealschule* dal 1926/27 al 1936/37 (Gruhn, 1986: 34-35).

²⁸ Cfr. «[...] die in den Unterklassen so störende Verschiedenheit der Muttersprache [...]» (Hettich, 1928: 114).

²⁹ M. Krüger-Potratz, D. Jasper, F. Knabe, 1998: 113; Henß, 1927.

una grande difficoltà nell'insegnamento soprattutto nella scuola elementare»³⁰. Il suo punto di vista però è diverso e ciò emerge già nel titolo dell'intervento, in cui il bilinguismo si prospetta come un fattore di agevolazione dell'apprendimento di entrambe: *Come può essere configurata la didattica nella scuola elementare in modo che la lingua madre e quella del Paese ospitante si sostengano reciprocamente?*³¹.

Il problema concreto da cui parte Sr. M. Hildegara è che i bambini tedeschi hanno scarse competenze lessicali nella loro madrelingua e si muovono più speditamente in italiano che in tedesco, sia scritto sia orale, rendendo quindi più complesso l'insegnamento di quest'ultimo. D'altra parte la scuola tedesca all'estero ha il compito di mantenere viva la lingua e la cultura del paese di origine e di promuovere l'immagine della Germania³² a pochi anni dalla fine della Grande Guerra.

Sorprendentemente però agli occhi di Sr. M. Hildegara questa non è la sola priorità, ma «una delle finalità principali». L'altra, che la maestra vede anche come seconda «difficoltà», è che la lingua del paese ospitante ha il «diritto» (*Recht*) di essere insegnata. Questo rilievo che l'italiano ha nell'impostazione di Sr. M. Hildegara emerge anche dal fatto che in alcuna parte dell'articolo esso è definito lingua straniera o riveste un ruolo subalterno, le due lingue sono anzi poste sullo stesso piano: «l'insegnamento ha il compito di trasmettere al bambino entrambe le lingue in modo corretto sul piano grammaticale, ortografico e fonetico»³³.

La duplice finalità va raggiunta senza sovraccaricare la mente del bambino e facendo sì che l'apprendimento della madrelingua non venga ostacolato, va cioè evitato che nei bambini (soprattutto quelli di prima elementare) si generi quella «confusione irrimediabile» dovuta alle differenze delle lingue che si genera se l'insegnamento è somministrato da due insegnanti che procedono «ognuna per la propria strada»³⁴.

La soluzione non risiede necessariamente nella decisione presa dall'*Istituto Giulia* di incaricare dell'insegnamento una maestra in possesso dei due diplomi magistrali tedesco e italiano («Abbiamo cercato di affrontare questa difficoltà facendo sostenere alla maestra elementare tedesca anche l'esame dell'istituto magistrale italiano.»³⁵), quanto piuttosto nel procedere di pari passo, trattare gli stessi argomenti unificando la didattica:

³⁰ «Alle, die an deutschen Auslandschulen unterrichten, werden besonders in der Grundschule die Doppelsprachigkeit als große Schwierigkeit im Unterricht empfinden.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 359).

³¹ «Wie kann der Unterricht in der Grundschule gestaltet werden, damit die Mutter- und die Landessprache sich gegenseitig unterstützen?» (Schw. M. Hildegara, 1929: 359).

³² «Una delle finalità principali della scuola straniera è infatti quella di conservare la lingua e la cultura tedesche per i nostri fratelli che vivono all'estero, [...] far sì che l'opera e il carattere tedesco godano della stima del paese ospitante.» («Ist es doch ein Hauptziel der Auslandschule, deutsche Sprache und deutsches Kulturgut unsern im Ausland lebenden Stammesbrüdern zu bewahren, [...] deutsches Werk und deutsches Wesen im Gastland zu Ansehen zu bringen.» Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

³³ «Da tritt [...] eine neue Schwierigkeit ein: eine zweite Sprache, die des Gastlandes, verlangt ihr Recht. So hat der Unterricht die Aufgabe, dem Kinde beide Sprachen grammatisch, orthographisch und lautlich rein zu vermitteln.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

³⁴ «Eine der Hauptschwierigkeiten im deutschen und italienischen Unterricht besteht darin, dass er aus praktischen Gründen meistens von zwei Lehrkräften erteilt werden muss. Geht aber jede ihren eigenen Weg voran, so muss in den jungen Köpfen, namentlich bei den Abschwützen, [...] eine heillose Verwirrung entstehen» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360); «Una delle difficoltà principali nell'insegnamento del tedesco e dell'italiano è data dal fatto che per ragioni pratiche esso debba essere somministrato per lo più da due insegnanti. Se però ognuna procede per la propria strada, nelle giovani teste e soprattutto nei bambini di prima elementare sorgerà una confusione irrimediabile [...]».

³⁵ «Wir suchten dieser Schwierigkeit dadurch zu begegnen, dass die deutsche Lehrerin der Grundschule sich auch der italienischen Lehrerinnenprüfung unterzog.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

Ma anche quando l'insegnamento è in mano a due docenti si dovrebbe cercare di raggiungere la stessa meta attraverso la concentrazione dei contenuti didattici. Ci sono sufficienti punti di contatto che permettono un'unificazione e semplificazione, in modo che una lingua non ostacoli l'altra ma anzi la promuova. Se già per ogni lezione efficace la concentrazione è un'esigenza irrinunciabile, questo è ancor più vero in una scuola all'estero, affinché possiamo portare unità e ordine nella molteplicità che si presenta davanti al giovane spirito³⁶.

La 'concentrazione' (*Konzentration*), il superamento della rigida divisione in materie³⁷, consente di impostare l'insegnamento delle due lingue in modo contrastivo, adattando la progressione suggerita dai libri di testo delle due lingue. Sebbene questi abbiano infatti una progressione diversa, dovuta alle differenze tra tedesco e italiano, è possibile trovare una serie di fenomeni che possono essere presentati contrastivamente senza fare violenza al programma:

[...] ci sono lettere e suoni che possono essere trattati in contemporanea in tedesco e in italiano, per esempio vocali e consonanti semplici. Nel caso di suoni e di nessi fonetici che mostrano differenze nelle due lingue, occorre scegliere quelli simili per trattarli insieme, fare notare somiglianze e differenze e così suscitare nel bambino l'idea corretta. Un suono di questo tipo è ad esempio *s* nel nesso *sch* e *sc*³⁸.

Lo stesso metodo, ovvero «istituire collegamenti trasversali»³⁹, è esteso anche alla morfologia e all'ortografia:

Nelle lezioni di grammatica si può distribuire il programma in modo da trattare la stessa categoria grammaticale in contemporanea. Una buona occasione per consolidare l'ortografia tedesca e quella italiana è confrontare le regole del raddoppiamento, che nelle due lingue mostrano molte somiglianze. Quando nelle lezioni di tedesco sono trattate parole con suoni

³⁶ «Aber auch wenn der Unterricht in der Hand zweier Lehrpersonen liegt, müsste man durch Konzentration des Lehrstoffes dasselbe Ziel zu erreichen suchen. Es gibt genug Verbindungspunkte, die eine Vereinheitlichung und Vereinfachung ermöglichen, sodass nicht die eine Sprache die andere hemmt, sondern fördert. Ist schon für jeden ersprießlichen Unterricht die Konzentration eine unerlässliche Forderung, so erst recht in der Auslandsschule, damit wir in das Vielerlei, das sich dem jugendlichen Geiste bietet, Einheit und Ordnung bringen können.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

³⁷ La *Konzentration* era vista in Germania come risposta alla frammentazione del sapere e poteva essere adottata all'interno di una materia ma anche tra le materie. Si riteneva che soprattutto nelle prime classi elementari, in cui la didattica si basava sulla lezione oggettiva, la concentrazione delle materie avvenisse spontaneamente: leggere, scrivere, far di conto e cantare si fondevano partendo dall'osservazione della propria regione (cfr. Grau, 1930).

³⁸ «Aber eine Reihe von Buchstaben und Lauten kann man gleichzeitig im Deutschen und Italienischen behandeln, z.B. die einfachen Vokale und Konsonanten. Bei Lauten und Lautverbindungen, die Unterschiede in den beiden Sprachen aufweisen, heißt es, ähnliche wählen für die gleichzeitige Behandlung, auf die Ähnlichkeit und Verschiedenheit aufmerksam machen und so die rechte Vorstellung im Kinde zu wecken. Ein solcher Laut ist z.B. der *s*-Laut in der Buchstabenverbindung *sch* und *sc*» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

³⁹ «Querverbindungen herstellen» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

uguali o simili, cerco parole che presentino le stesse difficoltà anche in italiano⁴⁰.

Poiché era partita dalla propria esperienza didattica, Sr. M. Hildegara non aveva ancora affrontato la questione di una scelta che sta a monte dell'elaborazione del metodo, ovvero se fosse il caso di affrontare già in prima elementare le abilità scritte dell'italiano o limitarsi a quelle orali. Questa domanda viene posta ora ed è l'unico passo del testo in cui l'italiano è considerato dal punto di vista del tedescofono e quindi come una seconda lingua o una lingua straniera. È possibile che tale questione fosse molto sentita dalle altre scuole, in cui l'italiano era una lingua straniera per la quasi totalità degli alunni, poiché per le ragioni già ricordate esse non potevano accettare iscrizioni di italiani. Sr. M. Hildegara ritiene che lavorare con il libro di lettura (e dunque acquisire le abilità scritte) non solo sia assolutamente necessario per i bambini di lingua italiana, ma che sia anche la scelta giusta per coloro che non hanno l'italiano come lingua madre, poiché il libro di lettura fornisce una base più solida per l'apprendimento⁴¹.

Purtroppo sappiamo ben poco sui libri di lettura utilizzati all'*Istituto Giulia* in prima elementare, poiché i verbali del Collegio dei docenti riportano le adozioni per le elementari solo in due date. Il libro scelto per il 1927/28 è P. Domenichelli, *La Promessa*, Firenze⁴²; per l'a.s. 1931/32 si tratta di un testo di cui manca il titolo esatto, poiché è riportato come «libro di lettura della Svizzera italiana» (prima e seconda elementare)⁴³ e di B. Grazioli, *La dolce guida* (terza elementare)⁴⁴.

L'articolo, sin qui più incentrato sulla prima fase dell'acquisizione della scrittura e della lettura, non menziona le attività scritte svolte nella classe successiva (seconda e terza insieme). Dalle indicazioni date durante un verbale di Consiglio dei docenti del novembre 1926 si deduce che in seconda e terza elementare ci fosse molta attenzione per le competenze scritte: si raccomanda che in quella pluriclasse si facciano in particolare esercizi di copiatura, si precisa inoltre che devono essere utilizzati regolarmente due quaderni per gli esercizi e uno di bella copia per i dettati⁴⁵.

Il discorso di Sr. M. Hildegara poi si amplia, travalicando gli aspetti tecnici. Mostrare che si possono «gettare ponti da una lingua all'altra»⁴⁶ insegnando le strutture fonetiche, ortografiche e morfologiche delle due lingue per lei non è sufficiente. Questi sono solo aspetti puramente «esteriori» della concentrazione (*äußere Konzentration*). Occorre invece che la concentrazione sia estesa per quanto possibile all'intero programma delle due lingue, che ci sia una concentrazione «interna» (*innere Konzentration*) realizzata affrontando le stesse tematiche:

⁴⁰ «In der Grammatik kann man die Verteilung des Stoffes so einrichten, dass dieselbe Wortart gleichzeitig behandelt wird. Eine gute Gelegenheit zur Befestigung der deutschen und italienischen Rechtschreibung bietet die Gegenüberstellung der Verdoppelungsregeln, die in beiden Sprachen viel Ähnliches aufweisen. Werden im Deutschen Wörter mit gleich- und ähnlich klingenden Lauten behandelt, so suche ich auch im Italienischen Wörter, die dieselben Schwierigkeiten bieten.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360-361).

⁴¹ Cfr. Schw. M. Hildegara, 1929: 361.

⁴² *Schulkonferenzen 1926-1947*, giugno 1927.

⁴³ «ital. Lesebuch aus der ital. Schweiz», *Schulkonferenzen 1926-1947*, 20.7.1931.

⁴⁴ *Schulkonferenzen 1926-1947*, 27.8.1931.

⁴⁵ *Schulkonferenzen 1926-1947*, novembre 1926.

⁴⁶ «von einer Sprache zu[r] andern hin Brücken schlagen» (Schw. M. Hildegara, 1929: 361).

Nella lezione oggettiva⁴⁷ e insegnando a leggere è molto facile realizzare la concentrazione. Un unico tema del mese dà l'orientamento, ad esempio in ottobre "I doni dell'autunno", in novembre "Il tardo autunno nella natura", in dicembre "Nella stanzetta accogliente", "Avvento", ecc. In italiano si può trovare molto facilmente qualcosa che si armonizzi. Mi organizzo in modo che ciò che è caratteristicamente tedesco spetti alla lezione oggettiva di tedesco, mentre tratto in italiano ciò che è più peculiare dell'Italia. Quando l'argomento sono gli usi, le feste e i costumi tedeschi, per i quali il periodo natalizio offre ad esempio così tanto materiale, lo sviluppo nelle lezioni di tedesco e poi in quelle di italiano integro con gli usi e i costumi legati alla cosiddetta "Befana"⁴⁸.

Per Sr. M. Hildegara il vantaggio della concentrazione interna è che attraverso le conoscenze specifiche di questi ambiti il bambino acquisisce anche un arricchimento lessicale in entrambe le lingue e «disponendo di maggiori conoscenze specifiche, troverà più argomenti e spunti per esprimersi in forma orale e scritta»⁴⁹. Inoltre riprendere l'argomento nell'altra lingua fornisce l'opportunità di approfondirlo e consente ai bambini che l'hanno sentito per la prima volta nella lingua straniera di comprendere i passi rimasti poco chiari⁵⁰.

Non si tratta però solo di aspetti didattici. La ricaduta positiva della concentrazione è più ampia:

Tramite l'unificazione si previene la dispersione e la superficialità; entrambe le lingue, completandosi l'un l'altra, offrono basi per associazioni solide e così il contenuto didattico è approfondito, la capacità di osservazione è acuita e si forma la capacità di giudizio⁵¹.

⁴⁷ Le direttive per la formulazione dei piani didattici delle scuole elementari prussiane del 1921 avevano recepito i principi della Riforma pedagogica e situato la lezione oggettiva (*Anschauungsunterricht*) al centro della didattica unificata prevista soprattutto all'inizio delle scuole elementari (v. Knörzer, Grass, 1998: 60 e 174).

⁴⁸ «Im Anschauungs- und Leseunterricht ist es sehr leicht, die Konzentration durchzuführen. Ein Einheitsgedanke für den Monat gibt die Richtung, z. B. Oktober: die Gaben des Herbstes; November: Spätherbst in der Natur; Dezember: Im traulichen Stübchen, Advent, usw. Gar leicht kann man im Italienischen den rechten Akkord dazu finden. Ich richte es dann so ein, dass das charakteristisch Deutsche dem deutschen Anschauungsunterricht zufällt, während ich das mehr in Italien Heimische in der italienischen Sprache behandle. Wo es sich um deutsche Sitten, Feste, Gebräuche handelt, wozu die Weihnachtszeit z. B. so reichlichen Stoff bietet, behandle ich diese im Deutschunterricht, ergänze im Italienischen dann etwa die Volkssitten und Gebräuche, die sich an die sog. „Befana“ anschließen.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 361).

⁴⁹ «[...] da das Kind durch die erweiterten Sachkenntnisse auch mehr Stoff und Anregung zur mündlichen und schriftlichen Aussprache finden wird.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 361).

⁵⁰ «Wie oft möchte man noch den Stoff vertiefen, auswerten [...]. Da gibt dann oft der Unterricht in der andern Sprache die Gelegenheit dazu. Kinder, die mit der einen oder der andern Sprache weniger vertraut sind, können dem Unterricht leichter folgen, weil sie ihrer Muttersprache, in der gleiche oder verwandte Stoffe behandelt werden, Erklärungen und Begriffe entnehmen können, die ihnen vielleicht sonst fremd und unverständlich bleiben.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 361-362); «Quanto spesso si vorrebbe approfondire e riprendere ancora l'argomento [...]. Sovente è allora l'insegnamento nell'altra lingua a offrire la possibilità di farlo. I bambini che hanno minore confidenza con una o l'altra lingua possono seguire meglio la lezione, perché dalla loro madrelingua in cui sono trattati argomenti simili o affini possono trarre spiegazioni e concetti che altrimenti resterebbero loro estranei e incomprensibili».

⁵¹ «Durch diese Vereinheitlichung wird der Zersplitterung und Oberflächlichkeit vorgebeugt; beide Sprachen, einander ergänzend, bieten Stützpunkte für feste Assoziationen, wodurch der Lehrstoff vertieft, die Beobachtungsgabe geschärft und das Urteil gebildet wird.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 362).

Questo metodo didattico ha l'effetto pedagogico di formare un cittadino del mondo: «Con una didattica di questo tipo il bambino crescerà acquisendo gradualmente la mentalità corretta nei confronti di un cosmopolitismo ragionevole»⁵².

Sr. M. Hildegara conclude riprendendo l'urgenza iniziale di coltivare la lingua e la cultura tedesche: da un lato il bambino saprà apprezzare il Paese che lo ospita, dall'altro egli amerà le tradizioni e i valori tedeschi e sarà in grado di farli conoscere agli stranieri. Questa conclusione, le cui ultime parole citano un passo di un discorso tenuto dalla deputata del Parlamento prussiano Elisabeth Giese⁵³, è coerente con i desideri di un'utenza che nelle altre scuole era quasi esclusivamente tedesca e che quindi desiderava mantenere il legame culturale con la Germania.

L'utenza quasi esclusivamente tedesca creava problemi differenti nelle altre scuole tedesche, e negli stessi anni in cui Sr. M. Hildegara applicava il metodo contrastivo, presso la *Oberrealschule* di via Savona si sperimentavano altri approcci all'insegnamento dell'italiano che rispondessero a quel tipo di composizione delle classi. Anche in quel caso dalla sperimentazione nacque una riflessione teorica, ma si arrivò anche a uno strumento concreto: alla fine del 1929 la *Oberrealschule* inviò all'*Istituto Giulia* un breve eserciziaro per l'apprendimento della pronuncia italiana, proponendoglielo per l'adozione, ma la scuola rispose che non poteva essere preso in considerazione per i propri alunni⁵⁴. L'opuscolo, scritto dalla maestra delle elementari della *Oberrealschule* L. Fasanotti Schwägerl, era in effetti concepito per una classe con molti principianti assoluti di italiano ed era nato dalla sua esperienza triennale presso quella scuola⁵⁵. Il titolo dell'eserciziaro è citato in un articolo che la stessa autrice pubblicò nell'aprile del 1930 sempre su *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*: «Anleitung zur Erlernung der italienischen Sprache» («Avviamento all'apprendimento della lingua italiana»⁵⁶). Si trattava solo della prima parte, quella sulla pronuncia, cui nel progetto dell'autrice avrebbero fatto seguito altre⁵⁷.

Alla *Oberrealschule* la Fasanotti Schwägerl aveva classi fortemente disomogenee, perché accanto ad alunni che parlavano correntemente italiano ne aveva molti altri che erano appena giunti dalla Germania⁵⁸. Nell'articolo del 1930, l'insegnante descrive le sue scelte metodologiche ed entra nel dettaglio delle tipologie di attività svolte in classe.

⁵² «Das Kind wird bei solcher Unterrichtsweise allmählich in die rechte Einstellung zu einem vernünftigen Weltbürgertum hineinwachsen.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 362).

⁵³ Sr. M. Hildegara specifica in una nota che il discorso fu tenuto da Elisabeth Giese l'8 giugno in occasione di una seduta della commissione per gli affari esteri. La Giese era deputata del Parlamento prussiano ed era stata membro del Consiglio per le scuole tedesche all'estero.

⁵⁴ *Diensttagebuch*, 31.11.1929 e 7.12.1929 (il *Diensttagebuch* – ovvero il registro di protocollo – è conservato presso l'archivio privato della Congregazione delle Suore di Nostra Signora).

⁵⁵ L. Fasanotti-Schwägerl aveva iniziato a insegnare all'allora *Realschule* l'anno della sua apertura dopo un'esperienza di quindici anni in scuole elementari statali italiane (cfr. Gruhn, 1986: 35 e 53, nota 58; Schwägerl-Fasanotti, 1930: 137).

⁵⁶ L. Schwägerl-Fasanotti, 1930.

⁵⁷ Il progetto fu portato avanti, perché nel 1932 uscì la parte sul verbo: Luisa Schwägerl Zuppini Fasanotti, *Leichtfassliche Anleitung zur Erlernung der italienischen Sprache. III. Teil: Zeitwörter*, A. Molinari, Milano.

⁵⁸ A seguito del decreto del 1925 la *Oberrealschule* non poteva avere scolari di nazionalità italiana se non in casi eccezionali e come «*Gastschüler*» (uditori); dagli inizi degli anni Trenta, quando i rapporti tra Italia e Germania si fecero più distesi, la percentuale degli alunni italiani aumentò: nel 1931/32 essi rappresentavano l'8% (Gruhn, 1986: 41).

Nel primo anno di insegnamento aveva usato il metodo Berlitz, credendo che si adattasse bene soprattutto ai più piccoli, tuttavia i risultati erano stati scoraggianti: il numero di lezioni (una al giorno) era troppo esiguo, Fasanotti Schwägerl perdeva l'attenzione di chi già conosceva un po' di lessico, i principianti dimenticavano metà delle parole pur copiando dalla lavagna le figure che le rappresentavano⁵⁹. Dall'anno successivo la maestra abbandona quasi del tutto il metodo Berlitz che ritiene inadeguato a una classe disomogenea. Fasanotti Schwägerl avverte la necessità di adottare ciò che chiama «metodo grammaticale» molto semplificato⁶⁰, avendo maturato la convinzione che per padroneggiare pienamente l'italiano sia necessaria la grammatica⁶¹. La maestra descrive poi la procedura che mette in atto nell'insegnamento, che appare di tipo sistematicamente induttivo, poiché lo applica alla pronuncia come all'ortografia e alla grammatica: dapprima fornisce agli alunni esempi semplici e li porta a ricostruire la regola, poi formula lei stessa la regola in modo semplice e infine la consolida tramite la somministrazione di numerosi esercizi «evitando accuratamente qualsiasi applicazione meccanica, affinché lo scolaro sia abituato a riflettere e resti spronata la sua volontà di partecipare, di cercare e completare autonomamente»⁶². Solamente ai più piccoli la regola è data in tedesco (e poi subito tradotta in italiano): agli altri scolari è spiegata direttamente in italiano.

Gli esercizi di grammatica sono alternati ad altri tipi di attività: dettati, temi, lettura ad alta voce. I dettati sono scelti fra diversi generi (prose, poesie e filastrocche), ma l'argomento è sempre collegato all'ambiente del bambino e diventa l'occasione per incrementarne il lessico, perché soffermandosi a tradurre più volte ogni frase, gli alunni finiscono con imparare a memoria tutto il testo.

La composizione scritta viene appresa gradualmente, iniziando con risposte guidate di difficoltà progressiva che invitano all'osservazione e riguardano il territorio, per arrivare poi allo svolgimento libero del tema assegnato.

È soffermandosi sulla lettura che Fasanotti Schwägerl tocca l'altro problema rilevante dell'insegnamento dell'italiano nella *Oberrealschule*, accanto a quello delle classi fortemente disomogenee: il libro di testo. Diversamente da Sr. M. Hildegara, che ha classi di scolari bilingui in cui il problema è semmai costituito dal lessico tedesco e che può ricorrere alla 'concentrazione' e al metodo contrastivo per ridurre le difficoltà di apprendimento, la maestra della *Oberrealschule* ha principianti assoluti per i quali il libro di testo rappresenta una difficoltà, non un riferimento come per gli alunni dell'*Istituto Giulia*. Fasanotti Schwägerl afferma di aver cercato a lungo e inutilmente sia un libro di letture, il cui lessico fosse abbastanza facile da non richiedere di essere prima tradotto,

⁵⁹ «Ma anche i principianti, ai quali questo metodo era specialmente destinato, normalmente il giorno dopo avevano già dimenticato una buona parte delle parole che erano state dette loro e ripetute continuamente per un'ora, forse a causa del facile affaticamento che notiamo in generale nei figli del dopoguerra. In ogni caso – le avevano dimenticate, benché fossero state rinforzate da disegni alla lavagna che avevano copiato.» («Aber auch die Anfänger, für welche diese Methode besonders bestimmt war, hatten gewöhnlich am nächsten Tage schon ein gut Teil der vorgeschprochenen und eine ganze Stunde lang immer wieder wiederholten Wörter vergessen, vielleicht aus der leichten Ermüdbarkeit heraus, die wir allgemein bei den Nachkriegskindern feststellen. Jedenfalls – sie hatten sie vergessen, obwohl sie noch durch Tafelzeichnen und Mitzeichnen gestützt worden waren.» Schwägerl-Fasanotti, 1930: 138).

⁶⁰ «eine grammatische Methode der leichtesten Art» (Schwägerl-Fasanotti, 1930: 139).

⁶¹ Schwägerl-Fasanotti, 1930: 138-139.

⁶² «[...] folgen zahlreiche Übungsbeispiele, bei denen jedoch sorgfältig jegliche mechanische Anwendung ausgeschaltet wird, damit der Schüler zum Überlegen erzogen und sein Wille zum Mitarbeiten, zum Selbstfinden und Selbstergänzen angespornt bleibt.» (Schwägerl-Fasanotti, 1930: 139).

sia una grammatica dell'italiano adeguata a bambini di 6-12 anni. Di qui la necessità di scrivere le regole e gli esercizi alla lavagna e l'idea di scrivere lei stessa un libro di testo.

Fasanotti Schwägerl insegnava l'italiano come lingua straniera ed era libera di creare uno strumento specifico. All'*Istituto Giulia* la situazione era diversa anche da un punto di vista istituzionale e non consentiva la stessa autonomia: a seguito dell'ammissione di alunni italiani, il Provveditorato agli Studi della Lombardia esercitava un controllo sulla scuola, che doveva sottoporre programmi, elenchi del personale docente, degli alunni e dei libri di testo. Il Provveditorato suggeriva testi italiani⁶³, interveniva sul programma⁶⁴ e subordinò l'autorizzazione all'insegnamento della professoressa Galiberti⁶⁵ a un'ispezione.

Tuttavia l'interesse per la lingua e la cultura italiana non erano imposti dall'esterno. Anche in questo si riconosce l'impronta di Sr. M. Hildegara, dell'importanza che lei attribuiva ai collegamenti tra queste e la lingua e la cultura tedesche, perché il suo influsso non si limita alle classi elementari. Il metodo contrastivo è stato recepito e ritenuto fondamentale per tutta la scuola: nel Collegio dei docenti del novembre 1931 in cui si individuano i principi cui deve ispirarsi la programmazione, la direttiva che riguarda come impostare lo studio delle lingue straniere (francese e inglese) specifica che, poiché le scolare vivono con almeno due lingue e non hanno timore di usarle, «il confronto linguistico può essere utilizzato per approfondire la comprensione della lingua»⁶⁶. Centrale resta l'importanza di istituire collegamenti anche tra le due culture, persino nelle lezioni di tedesco delle superiori, nelle quali «va dedicata particolare attenzione ai rapporti letterari, artistici, storici e linguistici tra la Germania e l'Italia»⁶⁷. Nella stessa riunione Sr. M. Hildegara fornisce anche le linee guida per la formulazione dei programmi di ogni materia e invita ad adattare i contenuti didattici alla realtà locale; così ad esempio nelle lezioni di storia occorre parlare dell'Italia il più frequentemente possibile⁶⁸ e nell'avviare lo studio della geografia si «deve» (*mus*) partire da Milano⁶⁹.

⁶³ Ad esempio nel marzo 1928 la scuola riceve dal Provveditorato una lettera in cui si consiglia la lettura di *Nell'azzurro* e dall'ispettore l'indicazione di usare il dizionario del Petrocchi. (*Diensttagebuch*, marzo 1928 e aprile 1928).

⁶⁴ *Diensttagebuch*, aprile 1928.

⁶⁵ *Diensttagebuch*, febbraio 1928; aprile 1928; agosto 1928.

⁶⁶ «In den Fremdsprachen kann dieser Lehrplan eine besondere psychologische Einstellung gewinnen, weil die Schülerinnen, gemäß ihrem mindestens zweisprachigen Leben in Schule und Haus, keine Angst vor dem schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Fremdsprache hegen. Sprachvergleichung wird also zur Vertiefung des Sprachverständnisses herangezogen werden können.» (*Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931).

⁶⁷ «Im Deutschunterricht ist den literarischen, künstlerischen, geschichtlichen, sprachlichen Beziehung [sic!] zwischen Deutschland und Italien besondere Achtung zu widmen.» (*Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931).

⁶⁸ «Geschichte. Statt der jeweiligen Heimatgeschichte einer deutschen Landesschule soll die Geschichte des Gastlandes möglichst herangezogen werden, was in Italien ohne weiteres möglich ist, da die Geschichte des Gastlandes mit der deutschen Geschichte große Epochen gemeinsam hat.» (*Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931); «Storia. Invece della rispettiva storia locale di una scuola tedesca, occorre considerare quanto più possibile la storia del Paese ospitante, il che in Italia è senz'altro possibile, poiché la sua storia ha in comune con la storia tedesca grandi epoche».

⁶⁹ «Erdkunde. Dem Mittelmeerraum und vor allem Italien und seinen Kolonien ist besonders breiter Raum zu gönnen. Die Heimatkunde muss von Mailand ausgehen.» (*Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931); «Geografia. Va accordato uno spazio particolarmente ampio all'area del Mediterraneo e soprattutto all'Italia e alle sue colonie. La *Heimatkunde* deve partire da Milano.» Quest'ultima indicazione non è ovvia. Qui si avverte l'influsso della *Reformpädagogik*, secondo la quale i contenuti didattici dovevano essere scelti e trattati seguendo il principio dei cerchi concentrici aventi per centro l'orizzonte

Non è così della sperimentazione didattica che aveva fatto alle elementari: qui Sr. M. Hildegara non lascia eredità. Vuoi perché non c'è più una suora con il diploma magistrale in entrambe le lingue che insegni alle elementari⁷⁰, vuoi perché le maestre di madrelingua italiana non avranno più sufficiente conoscenza del tedesco per potere procedere in modo contrastivo, con la partenza di Sr. M. Hildegara l'esperienza dell'unificazione dell'insegnamento si esaurisce. Da allora in poi le insegnanti di italiano seguiranno il programma ministeriale impostando le lezioni in piena autonomia.

Appendice

COME PUÒ ESSERE CONFIGURATA LA DIDATTICA NELLA SCUOLA ELEMENTARE IN MODO CHE LA LINGUA MADRE E QUELLA DEL PAESE OSPITANTE SI SOSTENGANO RECIPROCAMENTE?

(Relazione presentata a Firenze al Convegno del *Landesverband Italien* degli insegnanti tedeschi all'estero il giorno di Pentecoste)

Sr. M. Hildegara, Istituto Giulia, Milano

Tutti coloro che insegnano nelle scuole tedesche all'estero avvertiranno il bilinguismo come una grande difficoltà soprattutto nella scuola elementare. È cosa nota che il lessico di molti tedeschi all'estero è povero per quanto riguarda la loro madrelingua e che perciò la loro capacità di esprimersi è scarsa. Dobbiamo purtroppo rilevare che persino i bambini di origine tedesca, soprattutto quando la madre è italiana, utilizzano la lingua del paese ospitante più speditamente della propria nell'orale e nello scritto. È evidente che in tale situazione l'insegnamento del tedesco è molto più difficile. Si tratta allora di investire tutta l'energia nel proteggere e coltivare la madrelingua. Una delle finalità principali della scuola straniera è infatti quella di conservare la lingua e la cultura tedesche per i nostri fratelli che vivono all'estero, "mantenere tedesco ciò che tedesco è", far sì che l'opera e il carattere tedesco godano della stima del paese ospitante. Nello sforzo di acquisire questi beni culturali emerge accanto a quelle già citate una nuova difficoltà: una seconda lingua, quella del Paese ospitante, accampa i suoi diritti. Così l'insegnamento ha il compito di trasmettere al bambino entrambe le lingue in modo corretto sul piano grammaticale, ortografico e fonetico.

Per raggiungere questo duplice scopo si tratta di trovare vie e strumenti per semplificare la didattica e organizzarla in modo tale che lo spirito del bambino non sia sovraccaricato e che l'insegnamento nella madrelingua non venga ostacolato.

Una delle difficoltà principali nell'insegnamento del tedesco e dell'italiano è data dal fatto che per ragioni pratiche esso debba essere somministrato per lo più da due insegnanti. Se però ognuna procede per la propria strada, nelle giovani teste e soprattutto nei bambini di prima elementare sorgerà una confusione irrimediabile a causa della diversità delle due lingue che determina una sequenza differente di suoni,

esperienziale del bambino (Knörzer, Grass, 1998: 60). Dunque per Sr. M. Hildegara il principio pedagogico doveva prevalere sui contenuti del programma scolastico prussiano.

⁷⁰ Le poche suore in possesso di un diploma magistrale italiano proseguirono gli studi, laureandosi in Lettere a Milano all'Università Cattolica del Sacro Cuore, e insegnavano italiano o latino alle superiori.

nessi fonetici e lettere. Abbiamo cercato di affrontare questa difficoltà facendo sostenere alla maestra elementare tedesca anche l'esame dell'istituto magistrale italiano.

Ma anche quando l'insegnamento è in mano a due docenti, si dovrebbe cercare di raggiungere la stessa meta attraverso la concentrazione dei contenuti didattici. Ci sono sufficienti punti di contatto che permettono un'unificazione e semplificazione, in modo che una lingua non ostacoli l'altra ma anzi la promuova. Se già per ogni lezione efficace la concentrazione è un'esigenza irrinunciabile, questo è ancor più vero in una scuola all'estero, affinché possiamo portare unità e ordine nella molteplicità che si presenta davanti al giovane spirito.

Nell'insegnamento della lettura e della scrittura del primo anno ciò non è affatto così semplice, poiché generalmente ci si deve attenere alla progressione del libro di lettura, che, come già accennato, è diversa nelle due lingue. Ma ci sono lettere e suoni che possono essere trattati in contemporanea in tedesco e in italiano, per esempio vocali e consonanti semplici. Nel caso di suoni e di nessi fonetici che mostrano differenze nelle due lingue, occorre scegliere quelli simili per trattarli insieme, fare notare somiglianze e differenze e così suscitare nel bambino l'idea corretta. Un suono di questo tipo è ad esempio *s* nel nesso *sch* e *sc*. Alla realizzazione di questi nessi di lettere si possono poi facilmente agganciare in tedesco l'affine *ch = ch* e *ach = ch*, in italiano *sc* davanti alle vocali scure *a, o, u*. In questo modo si può effettuare la concentrazione per un certo numero di suoni senza fare violenza al programma. Analogamente, alle elementari si possono istituire collegamenti trasversali insegnando grammatica e ortografia. Nelle lezioni di grammatica si può distribuire il programma in modo da trattare la stessa categoria grammaticale in contemporanea. Una buona occasione per consolidare l'ortografia tedesca e quella italiana è confrontare le regole del raddoppiamento, che nelle due lingue mostrano molte somiglianze. Quando nelle lezioni di tedesco sono trattate parole con suoni uguali o simili, cerco parole che presentino le stesse difficoltà anche in italiano.

Circa questo punto resterebbe ancora da discutere se al primo anno nelle lezioni di italiano si voglia insegnare a leggere e scrivere attenendosi al libro di lettura italiano oppure se in prima elementare ci si debba limitare all'espressione orale. Per le scuole che accolgono bambini di nazionalità e lingua italiana credo di dovere assolutamente approvare la prima proposta. Ma anche a prescindere da questo, mi sembra che parli a favore di ciò la motivazione che per quanti non sono di madrelingua italiana, il libro di lettura fornisce una base più solida.

Finora ho cercato di mostrare come nella prima fase di apprendimento della scrittura e della lettura sia possibile gettare ponti da una lingua all'altra nella grammatica e nell'ortografia. Ove possibile la concentrazione deve però andare oltre il collegamento tra gli aspetti puramente esteriori, fonetico-linguistici delle due lingue ed estendersi all'intero programma. Se ciò che è stato discusso fin qui può forse essere definito concentrazione 'esterna', vorrei chiamare ciò che segue ora concentrazione 'interna'.

Desidero mostrare ciò che intendo sulla scorta di alcuni esempi pratici. Nella lezione oggettiva e insegnando a leggere è molto facile realizzare la concentrazione. Un unico tema del mese dà l'orientamento, ad esempio in ottobre "I doni dell'autunno", in novembre "Il tardo autunno nella natura", in dicembre "Nella stanzetta accogliente", "Avvento", ecc. In italiano si può trovare molto facilmente qualcosa che si armonizzi. Mi organizzo in modo che ciò che è caratteristicamente tedesco spetti alla lezione oggettiva di tedesco, mentre tratto in italiano ciò che è più peculiare dell'Italia. Quando l'argomento sono gli usi, le feste e i costumi tedeschi, per i quali il periodo natalizio offre ad esempio così tanto materiale, lo sviluppo nelle lezioni di tedesco e poi in quelle di

italiano integro con gli usi e i costumi legati alla cosiddetta “Befana”. Oppure, se tratto un argomento che è preso dalla natura, rendo viva la bellezza della campagna patria, del bosco tedesco usando il tedesco, invece per la magia della campagna italiana uso questa lingua. Così facendo c’è la possibilità non solo di ampliare l’orizzonte dei bambini, di trasmettere conoscenze specifiche, ma anche di promuovere le conoscenze linguistiche vere e proprie, poiché il bambino, disponendo di maggiori conoscenze specifiche, troverà più argomenti e spunti per esprimersi in forma orale e scritta.

Quanto tempo consentirà inoltre di risparmiare un’abile concentrazione? Quanto spesso si vorrebbe approfondire e riprendere ancora l’argomento, ma la quantità di ore e l’obiettivo, che nelle scuole straniere con tre anni di elementari deve essere raggiunto in breve tempo, non consentono soste. Sovente è allora l’insegnamento nell’altra lingua a offrire la possibilità di farlo. I bambini che hanno minore confidenza con una o l’altra lingua possono seguire meglio la lezione, perché dalla loro madrelingua in cui sono trattati argomenti simili o affini possono trarre spiegazioni e concetti che altrimenti resterebbero loro estranei e incomprensibili.

Accanto al valore materiale appena dimostrato, cioè la trasmissione di conoscenze specifiche precise e approfondite, la concentrazione ha anche un forte valore formale. Tramite l’unificazione si previene la dispersione e la superficialità; entrambe le lingue, completandosi l’un l’altra, offrono basi per associazioni solide e così il contenuto didattico è approfondito, la capacità di osservazione è acuita e si forma la capacità di giudizio.

Al di là di ciò, in questo noi docenti della scuola tedesca all’estero dobbiamo vedere il nostro più prezioso e principale scopo didattico e pedagogico. Con una didattica di questo tipo il bambino crescerà acquisendo gradualmente la mentalità corretta nei confronti di un cosmopolitismo ragionevole. Questa didattica coltiva il rispetto e la stima di ciò che di grande e bello il bambino trova nel Paese che offre ospitalità a lui e ai suoi. Ma accanto all’amore per la nuova casa, ardono profondi e forti l’amore e l’entusiasmo per la patria d’origine. Carattere e vita tedeschi non rimangono allora per lui concetti vuoti, ma diventano realtà vivide, «e così vengono portati alla luce nel bambino quei valori che sono importanti per i tedeschi all’estero, affinché rappresentino qualcosa per il popolo straniero che lo circonda: i valori delle tradizioni vere e autentiche, della cultura interiore e del nostro animo tedesco, le fonti di energia della madrepatria tedesca»⁷¹.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Schw. M. Casimir (1929), *Deutsche Schule „Istituto Giulia“ der Schwestern U. L. Frau Mailand. 1. Geschichte der Anstalt 1925-29. 2. Bericht über das Schuljahr 1928/29*, Thomas Druckerei, Kempen-Rhein.

Grau Dr. (1930), “Konzentration”, in Schwartz H. (Hg.), *Pädagogisches Lexikon*, Velhagen & Klasing, Bielefeld-Leipzig, vol. III, coll. 84-91.

⁷¹ La deputata Giese alla seduta della commissione per gli affari esteri, l’8 giugno, a Treudank.

- Gruhn K. (1986), *Die Geschichte der Schule: Schule in der Geschichte*, in T. Buck (Hg.), *Deutsche Schule Mailand 1886-1986. Festschrift zum Hundertjährigen Bestehen*, Tirolia, Bozen, pp. 12-51.
- Henß W. (1927), "Das Problem der Zwei- und Mehrsprachigkeit und seine Bedeutung für den Unterricht und die Erziehung in deutschen Grenz- und Auslandsschulen", in *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, XXVIII, pp. 393-414.
- Hettich L. (1928), "Die Deutschen Schulen in Italien nach dem Kriege", in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XX, pp. 113-118.
- Hettich L. (1930), "Unsere Italiennummer. Ein Vorwort", in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XXII, pp. 107-108.
- Schw. M. Hildegara (1929), "Wie kann der Unterricht in der Grundschule gestaltet werden, damit die Mutter- und die Landessprache sich gegenseitig unterstützen?", in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XXI, pp. 359-362.
- Sr. M. Hildegara et al. (1988), *50 Anni in Italia. Storia della Provincia del Sacro Cuore. Parte I: 1920-1945*, dattiloscritto, Roma.
- Hudal A. (1934), *Die deutsche Kulturarbeit in Italien*, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, Münster.
- Knörzer W., Grass K. (1998), *Einführung Grundschule: Geschichte – Auftrag - Innovation*, Beltz, Weinheim-Basel.
- Krüger-Potratz M., Jasper D., Knabe F. (1998), „Fremdsprachige Volksteile“ und fremde Schule. *Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – Ein Quellen- und Arbeitsbuch*, Waxmann, Münster-New York-München-Berlin.
- Raponi E. (2008), "La comunità tedesca a Milano tra Otto e Novecento. Il fondo disperso della biblioteca del 'Deutscher Sprachverein in Mailand'", in *Archivio Storico Lombardo*, CXXXIV, pp. 241-318.
- Schwägerl-Fasanotti L. (1930), "Der italienische Elementarunterricht an der Deutschen Oberrealschule i. E. in Mailand", in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XXII, pp. 137-140.
- Schw. U. L. Frau (1930), "Ein Schultag im Istituto Giulia", in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XXII, pp. 111-114.
- Vesper G. (2011), *Die Deutsche Schule Rom: Konfessionalismus, Nationalismus, Internationale Begegnung*, Matthiesen Verlag, Husum.

LINGUA E CULTURA ITALIANA NEL MONDO

IL “LUMBARDO” A SAINT LOUIS: STORIA DI UN’EMIGRAZIONE LINGUISTICA

Christopher Stephens¹, Marina Ghiringhelli²

In memoria di Gloria Griffero

1. INTRODUZIONE

A Saint Louis, sulle rive del Mississippi, vive e opera una particolare comunità di italo-americani. Si tratta dei discendenti di coloro che, tra '800 e '900, lasciarono il Mandamento di Cuggiono (territorio lombardo a nord di Milano)³ per cercare fortuna oltreoceano.

Questo breve saggio vuole dar conto di un’indagine sul campo volta a comprendere in che modo si sia realizzato il processo di *language shift*⁴ della lingua madre nella comunità di Saint Louis e in che misura tale processo sia legato alla percezione/consapevolezza che questa comunità ha della propria identità e origine.

Questa ricerca si inserisce in un consolidato filone di studi⁵ sulle lingue degli emigrati italiani nel mondo ed è dettata da forti motivazioni civili e personali.

Gli autori, convinti dell’importanza della memoria, vogliono, infatti, ricordare che anche la Lombardia, terra in cui affondano le loro radici⁶, è stata punto di partenza di molti emigranti. Fatto non scontato, poco noto al grande pubblico (la Lombardia è una delle poche regioni italiane a non avere un unitario centro di documentazione sull’emigrazione), su cui è bene riflettere in un periodo di instabilità e spostamento di ingenti masse di persone.

In quest’ottica di recupero e conservazione della memoria, gli autori si prefiggono anche di colmare un vuoto nella letteratura specialistica, indagando, dal punto di vista linguistico, una realtà su cui finora nulla è stato scritto.

¹ St. Louis Community College (USA).

² Master Promotails, Università degli Studi di Milano.

³ Il mandamento è una circoscrizione amministrativa italiana, intermedia tra il circondario e il comune, in essere fino al 1923. Nello specifico il Mandamento di Cuggiono, costituito all’epoca del Regno Lombardo-Veneto, comprendeva i territori di Arconate, Buscate, Busto Garolfo, Castano Primo, Dairago, Inveruno, Magnago, Nosate, Robecchetto, Turbigo, Vanzaghella e Villa Cortese.

⁴ Per il concetto di *language shift* si rimanda al terzo paragrafo.

⁵ A titolo meramente esemplificativo si ricordano gli studi del 1996 di Camilla Bettoni e Antonia Rubino sulla lingua di siciliani e veneti in Australia, nonché l’indagine pubblicata nel 2000 da Stefania Scaglione sui mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco.

⁶ Il prof. Stephens, docente di lingua italiana al *Saint Louis Community College*, è un emigrato di quarta generazione. I bisnonni erano originari del Mandamento di Cuggiono. La dott.ssa Ghiringhelli è nata a Milano da genitori lombardi. Vive e lavora da sempre in Martesana.

2. LA COMUNITÀ LOMBARDA DI SAINT LOUIS: CENNI STORICI

Sono oltre 25 milioni gli italiani che lasciano il nostro Paese tra il 1861 (data dell'unificazione nazionale) e la metà degli anni '60, periodo di prosperità e crescita economica. Questo ingente flusso migratorio ha per meta varie nazioni europee, l'Australia, il Sud America (soprattutto Argentina e Brasile) ed ovviamente gli Stati Uniti⁷. Un contributo cospicuo all'emigrazione verso le Americhe è dato dalla Lombardia⁸ e nello specifico dal Mandamento di Cuggiono, da cui partono, nei primi 15 anni del XX secolo, ben 12.500 persone. Una cifra ragguardevole che diviene ancora più significativa se si considera che la sola Cuggiono vede, in poco più di un decennio, dimezzare la propria popolazione, passando da 6mila a 3mila abitanti⁹.

Per chi vive nell'Alto Milanese spostarsi non costituisce certo una novità. Già nei decenni preunitari molti si recano nel novarese e vercellese, terre di risaie, o in Francia e Germania per lavori stagionali (dall'estate fino all'autunno), ma è solo a partire dalla seconda metà dell'Ottocento che l'espatrio, che ha per meta principalmente terre lontane, diventa un progetto a lungo termine. Si parte per non tornare, si parte per far fortuna, per costruirsi una vita migliore. L'Italia dell'epoca ha infatti poco da offrire: è un Paese arretrato, con basse aspettative di vita (40 anni per gli uomini, 35 per le donne), un alto tasso di mortalità infantile, una percentuale di analfabetismo attestata sul 74% e frequenti epidemie (colera e vaiolo *in primis*)¹⁰. L'economia è basata fondamentalmente su un'agricoltura premoderna, a bassa resa, incapace di reggere il confronto con il sistema produttivo americano, industrializzato. Così, quando sul mercato europeo arriva il grano d'oltreoceano, più economico rispetto a quello italiano, nelle campagne è crisi, una crisi a cui molti proprietari terrieri rispondono modificando, in peggio, i regimi contrattuali e deteriorando inevitabilmente i rapporti con una popolazione contadina già gravata da precarie condizioni di vita, da malnutrizione e denutrizione cronica. Nelle campagne scoppiano rivolte contro i padroni, presto represses dalle autorità. Nel Mandamento di Cuggiono i disordini iniziano nel maggio del 1889. I contadini, guidati da parole d'ordine quali "abbasso i pendizi"¹¹, "morte ai signori", assaltano le residenze dei grandi proprietari. Tutto si conclude con un centinaio di arresti. Nell'impossibilità di migliorare la situazione, molti optano per l'espatrio, affidandosi spesso a un'agenzia di Cuggiono che recluta lavoratori e si occupa anche dei biglietti per il viaggio. I più raggiungono, in due giorni, il porto di Le Havre, in Normandia, da dove salpano quotidianamente navi per l'America, a prezzi più vantaggiosi rispetto a quelli praticati a Genova. Non si fermano a New York, ma proseguono per Detroit, Herrin e Joliet (nello Stato dell'Illinois), la California (dove vengono create le comunità di St. Raphael e San Luis Obispo), lo Stato di Washington (dove viene formata la comunità di Walla Walla) e non ultimo il Missouri. In quest'ultimo caso la città prescelta è Saint Louis, come ricorda il Gruppo di Storia Locale di Arconate (2010: 372), «una delle città più cosmopolite degli Stati Uniti, un po' francese e un po' americana, aperta e tollerante, ricca di attrattive e

⁷ Nel periodo della grande emigrazione (1876 - vigilia della prima guerra mondiale) circa 14 milioni di italiani espatriano. Di questi 5.700.000 arrivano negli Stati Uniti.

⁸ La Lombardia è terra di emigrazione soprattutto a fine Ottocento. Fino al 1900, infatti, è la quarta regione italiana per numero di espatri dopo Veneto, Friuli Venezia Giulia e Piemonte.

⁹ Ben 3162 abitanti lasciano Cuggiono per le Americhe. Per i dati si veda la sezione web "Il fenomeno migratorio nell'Alto Milanese" dell'Ecoistituto della Valle del Ticino.

¹⁰ Cfr. gli studi di Galliani Cavenago G.

¹¹ Il pendizio era l'omaggio obbligatorio e periodico del contadino lombardo al padrone. Tale omaggio consisteva essenzialmente in prodotti naturali e prestazioni di lavoro gratuite.

moderna», una delle più importanti città dell'Ovest, il cui sviluppo viene favorito dalla fortunata posizione geografica, sul fiume Mississippi, al centro degli Stati Uniti¹².

Qui i lombardi trovano inizialmente lavoro nelle cave di argilla e nelle fornaci di mattoni, cuore pulsante dell'economia locale fino alla crisi del '29. Si tratta di lavori faticosi, pericolosi e mal pagati (1,50 dollari al giorno, salario decisamente inferiore rispetto a quello dei nativi). Ed è proprio sopra queste cave che sorge l'area, confinante a nord con il quartiere di Cheltenham, dove si stabiliscono i lombardi. L'area è ribattezzata dai nostri connazionali *The Hill*, "La Montagna", sebbene sia solo una collinetta. Ma quando i lombardi escono dalle miniere, dopo una giornata di duro lavoro, percorrere la strada in salita per ritornare a casa equivale per loro a scalare una vera montagna. Tale area è chiamata anche, in modo dispregiativo, *Dago Hill*¹³, dai tanti non italiani che considerano gli emigrati una razza inferiore. Ben presto sulla Montagna le prime baracche di legno cedono il posto a rispettabili casette, dapprima in legno, poi in mattoni, con verande fiorite, la comunità si ingrandisce grazie a ulteriori arrivi dalle campagne milanesi e alla formazione di nuovi nuclei familiari. Nel quartiere tutti si conoscono e sono solidali tra loro, gli uomini passano il tempo libero a giocare a bocce e carte, a discutere o bere nelle varie taverne che sorgono a ogni angolo di strada. È proprio la solidarietà porta i lombardi a creare società di mutuo soccorso per sostenere i soci in caso di malattia o infortunio e favorire il loro benessere. Con questo scopo nasce, il 1° maggio 1897, l'*Associazione Nord-Italia-America* (anglicizzata in *North Italy America Club-NIAC*), aperta solo a italiani del Centro e Nord Italia e ai loro discendenti. La NIAC diventa ben presto un punto di riferimento fondamentale, come dimostra il fatto che molti emigrati dell'Alto Milanese, una volta arrivati a Ellis Island, indicano come meta finale proprio il 5200 di Shaw Avenue, sede della NIAC¹⁴. A questa istituzione ben presto si affianca un altro centro tuttora importante per la vita comunitaria. Nel 1903, infatti, grazie a un autofinanziamento, viene costruita la prima chiesa cattolica del quartiere, dal nome quanto mai significativo: *St. Ambrose*, il patrono di Milano¹⁵. Con il denaro raccolto si dà vita anche a una scuola cattolica con sezioni di elementari e medie.

Sulla Montagna si forma quindi una vera e propria *Little Italy*, abitata, fino al 1930, esclusivamente da italiani e isolata dal resto di Saint Louis per mancanza di vie di comunicazione adeguate. Col passare del tempo e delle generazioni la vita degli abitanti della Montagna migliora, dalla bassa manovalanza si passa a lavori più professionali e meglio retribuiti, ci si istruisce, ci si sposa con persone di altre etnie, in una parola ci si integra perfettamente nella società americana. Alcuni giovani diventano vere e proprie leggende dello sport, come i giocatori di baseball Yogi Berra e Joe Garagiola, figli di emigrati lombardi, di Malvaglio il primo, di Inveruno il secondo. Nonostante questo la *Little Italy* di Saint Louis non scompare o perde la sua autenticità come accade, a partire dagli anni Cinquanta, a molti altri quartieri italo-americani. La Montagna si trasforma dal punto di vista economico e sociale, perde residenti, ma continua a conservare la propria

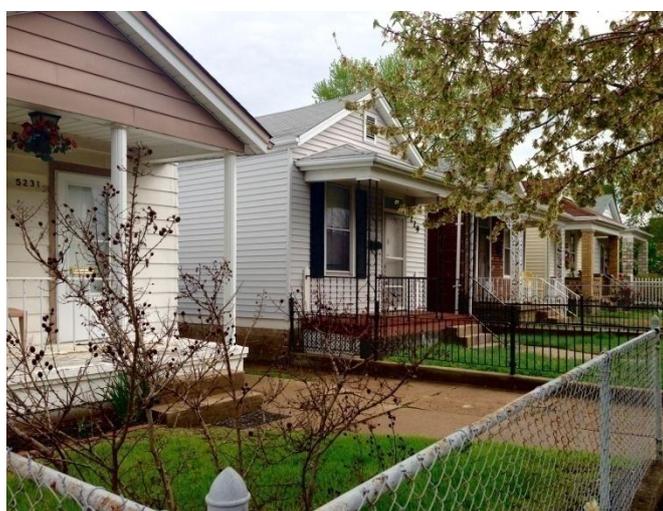
¹² Nel XX secolo Saint Louis diviene un importante centro industriale, primo al mondo per produzione di birra, scarpe e stufe. Nel 1904 viene scelta come sede della Terza Olimpiade nonché dell'Esposizione Universale.

¹³ Dago è il soprannome, con connotazione negativa, più usato nei Paesi anglosassoni per indicare gli immigrati italiani e di origine latina in genere.

¹⁴ Alla NIAC è legata la *Mercantile Nord Italia America*, un mercato cooperativo di carne, alimentari e articoli casalinghi a prezzi vantaggiosi. Un'altra importante realtà è la *Società di Mutuo Soccorso Cristoforo Colombo Nord*, fondata nel febbraio del 1908 per garantire l'unione, la fratellanza e l'aiuto reciproco tra i soci, esclusivamente settentrionali.

¹⁵ La *St. Ambrose Church* viene distrutta da un incendio nel 1921 e ricostruita in mattoni rossi nel 1926.

identità italiana. Ancor oggi la prima domenica del mese la messa è celebrata in italiano, i cognomi sulle lapidi del cimitero sono quelli tipici dell'Alto Milanese (Colombo, Pisoni, Ruggeri etc.), percorrendo le strade del quartiere ci si può imbattere in idranti dipinti con i colori della nostra bandiera, in bar e negozi tipicamente italiani, come la salumeria Volpi, una vera e propria istituzione dal 1902. Si possono ammirare le originali *shotgun*, case unifamiliari, allineate, con le camere che danno sul corridoio e la cucina che conduce all'orto, così piccole da poter essere attraversate, da parte a parte, da un colpo di fucile. La conservazione di queste caratteristiche abitazioni si deve anche al *Comitato Hill 2000*, attivo nel mantenere intatto il quartiere e permettere uno sviluppo compatibile (criminalità zero, servizi e costo della vita buoni, grande senso comunitario).



Sulla Montagna si può andare nella sede della vecchia fabbrica *McQuay Norris* a giocare a bocce con i 400 soci dell'*Italia-America Bocce Club*, fondato nel 1975, o partecipare, nel salone dei banchetti, agli incontri sull'Italia organizzati, una volta al mese, in italiano e inglese, dallo storico *Italian Club of Saint Louis*, impegnato, dal 1922, a diffondere lingua, cultura e tradizioni italiane. Si può fare una passeggiata in *Cuggiono Place*, nella zona residenziale, o sostare davanti al sagrato della *St. Ambrose Church* per ammirare il monumento dedicato agli emigrati italiani.



Non stupisce, quindi, che in un simile contesto le iniziative per mantenere viva la memoria e coltivare i rapporti con la terra di origine siano sempre più numerose. Nel luglio del 2003, ad esempio, importanti professori e ricercatori americani, quali Rudolph Veicoli e Gary Ross Mormino¹⁶, partecipano, a Cuggiono, a un convegno internazionale sull'emigrazione lombarda nel nuovo mondo¹⁷, occasione che porta Francis G. Slay, sindaco di Saint Louis, a proclamare il 19 luglio 2003 *Cuggiono Day*. Il Sindaco vuole così ricordare e rendere omaggio al contributo dato dagli emigrati dell'Alto Milanese alla crescita economica e alla vita culturale della sua città. Da quel momento si infittiscono i legami con la comunità di Saint Louis: visite di delegazioni italiane nel Missouri e americane nell'Alto Milanese, scambio di lettere e foto tra gli studenti delle scuole di Cuggiono e quelle della città americana, invio di foto e testimonianze di italo-americani a studiosi locali che cercano di ricostruire la storia dell'emigrazione dal Mandamento di Cuggiono¹⁸, fino ad arrivare all'ottobre del 2015, quando la città di Buscate conferisce l'onorificenza civica *San Maurino* al sindaco di Saint Louis, a nome dei 500 buscatesi che tra il 1880 e il 1920 si trasferirono proprio a Saint Louis. Per l'occasione, il 25 ottobre, le due città si collegano in videoconferenza. All'evento partecipano numerosi discendenti dei 500, rintracciati dal prof. Christopher Stephens. Quest'ultimo, durante il collegamento, comunica che la città di Saint Louis, la Contea e lo Stato del Missouri hanno proclamato il 25 ottobre 2015 *Buscate Immigrant Day*.

¹⁶ Rudolph Veicoli è stato professore di storia e direttore dell'*Immigration History Research Center* dell'Università del Minnesota. Gary Ross Mormino è autore di un importante studio sulla comunità italo-americana di Saint Louis.

¹⁷ Il convegno si intitola "Gli anonimi protagonisti della nostra storia. Gli emigranti italiani nel nuovo mondo. Il caso dell'Alto Milanese". È organizzato dall'Ecoistituto della Valle del Ticino, dalla Fondazione Primo Candiani di Robecchetto con Induno, con il supporto dell'*Italian Club* di Saint Louis e dell'*History Immigration Research Center* della *Minnesota University*.

¹⁸ A titolo meramente esemplificativo si ricorda "*La nostra Merica*" realizzato dal Gruppo di Storia Locale di Arconate.

Tutto questo dimostra l'indissolubile legame tra la comunità italo-americana di Saint Louis e l'Alto Milanese, un legame che rende tale comunità unica ed autentica custode di usanze e tradizioni del nostro Paese. Ed è proprio di questa peculiarità che si deve tener conto nell'analizzare la lingua dei discendenti dei primi abitanti della Montagna, mettendola in relazione con i fenomeni di trasformazione che caratterizzano ogni L1 in caso di emigrazione.

3. LO SFONDO TEORICO

In contesto migratorio la lingua madre dell'emigrato (L1) si ritrova a contatto con la lingua del Paese ospitante (L2). Tale contatto ha inevitabilmente delle conseguenze sulla L1, poiché porta a una trasformazione della lingua madre, mutamento che si intensifica e progredisce con il passare del tempo e delle generazioni. In generale, nella prima generazione si può assistere alla presenza di un sistema plurilinguistico (L1, L2, seppur rudimentale/in fase di acquisizione, eventuale dialetto) e all'inizio di una semplificazione della L1, sia a livello morfologico che sintattico. Il lessico si impoverisce, le irregolarità scompaiono, soprattutto per l'impossibilità di un confronto costante con i parlanti nativi. La prima generazione conserva quindi la L1 che, tuttavia, comincia a differire da quella parlata in patria, e impara, anche per esigenze pratiche, la L2, spesso non in contesti istituzionali/formali, ma in modo spontaneo. La seconda generazione, invece, ha una buona padronanza della L2, dato che viene scolarizzata nella lingua del Paese ospite, e usa la L1 soprattutto nel contesto della famiglia di origine. In questa fase si possono avere delle mescolanze tra i due codici linguistici, nello specifico i parlanti tendono a modellare la lingua d'origine su quella del Paese ospitante. La terza generazione inizia a perdere la lingua d'origine: conserva solo *fragments*, parole, espressioni, frammenti, appunto, e sviluppa una competenza passiva (si comprende la lingua, ma non si è in grado di parlarla). Dalla quarta generazione in poi la perdita sembra pressoché totale, anche se si assiste, in alcuni casi, a un recupero del proprio passato, delle proprie origini che porta allo studio della lingua degli avi (Vanvolsem, 2005)¹⁹.

Per definire il processo fin qui descritto, i sociolinguisti usano due termini specifici: *language attrition*, ovvero erosione o logorio linguistico, e *language shift*, vale a dire, nella sua accezione più ampia, perdita linguistica, calo dell'uso di una lingua a contatto con un'altra. Tale fenomeno, fisiologico per tutte le lingue d'emigrazione, si sviluppa più o meno velocemente, più o meno compiutamente a seconda di una serie di variabili di cui si deve necessariamente tener conto. Tali fattori sono sia legati al singolo parlante (fattori micro-sociali), sia attinenti alle caratteristiche del Paese ospitante (fattori macrosociali). Tra i primi individuiamo: grado di scolarizzazione/livello culturale dell'emigrante, età, generazione di emigrazione, professione, presenza della famiglia, progetto migratorio personale (a lungo o breve termine). Tra i secondi: politica

¹⁹ L'indagine di Serge Vanvolsem sulla comunità di origine italiana in Belgio mostra chiaramente la progressiva e inesorabile perdita della L1 di generazione in generazione. La prima generazione, infatti, conserva l'italiano e le varietà regionali, dialettali, che tuttavia subiscono interferenze dalla L2. La seconda generazione conosce il francese o il neerlandese, lingue di scolarizzazione, che usa abitualmente con i propri figli, e parla italiano con i genitori. La terza generazione comprende la lingua dei nonni, ma non è in grado di parlarla, mentre la quarta non possiede nemmeno la competenza passiva, dato che l'italiano non è più parlato all'interno della famiglia.

linguistica del Paese ospitante (assimilatrice o di apertura al plurilinguismo e alla valorizzazione della diversità), vicinanza geografica con la madrepatria, prestigio della cultura e della L1, vicinanza/somiglianza tra la L1 e la L2, consistenza numerica della comunità di origine nel Paese ospitante, epoca di emigrazione²⁰.

Sono quindi questi fattori a differenziare, pur su uno sfondo comune, la storia linguistica delle varie comunità di emigrati, rendendo ogni storia unica. Pertanto, nell'affrontare il caso degli italo-americani di Saint Louis, si porrà particolare attenzione a mettere in relazione i dati raccolti con le variabili suddette.

4. CAMPIONE, MODALITÀ E STRUMENTI DI RICERCA

La ricerca sugli aspetti linguistici della comunità italo-americana di Saint Louis è un *work in progress*. Iniziata nel settembre 2015 è, infatti, tuttora in corso. In queste pagine si darà quindi conto dei primi dati raccolti. Il campione di informanti fin qui preso in analisi è costituito da 8 persone, 4 uomini e 4 donne, di età compresa tra i 71 e gli 87 anni. Si tratta di persone di seconda e terza generazione di emigrazione. Un solo informante è di terza generazione da parte di padre e di quarta da parte di madre (nello specifico emigrarono a Saint Louis i nonni paterni e i bisnonni materni dell'informante), mentre un altro è di seconda generazione da parte paterna e di terza da parte materna (il padre del soggetto lasciò Arconate per l'America e si sposò con una donna nata a Saint Louis da genitori cuggionesi). La scelta di soggetti di seconda e terza generazione non è casuale: queste persone, infatti, sono gli ultimi custodi di una memoria che sta scomparendo. Hanno vissuto con gli emigrati di prima generazione e possono quindi fornire informazioni non altrimenti recuperabili dato che, per ovvi motivi cronologici, nessun rappresentante della prima generazione è più in vita. Tutti gli informanti sono nati sulla Montagna, tutti hanno compiuto studi superiori, se non universitari. Per la loro individuazione si è partiti dalle conoscenze personali del primo autore, membro attivo e conosciuto della comunità. Persone a lui vicine si sono mostrate subito entusiaste di poter partecipare al progetto e, grazie al passaparola, queste stesse persone hanno indicato altri potenziali informanti, permettendo così di ampliare il campione.

Per quanto riguarda la modalità di indagine, si è optato innanzitutto per un questionario, principale strumento di raccolta dati nella sociologia del linguaggio. Il questionario viene somministrato in inglese-americano, in forma orale e non scritta. Lo scritto, infatti, potrebbe risultare noioso e stancante, specie per soggetti di età avanzata²¹. Inoltre l'oralità permette agli informanti di ampliare il discorso, qualora lo vogliano, e ai

²⁰ Nella già citata indagine sulla lingua di siciliani e veneti in Australia, Camilla Bettoni e Antonia Rubino sottolineano come il *language shift* inizi già parzialmente nella prima generazione e acceleri con la seconda che, al contrario della prima, ha come L1 non il dialetto bensì l'inglese. Le due ricercatrici evidenziano, inoltre, l'azione conservatrice di anziani e donne all'interno della famiglia allargata, e, al contrario, l'importanza del lavoro come fattore di perdita linguistica già nella prima generazione. Indicano tra le forze favorevoli allo *shift* anche la distanza dell'Australia dall'Italia, l'invecchiamento della prima generazione, la mobilità sociale, una certa affinità culturale con gli anglofoni, e infine la mancanza di nuovi e consistenti arrivi dalla madrepatria.

²¹ A tale proposito si ricorda l'insuccesso del questionario scritto utilizzato dalla prof.ssa Mariagrazia Palumbo nella sua ricerca sui discendenti di emigrati cosentini negli Stati Uniti. Il questionario in questione venne somministrato dopo interviste semi-strutturate. La maggior parte degli informatori si scoraggiarono a scrivere dopo tali lunghe interviste. I dati del questionario, incompleti e frammentari, non furono quindi oggetto di un'analisi sistematica.

ricercatori di registrare emozioni e reazioni dei soggetti alle domande, ottenendo così altri dati utili e significativi. Il questionario è somministrato in ambienti familiari, sala della comunità o casa degli intervistati, in modo molto informale²² per mettere a proprio agio i soggetti e dar loro la possibilità di lasciarsi andare, di raccontare senza remore.

Anche la scelta dell'intervistatore, il primo autore, rientra in quest'ottica: l'informante non deve mai sentirsi sotto esame, deve, al contrario, avere la sensazione di parlare con uno di famiglia, ed essere da lui aiutato, con spunti o ulteriori domande, qualora abbia difficoltà a ricordare termini o espressioni dialettali, o appaia reticente, dubbioso nel rispondere. La somministrazione può riguardare un solo soggetto o più soggetti contemporaneamente. In quest'ultimo caso il confronto con un'altra persona può essere molto proficuo, stimolare i ricordi e permettere un discorso più articolato.

Ogni somministrazione, della durata media di un'ora, viene registrata, previa autorizzazione del soggetto interessato (Palumbo, 2013). La registrazione serve per uno studio approfondito e puntuale delle risposte da parte di entrambi i ricercatori. Nessun informante, finora, ha avvertito la presenza della videocamera o del registratore come qualcosa di fastidioso o invadente.

A livello contenutistico il questionario verte fondamentalmente su cinque grandi aree, dati anagrafici esclusi: la storia migratoria e familiare, la conoscenza linguistica, la vita socioculturale, i rapporti con l'Italia, l'identità. I ricercatori vogliono quindi conoscere il contesto in cui gli informanti sono cresciuti (presenza/assenza di altri emigrati), i legami con persone di altre etnie, la partecipazione alla vita della comunità italo-americana (feste civili e religiose), l'eventuale mantenimento di rapporti con amici e/o parenti italiani, il modo di concepire se stessi, la propria identità (italiana, italo-americana, lombarda, americana), la condivisione della lingua e della cultura italiana con i discendenti e, ovviamente, le lingue conosciute e il loro grado di conoscenza. Data la natura dell'indagine, molte domande riguardano proprio l'aspetto linguistico. Agli informanti non si chiede solo quali lingue conoscano e a che livello, ma anche con chi usino queste lingue e in quali occasioni. In particolare si domanda loro se esistano degli oggetti o concetti che indicano solo con parole in *lumbard* o in italiano, se ricordino filastrocche in *lumbard* o in italiano, se usino espressioni colorite, imprecazioni italiane o dialettali in momenti d'ira, cioè in quei momenti in cui la razionalità viene messa da parte per lasciar emergere la parte più istintiva. Si domanda anche in che lingua vengano recitate le preghiere (nel caso di soggetti credenti praticanti) e quale lingua venga usata per parlare tra sé e sé, dato che la coscienza ha natura fondamentalmente dialogica. In sostanza si vuole comprendere in che modo e misura la perdita/conservazione del dialetto sia legata a caratteristiche personali, a storia e abitudini di vita²³.

Il questionario non è l'unico strumento di indagine. Può essere affiancato da conversazioni di gruppo semi-strutturate, incentrate sul dialetto. Tali conversazioni, in inglese-americano, vengono condotte dal primo autore e vogliono essere propedeutiche alla somministrazione del questionario, a domande più puntuali. Importante è anche la registrazione del parlato spontaneo, sia di donne che di uomini. Alcune donne si incontrano, settimanalmente, nella sala della comunità, mentre un gruppo di uomini, ogni sabato mattina, si ritrova in una paninoteca per fare colazione. Tutti parlano in inglese-americano, ma ricorrono anche a parole, frasi ed espressioni dialettali. L'analisi di tali conversazioni è interessante non solo per comprendere quale e quanto *lumbard* si sia

²² A volte intervistatore e intervistato mangiano qualche stuzzichino. Il cibo serve a creare un contesto intimo e familiare.

²³ Il questionario completo può essere visualizzato in Appendice.

conservato a Saint Louis, ma anche per notare quando avvenga il *code switching*, ovvero la commutazione di codice²⁴ (Berruto, 1997; Berruto, 2005; Berruto, 2009; Jacobson, 1997).

Tutti i dati finora raccolti usando gli strumenti precedentemente descritti sono stati analizzati tenendo conto della letteratura specifica, cioè mediante il confronto con altre ricerche inerenti le dinamiche linguistiche di italo-americani, nonché della specificità della comunità di Saint Louis. Ci si è avvalsi inoltre della collaborazione di studiosi di dialetto e tradizioni del Mandamento di Cuggiono²⁵, per meglio comprendere il significato di determinati termini ed espressioni in *lumbard* e accertare che tali termini ed espressioni fossero correttamente pronunciate dagli informanti e correntemente usate nell'Alto Milanese.

5. ANALISI DEI DATI

5.1. *Il quadro generale*

I dati attualmente in nostro possesso sono in linea con quelli di altre ricerche sulle dinamiche linguistiche degli emigrati italiani nel mondo. Nello specifico, nel caso di Saint Louis, la prima generazione è fondamentalmente dialettologa, poco istruita, se non analfabeta, non conosce l'italiano, ma solo il *lumbard*, che usa abitualmente con i figli. La seconda generazione, quindi, cresce a stretto contatto con la lingua madre, il *lumbard* appunto, che viene parlato con i genitori, i fratelli, nonché con il coniuge, generalmente originario dell'Alto Milanese. Tra i primi emigrati, infatti, i matrimoni sono di norma endogamici, contratti cioè all'interno dello stesso gruppo etnico. Molti informanti riferiscono, a tal proposito, di unioni per procura: le donne vengono scelte dai parenti rimasti in Italia. Giungono sulla Montagna come spose di uomini conosciuti, nella maggior parte dei casi, solo in fotografia. Si tratta, evidentemente, di unioni dettate più da ragioni economiche, dalla speranza di migliorare le proprie condizioni di vita che dall'amore.



²⁴ Il *code switching*, o commutazione linguistica o alternanza linguistica, è il passaggio da una lingua all'altra tra parlanti che hanno in comune più lingue.

²⁵ Ricordiamo il prezioso contributo di Oreste Magni, presidente dell'Ecoistituto della Valle del Ticino, e di Guglielmo Gaviani, studioso del dialetto del Mandamento di Cuggiono.

Nei nuovi nuclei così costituiti, la seconda generazione, pur padroneggiando il *lumbard*, parla inglese-americano con i figli. La terza generazione, a sua volta, fa lo stesso, riservando l'uso del dialetto, in famiglia, alle conversazioni con i nonni, e, in pubblico, a tutte quelle occasioni in cui non si vuole che estranei comprendano ciò che si sta dicendo. La quarta generazione ormai ha l'inglese-americano come unica L1 e, salvo eccezioni, nessuna competenza in *lumbard*.

Si può quindi affermare che il *language shift* inizi in modo evidente tra seconda e terza generazione e giunga a compimento con la quarta. Tale processo, graduale, è strettamente connesso a una serie di fattori, quali la scolarizzazione in lingua inglese (tutti gli informanti hanno un'istruzione superiore se non universitaria), la fine delle unioni endogamiche e l'avvio di matrimoni misti (testimoniato, tra l'altro, dalla diminuzione di cognomi italiani tra i discendenti dei primi abitanti della Montagna), nonché da un importante evento storico: la seconda guerra mondiale. Durante i primi anni del conflitto bellico l'Italia è retta da una dittatura e combatte contro gli Stati Uniti, oltreoceano gli italiani sono considerati con disprezzo una razza inferiore, motivi più che sufficienti perché i nostri connazionali nascondano le proprie origini, e quindi la propria lingua madre, richiedano la cittadinanza statunitense e desiderino che i figli siano considerati a tutti gli effetti cittadini americani. La fine della guerra porta poi a trasformazioni economiche e sociali che hanno ricadute anche sulla Montagna. Grazie a un maggior benessere, i membri della terza generazione, una volta sposati, vanno a vivere in case di proprietà, lontano dai genitori. Viene così meno il modello di famiglia allargata importato dalle campagne lombarde a fine Ottocento, modello che vede più generazioni vivere sotto lo stesso tetto. I nipoti non abitano più con i nonni, con i soggetti maggiormente conservatori dal punto di vista linguistico. Il venir meno di questa *full immersion* nel *lumbard* porta, inevitabilmente, a una sua lenta perdita. Nonostante ciò, complici le peculiarità della *Little Italy* di Saint Louis precedentemente descritte, il *lumbard* oggi non è del tutto scomparso. Uomini e donne di seconda e terza generazione, infatti, affiancano alla competenza passiva, cioè alla capacità di comprendere perfettamente il *lumbard* orale²⁶, l'essere in grado di fare conversazione mescolando inglese-americano e dialetto. Così fanno le donne intervistate, quando si trovano, ogni venerdì mattina, nella sala della comunità a parlare e lavorare a maglia, ricordando i tempi della loro infanzia e adolescenza sulla Montagna. Non da meno sono gli uomini che il sabato mattina si danno appuntamento, per colazione, alla paninoteca *Mom's Deli*. Qui si prendono in giro e battibeccano di continuo usando parole ed espressioni in *lumbard*. È come se, di nuovo bambini, tornassero ai tempi in cui il *lumbard* era ancora L1. Non di rado, infatti, si lamentano di non poter più parlare il dialetto come un tempo, per mancanza di interlocutori madrelingua. Si devono accontentare allora di *fragments*, frammenti di memoria, di storia. È interessante notare che tali frammenti emergono, in maniera più o meno consistente (da un 5% a un 25%) anche quando il soggetto medita, parla tra sé e sé, a riprova del fatto che il *lumbard* è legato soprattutto alla sfera personale, intima e informale.

Tutt'altro discorso per l'italiano, che possiamo considerare, in questo contesto, al pari di altre lingue straniere, dato che non è lingua madre per i primi pionieri della Montagna. Oltre la metà degli informanti (5 su 8) dichiara tuttavia di avere studiato l'italiano o a

²⁶ Tutti gli informanti sanno comprendere e parlare, a diversi livelli, il *lumbard*, ma non sanno scrivere in dialetto. La cosa non deve meravigliare: il *lumbard* è stato tramandato oralmente dagli individui di prima generazione, spesso analfabeti. Inoltre, anche in Italia, la competenza scritta in ambito dialettale è propria di studiosi e appassionati della materia, non delle persone comuni.

scuola (superiori, università) o, una volta in pensione, in corsi serali organizzati all'interno della comunità. Alla base dell'apprendimento due motivazioni fondamentali: mantenere i rapporti con i parenti che vivono in Italia (dei tre soggetti che non conoscono l'italiano, due, fratello e sorella, hanno perso i contatti con i familiari italiani, mentre il terzo, di seconda generazione, mantiene i rapporti con l'Italia esclusivamente in *lumbard*, dato che ha una competenza elevata, pari a un madrelingua) e conoscere “*the real italian*”, l'italiano autentico, standard, come è stato definito da tutti gli informanti. Questa seconda motivazione è particolarmente rilevante. Dimostra, infatti, che gli informanti percepiscono *lumbard* e italiano come entità differenti, dotate di un diverso status: varietà bassa il dialetto, alta l'italiano. Così se il primo viene acquisito naturalmente (nessun informante possiede grammatiche o testi linguistici sul dialetto), il secondo necessita, invece, di un apprendimento guidato, rafforzato dalla fruizione di giornali, trasmissioni televisive italiane o viaggi nel nostro Paese²⁷. In sintesi, l'italiano è una lingua da conoscere per curiosità, per interesse personale, mentre il *lumbard* è lingua della comunità, espressione delle proprie radici e, con l'inglese-americano, della propria identità. Non a caso tutti gli intervistati si dichiarano americani, ma anche lombardi, ancor prima che italiani.

5.2. *Fragments*

Tutti i frammenti solitamente usati dagli informanti appartengono alla sfera domestica e privata. Possono infatti essere ricondotti a cinque grandi aree lessicali: casa (cucina, attrezzi per bricolage, vestiti), comandi, tempo atmosferico, espressioni colorite e volgari, espressioni familiari. Si tratta cioè di termini ed espressioni dalla forte carica identitaria, legati alla storia dei singoli, al loro passato. Sono parole sentite ripetutamente nell'infanzia, in famiglia, nel quartiere, fissate indelebilmente nella memoria. Tra queste quelle volgari, triviali sono riferite soprattutto da uomini, che ricordano anche il nome di molti attrezzi da lavoro, mentre le parole legate alla cucina occorrono maggiormente nelle conversazioni delle donne. Alcuni oggetti e concetti vengono indicati solo con il termine dialettale, pur esistendo il corrispettivo inglese o italiano conosciuto in città. È il caso delle specialità tipiche del milanese: *büiséca*, *risót* etc. Per altre parole, invece, il termine dialettale è scelto e usato solo in determinati contesti, ad esempio, all'interno di conversazioni con altri italo-americani.

Tabella 1. *Casa*

Termine / espressione in <i>lumbard</i>	Traduzione e note
<i>büiséca</i>	trippa
<i>pasta süicia</i>	pastasciutta
<i>pulénta e cumilì</i>	polenta con coniglio
<i>riüstida</i>	fegato e interiora di pollo o d'oca, arrostiti

²⁷ Solo un informante su 8 non ha mai compiuto viaggi in Italia.

<i>risót</i>	risotto
<i>pardè</i>	frattaglie
<i>merlus</i>	merluzzo
<i>sarâc</i>	aringa (sotto sale)
<i>panatùn</i>	panettone
<i>turín</i>	torrone
<i>pan tranvai</i>	pane con l'uvetta. Deve il suo nome al fatto che era la colazione sostanziosa di chi, all'alba, andava a lavorare in tram
<i>canela da pulénta</i>	il bastone per girare la polenta. Non ha corrispettivo in inglese-americano
<i>triisà la pulénta</i>	girare la polenta
<i>rób/ ró</i>	roba/cosa/oggetti
<i>cichét</i>	cicchetto/grappino/bicchierino
<i>tulìn</i>	secchiello per andare a prendere la birra al bar. Nel Mandamento di Cuggiono indica il secchiello di tolla per il latte. È un esempio di riutilizzo di un termine, e dell'oggetto che tale termine indica, in un nuovo contesto. Una volta a Saint Louis, sede di tante fabbriche storiche di birra, gli uomini iniziano a bere questa bevanda alcolica
<i>camisa</i>	camicia
<i>culsín</i>	calzoni
<i>scalfarót</i>	calzini
<i>bücer</i>	bicchiere
<i>cügiã</i>	cucchiaino
<i>curtél</i>	coltello
<i>fursalèna</i>	forchetta
<i>piât</i>	piatto
<i>pertega/ pèrtiga</i>	pertica per sostenere il filo del bucato
<i>casciavìta</i>	cacciavite
<i>fèr/ süpresà</i>	ferro da stiro
<i>girabuscìn</i>	trapano a mano. Nel Mandamento di Cuggiono è attestata la forma <i>girabuchin</i>
<i>martél</i>	martello
<i>pidriö</i>	imbuto
<i>ciãã</i>	chiave

Tabella 2. *Comandi*

Termine/espressione in <i>lumbard</i>	Traduzione e note
<i>andemm a cà/demm in gésa</i>	andiamo a casa/andiamo in chiesa
<i>burlà giò no!</i>	non cadere! Espressione usata anche come soprannome in “Joe burlà giò”. Il soprannome gioca sulla somiglianza fonetica tra il nome americano Joe e l'avverbio dialettale giò (giù), ed è stato dato a un uomo con il vizio del bere. Sembra che questo Joe, tornando a casa dal bar, avesse difficoltà a camminare...
<i>ciâpa (la padèla)!</i>	prendi (la padella)!
<i>mèti su il giachèt!</i>	mettiti/indossa il giubbino!
<i>non fâ bâlà</i>	non rompere le scatole!
<i>sara la pata vèrta!</i>	chiudi la patta dei pantaloni! “Pata vèrta” era usato anche come soprannome sulla Montagna
<i>sara la finestra!</i>	chiudi la finestra!
<i>sara l'üsc!</i>	chiudi la porta!
<i>setes giò!</i>	siediti!
<i>stâ a cà!</i>	stai a casa!
<i>vâ föra!</i>	vai fuori!
<i>vâ in léc!</i>	vai a letto!
<i>vâ via de chi!</i>	vattene!
<i>ven chi!</i>	vieni qui!

Tabella 3. *Espressioni colorite e volgari*

Termine/espressione in <i>lumbard</i>	Traduzione e note
<i>béstia</i>	bestia
<i>che crapùn!</i>	che testa dura!
<i>che crús!</i>	che croce/che strazio!
<i>che dona lì l'è buttonà da dré</i>	quella donna ha il vestito con i bottoni sulla schiena. Detto di persona che va controcorrente o di donna che ha commesso un errore
<i>ciapaimosc</i>	ragazzo che sta a bocca aperta. Nome anche di uno strumento per catturare le mosche
<i>ciulà</i>	ciulare/fottere
<i>crapa boccia/crapa pelà</i>	calvo. Il primo termine sembra più antico
<i>grattaciù</i>	incapace, sciocco, persona fastidiosa

<i>l'è no giüst!</i> <i>lù l'è un po' stort</i>	è matto! lui è un po' storto. Detto di persona un po' matta. Sinonimo dell'espressione precedente
<i>madoncina!</i> <i>Madonna, vùtem!</i>	Madonna! Madonna, aiutami!
<i>minghia</i>	minchia, prestito dal siciliano parlato a Saint Louis, molto usato, tanto da non essere avvertito come una parola siciliana
<i>pinola</i> <i>pisinléc</i> <i>rumpabàl</i> <i>tocca fóg</i>	pirla piscialetto (ragazzaccio) rompipalle appicca-incendi. Termine usato per le teste calde, per le persone che amano creare problemi inutilmente

Tabella 4. *Espressioni familiari*

Espressione in <i>lumbard</i>	Traduzione
<i>búndì</i>	buon giorno
<i>lù l'è vùn de nün</i>	lui è uno di noi. Espressione particolarmente sentita, che esprime appieno l'appartenenza alla comunità
<i>mi g'hó fàm</i> <i>te gh'é fàm?</i>	ho fame hai fame?
<i>sun chi</i>	sono qui
<i>sun piúsé ben</i>	sto meglio/mi sento meglio
<i>ta pias?</i>	ti piace?
<i>t'é capì o t'é capì no?</i>	hai capito o no? Questa frase è talmente comune che spesso gli italiani la usano anche con chi non sa il dialetto. Si viene così a creare una situazione buffa, dato che l'espressione dialettale è foneticamente simile a <i>take a pee</i> (fare pipì)
<i>te gh'é rasín</i>	hai ragione
<i>te sté?</i>	come stai? Stai bene?

Tabella 5. *Tempo atmosferico*

Espressione in <i>lumbard</i>	Traduzione
<i>fa fréc</i>	fa freddo
<i>fioca da fòra</i>	fuori nevica
<i>piö da búin</i>	piove tanto (<i>da búin</i> : rafforzativo)
<i>fa càld</i>	fa caldo
<i>vént</i>	il vento
<i>và giò il sól</i>	il sole sta tramontando

Senza dubbio l'uso di questi numerosi *fragments* di *lumbard* è la caratteristica che meglio definisce la peculiarità linguistica della comunità italo-americana di Saint Louis. Tuttavia, si devono segnalare anche alcuni casi di italianizzazione di termini inglesi, nonché l'esistenza di mescolanze tra italiano e inglese.

Tabella 6. *Mescolanze e italianizzazioni*

<i>aisabacs</i>	frigorifero, italianizzazione della parola inglese <i>icebox</i>
<i>bacasa</i>	bagno, mescolanza della parola inglese <i>back</i> (dietro) e di quella italiana <i>casa</i> . Il termine fa riferimento all'epoca in cui i servizi igienici si trovavano fuori casa
<i>cröspi</i>	molletta da bucato, italianizzazione della parola inglese <i>clothespin</i>
<i>giamocch (jamoke)</i>	nell'800 il termine indica una miscela di caffè. È infatti composto dal nome di due varietà di caffè: <i>java</i> e <i>mocha</i> . Dagli anni '20 viene usato dagli italo-americani per indicare una persona che ha un cervello piccolo quanto una tazzina di caffè
<i>gubai, ne'</i>	italianizzazione della parola inglese <i>goodbye</i> (arrivederci). <i>Ne'</i> è una locuzione familiare utilizzata a fine frase o come inciso. Deriva da <i>nevero</i> ('non è vero')

5.3. *Filastrocche*

La maggior parte degli informanti ricorda filastrocche e detti in *lumbard*. Tutti li hanno appresi dalla prima generazione, costituita, in genere, dai nonni. Le donne citano soprattutto filastrocche per bambini, che ancora recitano ai nipoti, esattamente come i nonni hanno fatto con loro quando erano piccole. Gli uomini, invece, raccontano filastrocche imparatesi specialmente nelle taverne dai vecchi della comunità e tuttora usate in compagnia maschile. Si tratta di testi che spesso contengono parolacce o allusioni sessuali, espressione di una cultura pratica e canzonatoria com'è quella contadina, caratterizzata, appunto, dal parlare in modo schietto e dal non prendersi troppo sul serio. La differente tipologia di filastrocche citate da donne e uomini può essere ricondotta a diverse pratiche, abitudini, ruoli sociali dei due sessi: gli uomini, nel tempo

libero, frequentano le taverne, i bar, le donne si occupano della casa e dell'educazione dei bambini. Esemplicative, a tal proposito, le filastrocche seguenti raccolte dai nostri informanti. La prima, testimoniata da donne, viene recitata e mimata per fare in modo che i bambini imparino, nella prima infanzia, le parti del viso.

La seconda è un invito ad accontentarsi di quello che c'è in tavola. La terza è un quadretto erotico divertente. Entrambe vengono recitate con gusto da un informante di seconda generazione.

A queste filastrocche aggiungiamo un detto, ricordato da una donna (tabella 7), che esprime molto bene la saggezza contadina.

Tabella 7. *Filastrocche e detti di donne*

Testo dell'informante in <i>lumbard</i>	Gesti che accompagnano la recitazione	Testo noto nel Mandamento di Cuggiono	Versione italiana della filastrocca/ traduzione del detto
<i>Uregia, so surèla</i>	la donna indica le orecchie del bambino	<i>Uregia bèla, so surèla,</i>	Orecchia bella sua sorella,
<i>ugin</i>	poi indica gli occhi	<i>ugin bèl</i>	occhio bello
<i>so fradelin, bocca de frà campanin da tirà</i>	poi indica la bocca la donna indica il naso	<i>so fradèl, gésa de frà campanin da tirà</i>	suo fratello, dei frati il gran porton suona, suona, campanone
<i>Din, don, din, don, din, don</i>	la donna tira il naso per "suonare" la campana	<i>Din, don, din, don, din, don²⁸</i>	Drin, drin, drin, drin, drin (due volte)
<i>Se te véd (vét) un frà tirà giò to càpèl e lassala andà</i>	la donna mima il gesto di togliersi il cappello in segno di rispetto		Se vedi un frate levati il cappello e lascialo andare ²⁹

²⁸ Il testo dell'informante è leggermente più corto rispetto a quello conosciuto nel Mandamento di Cuggiono e presenta un lemma italiano (bocca al posto di *gésa*). Tale differenza può essere dovuta alla generazione di emigrazione della donna (III), alla mancanza di un raffronto con la comunità italiana, nonché a un inganno della mente (la donna ricorda che la mamma, nel recitare la filastrocca, le toccava le labbra, da qui, forse, la sostituzione di *gésa* con bocca).

²⁹ Il detto è un esempio di saggezza pratica contadina: agli uomini di Chiesa si deve rispetto, ma non denaro, perché, al contrario dei contadini, questi hanno sempre qualcosa da mangiare.

Tabella 8. *Filastrocche e canzoni da taverna*

Testo in <i>lumbard</i>	Traduzione	Versioni note nel Mandamento di Cuggiono
<p>1. <i>Ma mi g'hó fām māngia ul strām, ul strām l'è dūr māngia ul mūr, ul mūr l'è fat māngia ul rat, rat al cur māngia i muur, [i muur in négar] māngia la caca, la caca la spüsa māngiala tüta.</i></p>	<p>Ma io ho fame. Mangia la sterpaglia. La sterpaglia è dura. Mangia il muro. Il muro è insipido. Mangia il topo. Il topo corre. Mangia le more. [Le more sono nere]³⁰ Mangia la cacca. La cacca puzza. Mangiala tutta</p>	<p><i>Se tè gh'è fām (se hai fame) māngia ul strām, ul strām l'è dūr mangia ul mūr, ul mūr l'è fat māngia ul rat, rat al cur māngia la muur, la muur l'è šerba (la mora è acerba) māngia a mèrda, a mèrda la spüsa māngiala tüta.</i></p> <p><i>Mi g'hó fām māngia ul strām ul strām l'è dūr māngia ul mūr ul mūr l'è fātu māngia ul rātu ul rātu al cur māngia i muur i muur in négar māngia a pesa (mangia la pece) a pesa la taca (la pece attacca) māngia a caca a caca la spüsa</i></p> <p><i>māngiala tüta tüta l'è tropa (tutta è troppa) māngian poca (mangiane poca)³¹</i></p>
<p>2. <i>Quel purscél de che sacrista l'à sunà i campān bonora³². S'e(r)i in léc cun la morosa l'è tuca lassala là</i></p>	<p>Quel maiale del sagrestano ha suonato le campane in anticipo. Ero a letto con la mia fidanzata, ho dovuto lasciarla</p>	

³⁰ Questa frase manca nella versione dell'informante. È stata inserita perché altrimenti il testo risulterebbe privo di una battuta, essendo strutturato come un "botta e risposta" tra due interlocutori virtuali.

³¹ Nel Mandamento di Cuggiono non sembrano esserci versioni note ancor oggi di questa canzone da taverna. Potrebbe trattarsi di un testo originale, inventato sulla Montagna dai primi emigrati.

³² *Bonora* sembra forma contratta per l'italiano *buon'ora*.

5.4. Code switching

L'analisi di conversazioni spontanee in inglese-americano da parte di soggetti che hanno una buona competenza in *lumbard* permette di prendere in considerazione anche il *code switching*.

Un esempio di questo fenomeno è stato fornito, in modo del tutto casuale, da un parente del primo autore durante una conversazione in famiglia. Mentre l'uomo sorseggia una birra, gli viene posta la seguente domanda: *Milio, what do you call a beer bucket in lumbard?*. [Milio, come chiami il secchiello della birra in *lumbard*? TdA] E l'uomo risponde: *Tulìn. My dad used to tell me: "Ciapa la tulìn e mett la schiium sott"* [Tulìn. Mio padre mi diceva sempre: "Prendi la *tulìn* e metti la schiuma sotto la birra". TdA]. *I was afraid to bring home beer with foam on top so I slurped it off before going in the house.* [Avevo paura di portare la birra a casa con la schiuma sopra, quindi prima di entrare in casa mi ciucciavo la schiuma. TdA]. Si noti che il soggetto non si limita a indicare il termine richiesto, ma amplia la risposta, ricordando una situazione tipica della sua infanzia: l'andare a prendere la birra al bar per ordine del padre. Nel farlo, il soggetto decide di non usare solo la L1, ma di ricorrere anche al dialetto. L'inglese-americano, infatti, non può dare un quadro preciso e veritiero di quella situazione: le parole del padre non possono che essere in *lumbard* perché l'ordine era dato in quella lingua e quella soltanto. Questo caso di *code switching* trova una spiegazione nell'ipotesi di Sapir-Whorf³³ (Sapir, 1972; Whorf, 1970). Il soggetto descrive quell'atto consuetudinario, strettamente legato a un dato contesto culturale, con una varietà linguistica, il *lumbard*. Per lui è, infatti, impossibile separare il concetto della *tulìn* dalla struttura linguistica: la varietà di parole usate serve quindi a descrivere il fenomeno culturale, dato che la realtà del fenomeno, nei pensieri di chi parla, non esiste senza la varietà linguistica del *lumbard*.

Il dialetto può essere usato anche per scopi pratici, per far sì che solo un gruppo selezionato di persone comprenda ciò che si sta dicendo. È il caso delle battute seguenti, tratte da una conversazione al bar: il giovane Pat, che non parla *lumbard*, arriva nel locale per fare colazione con un gruppo di anziani che parlano dialetto (Cucchi, Merlo etc.). Mostra loro una foto del tacchino della festa del Ringraziamento. La foto è stata ritoccata per scherzo: il tacchino appena uscito dal forno ha attributi umani.

Pat: *Yesterday's turkey came out weird.* [Il tacchino, ieri, è uscito dal forno con una forma strana.]

Merlo: *È més mat chest fiö chi. That ain't right.* [Questo ragazzo è mezzo matto. Questo non è normale.]

Cucchi: *What? (guarda la foto) L'è no giüst.* [Cosa? Non è normale, lui.]

I due anziani usano quindi il dialetto come una sorta di codice per comunicare i propri pensieri, evitando di offendere il ragazzo, che considerano un po' pazzo. Più tardi, gli stessi uomini proseguono la conversazione, parlando del pranzo del Ringraziamento. Uno afferma che quando era giovane le famiglie italo-americane non mangiavano il tacchino ma il cappone, più grasso perché castrato. Un altro aggiunge che

³³ L'ipotesi di Sapir-Whorf, nota anche come determinismo o relativismo linguistico, mette in evidenza lo stretto legame esistente tra lingua e realtà: il linguaggio, infatti, influenzerebbe, con le proprie regole e la propria struttura, il modo di concepire il mondo. Non sarebbe, quindi, un mero strumento per esprimere idee, ma darebbe forma alle idee stesse.

oggi è raro trovare capponi al supermercato. Il giovane Pat, allora, chiede cosa siano i capponi.

Vago: *The cappons don't ciulà.* [I capponi non possono fottere.]

Merlo: *Minga de ciulà?* [Non possono fottere?]

Vago: *Yeab, like you!* [Sì, come te!]

In questo caso il *lumbard* viene usato per scherzare e provocare, bonariamente, tra amici. Il termine volgare dialettale probabilmente è scelto perché divertente, in grado di aggiungere un tocco di colore alla conversazione.

Interessante anche questa conversazione tra donne, registrata nella sala della comunità parrocchiale. Ecco alcune battute delle signore pronunciate all'arrivo del professor Stephens e nel corso della mattinata.

Pat: *Hey! Setes giò!* [Ehi! Siediti!]

Chris: *Ok.* [il cagnolino salta sulla sedia]. *Look.* [Ok. Guarda.]

Pat: *No che càn. V'â via!* [il cagnolino scappa] [No, che cane. Va' via!]

Chris: *This dog apparently understands lumbard.* [Questo cagnolino sembra capire il *lumbard*.]

Pat: *That's right.* [È vero.]

Frances: *Oh. I was talking to Pinuccia and she said that it is bocca di frà.* [Oh. Stavo parlando con Pinuccia che mi ha recitato *bocca di frà*.]

Gloria: *What is?* [Cos'è?]

Frances: *Uregia, / so surèla / ugin / so fradelin, / bocca de frà / campanin da tirà.*

My grandmother did that with the kids. She'd grab their ears, point at their eyes. [Mia nonna la recitava ai nipoti. Toccava loro le orecchie e indicava gli occhi.]

Chris: *And the campanin is the nose. They'd pull the kid's nose up and down.* [E il *campanin* è il naso. Si spingeva su e giù il naso dei bambini.]

Gloria: *I didn't know that one.* [No, non conoscevo questa filastrocca.]

...

Pat: *Fa fréc.* [Fa freddo]

Chris: *Fa fréc?* [Fa freddo?]

Virginia: *Da bün!* [Davvero!]

Pat: *Fa fréc, ma non tróp. Later fiöca.* [Fa freddo, ma non tanto. Più tardi nevicherà.]

Virginia: *Dumân!* [Domani!]

Frances: *It's going to snow?* [Nevicherà?]

Pat: *Dumân.* [Domani.]

Frances: *Oh. That's fine then.* [Oh, va bene, allora.]

...

Pat: *Mi a vó.* [Io vado.]

Frances: *Bye.* [Ciao.]

Virginia: *Ciao, ne?* [Ciao, ne?]

Pat: *Stâ in gamb, ne?* [Stammi bene, ne?]

Come si può notare, le donne ricorrono a termini in *lumbard* per dare comandi, per parlare del tempo e per salutare. Conoscono, al pari degli uomini, insulti ed espressioni volgari che tendono, però, a non usare, almeno in pubblico, per una forma di pudore o forse anche per un retaggio dell'infanzia. Alcune, infatti, hanno raccontato che se, da

piccole, avessero pronunciato determinate parole sarebbero state severamente sgridate. Questo dimostra che, a parità di competenza, uomini e donne selezionano consapevolmente il loro vocabolario in *lumbard*.

6. CONCLUSIONE

Nella comunità italo-americana di Saint Louis il *lumbard* sembra una scelta quasi obbligata in alcuni domini e contesti. Non può infatti essere separato dalla sfera familiare (modi di dire, comandi etc.), dell'infanzia (filastrocche, educazione dei bambini etc.), dell'amicizia (scherzi, svaghi, espressioni colorite per prendersi in giro etc.). Il dialetto è cioè necessario per descrivere la realtà di fenomeni culturali che rimandano all'epoca in cui c'era un contatto quotidiano con persone di madrelingua *lumbard*. Per questo, ancor oggi che la L1 è l'inglese-americano, sopravvivono *fragments* in *lumbard* come frammenti di memoria della realtà di una volta e dei suoi protagonisti, frammenti che veicolano un'identità genuinamente lombarda.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2003), *Gli anonimi protagonisti della nostra storia. Gli emigranti italiani nel nuovo mondo. Il caso dell'Alto Milanese*. Atti del convegno omonimo, Ecoistituto della Valle del Ticino, Cuggiono, Italgrafica, Novara.
- Berruto G. (1997), "Code-switching and code-mixing", in Maiden M., Parry M., *The dialects of Italy*, London/New York, Routledge, pp. 394-400.
- Berruto G. (2005), "Che cosa ci insegna il parlare in due lingue? Commutazione di codice e teoria linguistica e sociolinguistica", in *Italian Journal of Linguistics*, 17, pp. 3-14.
- Berruto G. (2009), "Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli del code-switching", in Iannaccaro G., Matera V. (a cura di), *La lingua come cultura*, Torino, UTET università, pp. 3-34.
- Bertini Malgagarini P. (2015), *L'italiano tra le altre lingue*, Modulo Icon, Italian culture on the net: www.italicon.it.
- Bettoni C., Rubino A. (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico. Un'indagine sul trilinguismo dei siciliani e dei veneti in Australia*, Congedo editore, Galatina.
- Bosc F. (2015), *Lingua e cultura italiana fuori d'Italia*, modulo 26, Promoitals-Università degli Studi di Milano.
- Bosc F. (2015), *Il bilinguismo e il plurilinguismo*, modulo 8, Promoitals-Università degli Studi di Milano.
- Ecomuseo dell'Est Ticino, Ecoistituto della Valle del Ticino (2011), *Est Ticino terra di migranti*.
- Galliani Cavenago G. (2003), *Quando il paesano rifiutò il pendìzio. Il ruolo della cooperazione nella trasformazione del contado di Cuggiono (1860-1915)*, FrancoAngeli, Milano.
- Gaviani G. (2014), *Mi a vó via. Emigrati da Buscate tra il 1880 e il 1920. Appunti di una ricerca*, Il Mio Libro, Gruppo Editoriale L'Espresso, Roma.

- Gonzo S., Saltarelli M., “Pidginization and linguistic change in Emigrant languages”, in Andersen R.W. (ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition*, Newbury House, Rowley (Mass.), pp. 181-197.
- Gruppo di Storia Locale (2000), *Una volta si parlava così. Raccolta di vocaboli e modi di dire del dialetto arconatese*, Comune di Arconate.
- Gruppo di Storia Locale (2010), *La nostra Merica*, Comune di Arconate.
- Mormino G.R. (1986), *Immigrants on the Hill: Italian-Americans in St. Louis, 1882-1982*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago.
- Palumbo M. (2013), “Dinamiche linguistiche in contesto migratorio: i discendenti di emigrati calabresi negli Stati Uniti”, in *Italiano LinguaDue*, V, 1, pp. 97-113:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3122/3329>.
- Sapir E. (1972), *Cultura, linguaggio e personalità*, tr. it., Torino, Einaudi.
- Scaglione S. (2000), *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, FrancoAngeli, Milano.
- Vanvolsem S. (2005), “Lingua ed educazione scolastica tra la collettività di origine italiana in Belgio”, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLII, 160, pp. 867-893.
- Vedovelli M. (2010), (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Whorf B.L. (1970), *Linguaggio, pensiero e realtà*, Einaudi, Torino.

SITOGRAFIA

- www.cuggiono.org (Museo storico civico cuggionese)
- www.ecoistitutoticino.org (Ecoistituto della Valle del Ticino ONLUS)
- www.lombardinelmondo.org (Portale associazione emigrati lombardi)
- www.viv-it.org (Portale dell'italiano nel mondo)

APPENDICE

SIMBOLI FONETICI USATI PER IL LUMBARDO

- â: suono intermedio tra la *a* e la *o*
- à: *a* aperta (rara)
- è: *e* aperta
- é: *e* chiusa
- ó: *o* chiusa
- ò: *o* aperta
- ÿ: si pronuncia come *eu* francese
- ÿ: si pronuncia come la *u* francese di *mur*
- ú: *u* chiusa
- (r): *r* intervocalica da non pronunciare.

QUESTIONARIO

• *Profilo generale dell'intervistato*

1. Nome e cognome:
2. Sesso:
3. Età:
4. Luogo di nascita:
5. Anni di permanenza negli USA (se nato in Italia):
6. Residenza attuale:
7. Titolo di studio e luogo conseguimento:
8. Professione (se pensionato indicare la precedente professione):
9. Confessione religiosa (se credente):

• *Storia migratoria/familiare*

10. Generazione di emigrazione:
11. (Per le generazioni successive alla prima) Quali antenati sono emigrati, da dove, per quale motivo?
12. Com'era composto il suo nucleo familiare di origine (numero componenti, professione, grado di istruzione)?
13. La sua famiglia di origine aveva rapporti con altri emigrati?
14. Lei è: single; sposato/a; divorziato/a; vedovo/a
15. (Per coniugati e vedovi) Il coniuge è/era:
 - lombardo/cuggionese/di origine lombarda/cuggionese
 - italiano/di origine italiana, ma non lombardo
 - di altro gruppo etnico (specificare quale):
16. Com'è composta ora la sua famiglia? Ha figli e/o nipoti?
17. I suoi parenti più stretti (fratelli, figli etc.) hanno nomi:
 - italiani
 - americani
 - di altra origine (specificare)
18. Nella sua famiglia ci sono parenti non italiani?

• *Informazioni linguistiche*

19. Lingue conosciute:
 - *lumbard*
 - italiano
 - inglese-americano
20. Altre lingue (specificare quali e il contesto di apprendimento)

21. Per ogni lingua conosciuta indichi se riesce a:
 - parlarla
 - leggerla
 - scriverla
22. Ha mai frequentato corsi di lingua italiana?
23. (In caso di risposta affermativa al punto 22) Dove ha frequentato il corso, per quanto tempo e perché?
24. Che lingua si parlava/ si parla abitualmente nella sua famiglia di origine? (nel caso di più lingue indicare da chi erano/sono parlate e in che contesto/occasione):
25. (In caso di persone coniugate) Che lingua usa di solito con il coniuge?
26. (In caso di figli) Che lingua usa di solito con i figli?
27. (In caso di nipoti) Che lingua usa di solito con i nipoti?
28. (Per i credenti praticanti) In che lingua recita le preghiere?
29. Quando parla da solo, con se stesso, che lingua usa?
30. Quando si arrabbia usa mai imprecazioni, espressioni colorite dialettali?
31. (In caso di risposta affermativa al punto 30) Quali espressioni usa? In che contesto (da solo, quando è in famiglia, con gli amici o in pubblico) e dove/da chi le ha apprese?
32. Quando si arrabbia usa mai imprecazioni, espressioni colorite italiane?
33. (In caso di risposta affermativa al punto 32) Quali espressioni usa? In che contesto (da solo, quando è in famiglia, con gli amici o in pubblico) e dove/da chi le ha apprese?
34. Ci sono degli oggetti o dei concetti che indica solo usando parole in dialetto? Quali?
35. Ci sono degli oggetti o dei concetti che indica solo usando parole in italiano? Quali?
36. Conosce detti e proverbi in *lumbard*?
37. (In caso di risposta affermativa al punto 36) Come ha imparato questi detti/espressioni? Quando li usa?
38. Conosce detti e proverbi italiani?
39. (Se si è risposto affermativamente al punto 38) Come ha imparato questi detti/espressioni? Quando li usa?
40. Conosce/usa soprannomi in *lumbard*?

• *Informazioni socio-culturali*

41. Frequenta club/associazioni lombardi?
 - Regolarmente
 - Raramente
 - Mai
42. Frequenta club/associazioni italiane?
 - Regolarmente
 - Raramente
 - Mai

43. Guarda programmi televisivi in lingua italiana?
- Tutti i giorni
 - Qualche volta
 - Mai
44. Legge giornali italiani?
- Più di una volta al mese
 - Ogni mese
 - Una volta al mese
 - Qualche volta all'anno
 - Mai
45. Legge libri italiani in lingua originale?
- Più volte a settimana
 - Più di una volta al mese
 - 5-10 in un anno
 - 2/3 in anno
 - Mai
46. Naviga su siti italiani?
- Più volte a settimana
 - Una volta al mese
 - Raramente
 - Mai
47. (In caso di navigazione su siti italiani) Come si chiamano questi siti? Di che cosa si occupano?
48. Possiede libri in *lumbard*?
- Più di 5
 - Meno di 5
 - Nessuno
49. (Se in possesso di libri in *lumbard*) Ricorda il titolo dei libri in *lumbard*? Quale argomento trattano?
50. Frequenta negozi italiani?
- Sempre
 - Spesso
 - Raramente
 - Mai
51. Frequenta amici:
- di origine lombarda (cuggionese, buscatese, castanese)
 - italiani/di origine italiana ma non lombardi
 - americani
 - di altro gruppo etnico
52. Partecipa a feste italiane a Saint Louis?
- Sempre
 - Raramente
 - Mai
53. (Se si è risposto affermativamente alla domanda numero 52) Che tipo di feste sono? Civili, religiose?
54. Conosce ricette lombarde/milanesi? Quali?

55. Conosce ricette italiane? Quali?
56. Cucina/mangia piatti/prodotti lombardi?
- Più volte a settimana
 - Una volta a settimana
 - Più volte al mese
 - Solo in particolari ricorrenze
 - Mai
57. Cucina/ mangia piatti/prodotti italiani di altre regioni?
- Più volte a settimana
 - Una volta a settimana
 - Più volte al mese
 - Solo in particolari ricorrenze
 - Mai

• *Legami con l'Italia*

58. Ha parenti in Italia?
59. Quanto spesso ha contatti telefonici con l'Italia?
- Più di una volta al mese
 - Circa una volta al mese
 - Solo in occasione di ricorrenze
 - Mai
60. Ha contatti via mail/lettera tradizionale con l'Italia?
- Più di una volta al mese
 - Circa una volta al mese
 - Solo in occasione di ricorrenze
 - Mai
61. Fa mai o ha mai fatto viaggi in Italia?
- Sì, più volte all'anno
 - Sì, ogni anno
 - Sì, più di 4 in tutta la vita
 - Sì, meno di 4 in tutta la vita
 - No, mai
62. Ha mai ospitato/ospita parenti/amici italiani a Saint Louis?
- Sì, ogni anno
 - Più volte (indicare n.)
 - Mai

• *Cittadinanza e identità*

63. Lei ha cittadinanza:
- italiana
 - statunitense
 - statunitense ed italiana
64. (In caso di doppia cittadinanza) Quando ha chiesto la seconda cittadinanza e perché?

65. Lei si sente/si considera:

- italiano lombardo (cuggionese/castanese/buscatese)
- americano
- italo-americano
- altro (specificare)

Note:

Data dell'intervista:

Luogo dell'intervista:

Durata dell'intervista:

Lingua di somministrazione:

Nome intervistatore:

Osservazioni (atteggiamento intervistato, emozione nel rispondere a certe domande, risposte concise o lunghe, richiesta di spiegazioni, reticenze...):

LA PRODUZIONE ORALE NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO LS IN COLOMBIA: COME FAR ACQUISIRE AGLI STUDENTI UN ATTEGGIAMENTO CRITICO ATTRAVERSO LE COMPETENZE COMUNICATIVE INTERCULTURALI

Enrico Quaroni¹

1. L'IMPORTANZA DELLA PRODUZIONE ORALE

Il corso di laurea in Lingue Moderne dell'Università EAN a Bogotá in Colombia è regolato dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, in cui si stabilisce la necessità di sviluppare negli studenti competenze linguistico-comunicative che concretamente corrispondono all'integrazione della competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica. L'aspetto centrale del corso di laurea è quello di creare una figura professionale in grado di inserirsi in un contesto aziendale nel quale dovrà svolgere funzioni interlinguistiche e saper gestire aspetti comunicativi in ambienti aziendali multiculturali e multilinguistici. Proprio la competenza comunicativa è uno degli aspetti fondamentali nella formazione degli studenti di Lingue Moderne.

L'obiettivo delle lezioni prese in esame è quello di indurre gli studenti a parlare in italiano e a ragionare criticamente grazie ad una prospettiva interculturale, ovvero nella quale siano presenti le componenti di conoscenza, di abilità di ricerca, di analisi e di interpretazione, e attitudini creative, di curiosità, di rispetto e di solidarietà verso l'altro.

La dimensione interculturale attraversa queste componenti che si relazionano in modo complesso tra di loro, in quanto sono tutte interdipendenti. Di fatto, non possono esistere abilità di ricerca e di analisi senza conoscenze su un tema specifico (Albarea, Izzo, 2002).

Questa serie di lezioni, organizzate in due unità di lavoro preparate *ad hoc* durante il secondo semestre accademico del 2015, e vertenti sulla didattica del parlato, nasce come reazione alla centralità delle competenze linguistiche nei sillabi dell'Università EAN. Ovviamente le insidie che si riscontrano in una proposta di questo tipo risiedono in primo luogo nella stessa natura del parlato, ovvero nel fatto che esso sia prodotto e recepito in tempo reale; che sia veloce, ed inoltre che non sia totalmente programmabile (cfr. Balboni, 2015). Inoltre ritengo di poter affermare che i sillabi utilizzati non sono del tutto adeguati per un processo educativo interculturale ed i risultati della prima unità di lavoro proposta sono una prova di questa inadeguatezza, dato che il professore è spesso chiamato a prendere decisioni in corso, in risposta a situazioni impreviste o difficilmente prevedibili.

Il parlato è quindi intrinsecamente difficile da valutare per la velocità con cui avviene; inoltre è complesso gestire la correzione in quanto il *feedback* correttivo può inibire gli studenti bloccando lo scambio comunicativo, magari per intervenire sulla sola struttura

¹ Università EAN di Bogotá.

morfosintattica, causando ulteriore demotivazione. L'oralità crea quindi problemi di ordine didattico ma, come afferma Balboni, la lingua è primariamente orale, e non possiamo tradire la realtà per mera comodità di insegnamento (cfr. Balboni, 2015).

Inoltre non possiamo dimenticare che nel momento della valutazione insorgono molte varianti che incidono nel giudizio e benché esso possa basarsi su dati oggettivi, ci sarà sempre, da parte del valutatore, un certo grado di soggettività.

I criteri che ho usato per valutare le due prove orali sono stati i seguenti: fluenza e sicurezza, vocabolario e correttezza morfosintattica. Volevo però evitare che gli studenti si limitassero a una mera esposizione orale, ossia la lettura di appunti previamente preparati.

All'interno del progetto "*Comunicación intercultural en el mundo globalizado*" avevo già sottolineato che il primo passo di un'educazione interculturale è organizzare spazi nei quali gli studenti possano acquisire conoscenze relative alla propria cultura senza distorsioni etnocentriche, ovvero diventando coscienti della relatività della propria cultura e riconoscendone i punti ambigui o negativi. Quando saranno sufficientemente sicuri della propria identità culturale, potranno allora provare a presentarla e comunicarla, essendo però consapevoli che questa potrebbe essere perturbata o perfino modificata. Di fatto, questo cammino di costruzione-trasformazione comporta una riscoperta della propria identità, ed inoltre, come evidenzia Mantovani, è un cammino che conduce all'espansione dei limiti della nostra identità al punto che si potrebbe includere nel "noi" ciò che prima era semplicemente "altro" (Mantovani, 2000: 41). Questa consapevolezza deve essere il punto di partenza per poter scoprire e valorizzare altre culture che devono intendersi come frammenti di un'unità dell'essere umano. Si può quindi affermare che conoscere ed apprezzare la propria identità culturale è il primo passo per accettare altre identità culturali. In questo modo, il parlante interculturale, come afferma Kumaravadivelu (2008: 169) con le parole riportate di seguito, è colui che rispetta e valorizza le differenze e allo stesso tempo non rinuncia alla propria identità, che conosce e difende:

While he [Gandhi] gladly opened his windows to let alien cultural winds to flow freely into his house, and while he used them to shape his own thought and action, his feet were firmly planted on the cultural core that he has inherited.

Secondo lo stesso autore, gli studenti portano con sé a lezione dei saperi della loro cultura e i docenti, trattandoli come *cultural informants*², intraprendono un cammino di scoperta con gli studenti stessi nel quale entrambi, docenti e studenti, saranno indotti a riflettere sulle loro identità. Nella realizzazione di questo esercizio, tutti parteciperanno ad un processo di mutuo beneficio nel lungo cammino della comprensione delle differenze culturali. Sono queste le ragioni per le quali ho voluto iniziare l'unità di lavoro con questioni relative alla città di Bogotà e non di un contesto sconosciuto agli studenti. Prima di tutto bisogna concentrarsi sulla propria città per capire meglio le peculiarità delle altre città: in questo modo le prime lezioni non risultavano decontestualizzate dalla vita quotidiana degli studenti (cfr. Kumaravadivelu, 2008: 192), e suscitavano perciò il loro interesse, come si evince dal seguente commento di una studentessa:

Figura 1

² In italiano non esiste una traduzione condivisa. Una possibile traduzione potrebbe essere "informatore culturale".

Cita: ¿si tuvieras que resumir las últimas tres clases con una palabra, un concepto, una frase o una idea, cual sería y por qué?

Interesante - la clase ha sido interesante porque hemos desarrollado diferentes temas que nosotros desarrollamos en nuestra cotidianidad. Asimismo la clase ha desarrollado nuevo vocabulario que nos permite ejecutar de una mejor manera a la hora que debemos hablar.

In questa prima fase dell'unità di lavoro ho voluto quindi che gli studenti si concentrassero sulla propria città, perché è il luogo da cui provengono: non conoscerlo significherebbe non conoscere se stessi.

2. ANALISI DEI DATI: DESCRIZIONE DELLE UNITÀ DI LAVORO E RELAZIONE CON LE COMPETENZE COMUNICATIVE INTERCULTURALI

All'interno del progetto di ricerca-azione in competenze comunicative interculturali *Comunicación Intercultural en el mundo globalizado y la formación multicultural y multilingüe de los profesionales en lenguas* presso l'Università EAN di Bogotá, ho sviluppato due unità di lavoro in un corso di italiano come lingua straniera, che includono competenze comunicative interculturali (d'ora in poi CCI), ovvero la conoscenza di un tema specifico (la città di Bogotá), le abilità di ricerca, di analisi, di interpretazione e di critica culturale ed infine gli atteggiamenti. L'obiettivo è quello di porre le basi per far maturare in ciascuno studente un potenziale parlante interculturale che, secondo la definizione di Byram (1997), è colui che possiede la capacità di mediazione per stabilire relazioni e chiarire disfunzioni tra parlanti di lingue diverse.

L'unità di lavoro proposta per il gruppo di italiano 2 (corrispondente ad un A2), durante il primo quarto del secondo semestre 2015, fa parte di questa logica ed il filo conduttore della prima unità di lavoro, che in termini di CCI è la dimensione della conoscenza, ha come tema la città di Bogotá per le ragioni esposte anteriormente. Per il terzo quarto di semestre, invece, è stato scelto come argomento la crisi dei rifugiati in Europa.

La prima unità di lavoro si è sviluppata durante sette lezioni di due ore ciascuna, nelle quali gli studenti hanno lavorato, orientati dal professore, per raggiungere CCI di conoscenza, abilità e attitudini. Come ho spiegato precedentemente, il punto di partenza per poter scoprire e valorizzare altre culture è conoscere la propria. Per questa ragione abbiamo iniziato l'unità di lavoro con due sessioni focalizzate sulla competenza del sapere sul tema specifico della città di Bogotá, ovvero il luogo di provenienza della maggior parte degli studenti; durante queste prime due lezioni gli studenti sono stati esposti a materiale autentico scritto e orale.

Come punto di partenza per introdurre il tema, nella prima lezione ho proposto una lettura, in gruppi, di un testo di un portale specializzato in turismo, che descrive la Colombia come meta turistica. Il testo concerne le misure di sicurezza da adottare per viaggiare in Colombia, ed è proprio la sicurezza, riferita al contesto di Bogotá, ad essere

il tema prescelto per la prima unità di lavoro e che sarà poi utilizzato dagli studenti per parlare della propria città. Inoltre il testo mi ha permesso di introdurre un elemento grammaticale previsto nel syllabus di Italiano 2, ovvero gli articoli partitivi. In particolare il testo era già diviso in cinque sottotemi che gli studenti dovevano riconoscere. Per comodità del lettore, riporto il testo lavorato dagli studenti, privo di titolo e diviso in 5 parti.

- 1) Pochi forse hanno avuto modo di intrattenere dei contatti telefonici con la Colombia, ma sicuramente chi **ha a che farci**, magari per lavoro, può testimoniare che si tratta di una popolazione estremamente cordiale, disponibile alla comunicazione e dalle buonissime maniere. Ciò premesso, vediamo come possiamo comportarci per non correre pericoli durante un viaggio in Colombia.
- 2) **Guerriglia**. Negli ultimi anni il fenomeno della guerriglia è sicuramente **calato**, ma questa è una situazione da evitare assolutamente. Molte sono infatti le zone che ancora sono **coinvolte** in fenomeni di questo genere. Si **sconsiglia** ad esempio, di non **avvicinarsi** alle zone amazzoniche, ossia in quelle lungo il confine con il Venezuela e nell'estremo sud verso l'Equador. Qua, oltre alle **faide** dei guerriglieri potremmo trovare anche le operazioni dell'esercito colombiano, assistendo a veri e propri scenari di guerra. Un po' più **sporadici** invece, sono gli attentati nelle grandi città e nel Caribe (la zona costiera turistica) dove gli attentati si verificano contro caserme e posti di polizia.
- 3) Cartagena, Medellin, Cali e Baranquilla sono le quattro città più visitate dai turisti. Come per le grandi città nel resto del mondo, le raccomandazioni sono quelle tipiche, ma possiamo forse aggiungere qualche **accortezza** più opportuna. Se non avete la possibilità di essere accompagnati da qualche abitante del posto, potete comunque visitare in sicurezza quasi la totalità dei luoghi, evitando favelas e **baraccopoli**. Questo però rigorosamente di giorno. Per la notte, invece, occorre molta più cautela e attenzione anche per andare nei locali d'intrattenimento. Il mezzo più utilizzato per spostarsi è il taxi, ma una saggia scelta suggerisce di affidarsi alle compagnie raccomandate dalle autorità locali.
- 4) **Rapine**. Per evitare di essere rapinati o **scippati**, il consiglio migliore è quello di **dare nell'occhio*** il meno possibile: *assicuratevi che tutti gli oggetti di valore siano nascosti* e sotto controllo. Altra nota da sottoporre alla vostra attenzione: *nonostante la prostituzione sia legale in Colombia*, è facile essere **adescati** da minorenni **incorrendo** così in un reato penale. In questo caso, la soluzione migliore è sicuramente l'astensione! Se dovete prendere un taxi, *non abbiate fretta!* Prendendo taxi **"al volo"**, infatti, si corre il rischio di **imbattersi** in quello che viene chiamato "paseo milionario", un rapimento lampo in cui i **malviventi** obbligano a ritirare dai **bancomat** tutto il contante disponibile.
- 5) Pacchi sospetti. Finita la vacanza, si torna a casa. Tutti sani e salvi. Forse è inutile dirlo, ma un ultimo consiglio **riguarda** proprio la partenza: non accettate per nessun motivo pacchi dagli sconosciuti. Potrebbe trattarsi di qualcuno che vi usa come corriere per il narcotraffico.

L'obiettivo di questa prima fase era quello di affrontare un tema, la sicurezza, per poi successivamente approfondire una sfumatura di questo stesso tema per comprenderlo meglio, in relazione a Bogotà. È in questo modo che ho organizzato le due unità di

lavoro: una prima fase di scoperta dell'argomento trattato, una seconda fase di comprensione ed analisi, nella quale gli studenti hanno fatto ricerca, ed una terza fase di creazione che spiegherò nel dettaglio successivamente. Questa struttura mi ha permesso di lavorare meglio sulle tre CCI di sapere (sicurezza a Bogotà), abilità (ricerca, analisi, interpretazione) ed atteggiamenti (curiosità, rispetto, apertura a sistemi di valori differenti).

Nella seconda lezione lo stesso materiale autentico è stato analizzato in gruppi e per ogni punto gli studenti hanno prodotto un titolo per il paragrafo preso in considerazione utilizzando però gli articoli partitivi precedentemente spiegati, come nell'esempio: «In Colombia ci sono **delle** persone cordiali». In questo modo gli studenti hanno iniziato a produrre oralmente sul tema come segue:

Studente 1: «In Colombia ci sono **dei** pericoli»

Studente 2: «Ci sono **dei** guerriglieri in Colombia»

Studente 3: «Evitare **dei** pericoli in Colombia»

Studente 4: «**Dei** consigli per evitare **dei** malviventi»

Studente 1: «Quando torni a casa stai attento a **dei** pacchi sospetti»

Come titolo generale del testo gli studenti hanno proposto i seguenti: «Consigli per sopravvivere in Colombia» – «Alcuni pericoli in Colombia» – «Problemi sociali in Colombia» – «Come sono le cose in Colombia» – «Colombia per principianti».

Dalle registrazioni è interessante constatare che, quando è stato richiesto di parlare o scrivere sul proprio contesto di vita, gli studenti hanno mostrato motivazione e curiosità per scoprire nuove conoscenze e condividerle con i loro coetanei, come si evince dal commento di una studentessa precedentemente menzionato (vd. Fig. 1).

Successivamente abbiamo iniziato a disarticolare il tema generale della sicurezza in vari aspetti più specifici, che gli studenti hanno poi sviluppato come loro tema di ricerca ed esposizione finale. Gli aspetti selezionati sono alcuni dei problemi più sentiti della città: sicurezza dell'infanzia, sicurezza sanitaria, insicurezza ambientale, sicurezza infrastrutturale, sicurezza razziale. Questa è stata la fase più propriamente di comprensione ed analisi del tema, che gli apprendenti hanno svolto a gruppi in maniera autonoma.

L'interesse che si genera dalla relazione personale con il contesto può essere una grande fonte motivazionale per conseguire obiettivi che altrimenti non si raggiungerebbero, come per esempio far sì che gli studenti siano a proprio agio nel parlare anche di fronte ai propri compagni. Di fatto gli studenti indagati mostrano come l'interesse per la loro città sia molto stimolante e ciò crea dei presupposti positivi per scoprire in seguito un'altra realtà. Tuttavia non è sufficiente che gli studenti assumano un atteggiamento positivo rispetto a culture differenti, dato che anche gli stereotipi positivi possono ostacolare la comunicazione. Per questa ragione, durante l'intera unità di lavoro, ho provato a generare sempre la necessità di domandare e cercare nuove informazioni per creare curiosità rispetto a nuovi temi. Ho voluto, in un certo senso, provocare una certa dose di "sano scetticismo" in modo che gli studenti, autonomamente, sentissero il bisogno di approfondire gli aspetti considerati della loro città e quindi della propria cultura. È questa un'altra ragione per la quale ho deciso di registrare tutte le lezioni in modo da poter fissare gli atteggiamenti iniziali degli studenti e valutarne i possibili cambiamenti durante la unità di lavoro.

Nella fase di comprensione inoltre è stato introdotto un nuovo contenuto grammaticale, il passato prossimo; perciò l'obiettivo in questa fase è stato quello di

indurre gli studenti a parlare al passato, avendo per argomento la declinazione prescelta del macrotema sicurezza. In questa fase ho utilizzato un altro testo autentico, utile sia per approfondire il tema della sicurezza, sia per presentare il passato prossimo. Il testo era un'intervista tradotta in italiano al sindaco della città di Medellin: è stata molto utile, oltre che per presentare il passato prossimo, soprattutto per mostrare agli studenti l'importanza dei dati per poter dimostrare la validità di un'ipotesi. Infatti il sindaco di Medellin esordisce con dei numeri precisi per presentare gli ottimi risultati ottenuti dalla sua città riguardo alla sicurezza, come si può leggere nella trascrizione dell'intervista³:

Medellin cambia volto grazie a un programma di rinnovo urbano.

Medellin (askanews) – Medellin cambia volto e storia. 20 anni fa la città colombiana era conosciuta in tutto il mondo per il vertiginoso tasso di criminalità innescato dal traffico di cocaina. Oggi la seconda città del paese appare completamente diversa. Dopo la morte di Pablo Escobar, il più famoso boss del cartello della droga di Medellin, la presenza ovunque della polizia garantisce sicurezza e ordine pubblico. E il tasso di omicidi precipita, come spiega con soddisfazione il sindaco Anibal Gaviria Correa: «Medellin aveva un tasso di 380 omicidi ogni 100mila abitanti all'inizio degli anni '90. Quest'anno è sceso a 38, dieci volte di meno. Abbiamo salvato migliaia e migliaia di vite umane».

Il cambio di scena è **cominciato** 10 anni fa quando è stato lanciato un imponente programma di rinnovo urbano, cominciato con un incremento massiccio della presenza di forze di sicurezza, che **ha permesso** l'integrazione delle periferie diseredate nel resto della città.

Il fiore all'occhiello è **stata** la costruzione nel 2004 di una rete di teleferiche a cui si sono aggiunti un sistema di metropolitane e imponenti scale mobili per superare i dislivelli collinari. L'integrazione **ha permesso** alle periferie di uscire dall'isolamento e dal controllo delle bande dei narcos.

«Prima impiegavo due ore per andare a lavorare, adesso ci metto la metà del tempo. Tutto è più semplice ed economico».

Nelle aree servite dalla teleferica tra il 2003 e il 2008 il tasso di omicidi è **sceso** del 66%.

«Il nuovo sistema dei trasporti, sottolinea Gustavo Duncan, professore all'università Los Andes, ha messo fine all'isolamento di quelle comunità che non vogliono scegliere la devianza criminale e che ora possono accedere alle opportunità offerte dalla città».

Nel 2014 per il suo programma di rinnovo urbano Medellin **ha previsto** un budget di spesa di 88 milioni di dollari.

Il passato prossimo è stato quindi introdotto cercando di farlo riconoscere agli studenti attraverso la comprensione orale dell'intervista e solo in seguito è stato spiegato esplicitamente. Successivamente sono stati eseguiti alcuni esercizi in gruppo per poi passare alla produzione di testi orali con il passato prossimo, mantenendo come argomento l'aspetto del macro tema sicurezza individuato da ciascuno studente:

Studente 1 (sicurezza dell'infanzia): l'abuso e l'abbandono sono stati il principale [sic] problema di insicurezza infantile.

Studente 2 (sicurezza sanitaria): la medicina gratuita è **stata** inefficace per molti anni per persone di ricorsi insufficienti.

³ Consultabile in rete all'indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=ssvqIqukABs>.

Professore: correggi per favore *ricorsi*

Studente 2: risorse

Studente 3 (sicurezza delle infrastrutture): la purezza dell'acqua è ottimale perchè alcuni anni fa questa **è stata** una causa di malattie.

Studente 4 (sicurezza dell'ambiente): le persone **hanno buttato** spazzatura per molti anni.

Studente 5 (sicurezza razziale): i bogotani non **hanno avuto** tolleranza con altre culture.

Studente 6 (sicurezza dell'infanzia): i bambini **sono stati** implicati in casi tragici dove in molte situazioni sono finiti morti o con problemi fisici.

Studente 7 (sicurezza delle infrastrutture): a Bogota ha sicurezza infrastrutturale ma ci sono alcuni problemi come buchi perchè i governi anteriori **non hanno investito** nelle strade

Studente 8 (sicurezza dell'ambiente): i bogotani non **si sono preoccupati** per riciclare

Studente 9 (sicurezza razziale): la città non hanno sicurezza razziale perchè nell'educazione non **hanno insegnato** a rispettare le idee di ogni persona.

Professore: chi dice che i governi passati di Bogotà hanno investito male?

Studente 10: dobbiamo avere una cosa vera. Nell'audio su Medellin il sindaco dà cifre precise su cui basa la sua analisi, voi dovete fare lo stesso se no tutte le cosa uno mostra è vera.

L'affermazione di quest'ultimo studente sottolinea nuovamente quanto menzionato prima, ovvero l'importanza delle abilità di ricerca ed analisi per poter parlare senza generalizzare indebitamente. Uno degli obiettivi dichiarati di questa unità di lavoro è infatti quello di mostrare agli studenti quanto importante siano le competenze di analisi e di interpretazione, in questo caso di dati, per poter poi produrre un'opinione propria e fondata su elementi e fonti attendibili.

Tuttavia, senza descrivere nel dettaglio l'intera unità di lavoro, le prestazioni orali degli studenti alla fine della stessa Unità, non hanno avuto, a mio avviso, i risultati attesi. Mi riferisco in particolar modo alle presentazioni dell'ultima lezione dell'unità di lavoro. Benché tutti gli studenti avessero preparato testi oggettivamente complessi, ho evidenziato che la maggior parte degli studenti aveva (ovviamente) bisogno di leggere la propria parte di presentazione e quindi il discorso spesso non era spontaneo. Fin dalle prime presentazioni mi sono quindi domandato se la complessità dei testi prodotti dagli studenti era realmente l'obiettivo dell'attività didattica, perché questa complessità aveva probabilmente indotto gli studenti quasi a memorizzare la propria parte di presentazione per poi ripeterla meccanicamente davanti ai compagni. Quale apporto poteva avere un testo più difficile se esposto a memoria o leggendo? Sono proprio questi risultati che saranno materia di analisi e che mi hanno portato, *in itinere*, a cambiare in parte la struttura della seconda unità di lavoro. Di fatto è importante sottolineare che la ricerca-azione consiste proprio «nello sperimentare delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le proprie conoscenze riguardo al curriculum, l'insegnamento e l'apprendimento. Il risultato è un miglioramento in quello che succede nella classe e nella scuola, e un'articolazione e giustificazione migliore delle ragioni educative di base di quello che succede» (Kemmis & McTaggart, 1982 in Nunan, 1990: 63).

In particolare mi sono messo costantemente in discussione ed ho cercato sempre di chiedermi che cambiamenti potessi apportare al mio modo di insegnare per fare in

modo che gli studenti potessero sentirsi il più possibile a loro agio in modo da agire al meglio delle loro possibilità.

3. DIFFERENZA DI RISULTATI TRA LE DUE UNITÀ DI LAVORO

I seguenti estratti appartengono alla presentazione orale del primo gruppo di studenti; il tema specifico è la sicurezza ambientale a Bogotá, e in particolare la situazione idrica della città.

Studente 1: la Colombia ha tre cadene montuose due oceani deserti foreste plurali e una posizione strategica che permette al paese di avere molta acqua e nel corso del tempo il paese ... è classificato come il sesto con più acqua nel mondo. Ma il Ministero dell'Ambiente calcola che la metà di risorse hanno problemi di..di.. qualità.

Come si evince dalle registrazioni, questo stralcio, che per una studentessa di livello A2 comporta una certa difficoltà, è stato letto integralmente; sorte analoga ha avuto il testo seguente, abbastanza complesso, prodotto da una studentessa del medesimo gruppo:

Studente 2: per conclusioni sono suddivisi in tre aspetti importanti: disponibilità di acqua, l'inquinamento e disinquinamento del fiume Bogotá. Noi vogliamo dire che Bogotá e municipi vicini, ha esaurito quasi tutto le risorse di acqua...de la regione pertanto le istituzioni gove-governative devono analizzare e iniziare...e aliare in una azione per la recupera e la conservazione dell'acqua. Le principali fonti di inquinamento sono uso domestico industriale e questi impatti hanno un costo elevato per la città. E per ultimo il governo ha investito soldi per il trattamento de..dell'inquinamento del fiume Bogotá e tuttavia organizzazioni come el Acueduto e il servizio amministrativo dell'ambiente non gestiscono molto bene.

Inoltre, la maggior parte degli studenti non ha prodotto ragionamenti critici sui temi individuati, dato che si è limitata a descrivere dati di fatto, seppur con un eccellente vocabolario. Mi sono quindi interrogato sulle cause della scarsa spontaneità e superficialità degli studenti, che in questo senso non sono riusciti a raggiungere lo scopo prefissato di costruire un testo argomentativo su un aspetto problematico del macrotema sicurezza implicato con la loro città di residenza. In altre parole, da un lato la strategia comunicativa è stata riduttiva, ossia durante l'esecuzione del piano strategico sono insorte difficoltà che hanno indotto gli studenti a cambiare lo scopo originario, adattandolo ai propri mezzi linguistici (cfr. Faerch e Kasper, 1983). D'altra parte, però, sono rimasto positivamente sorpreso dalla qualità lessicale dei testi, sebbene, come già menzionato, siano stati prevalentemente ripetuti a memoria e persino letti.

Per questo motivo ho cercato, per l'unità di lavoro successiva, una metodologia di esposizione diversa, per fare in modo che gli studenti potessero esprimersi liberi da paure e inibizioni, in quanto ero sicuro che il gruppo potesse raggiungere risultati migliori in spontaneità e atteggiamento critico, ovvero due abilità che rientrano nel campo delle attitudini (saper essere) degli studenti, cioè le convinzioni e le motivazioni

personali che consentono agli studenti di mettere in atto le altre due competenze di sapere e di saper fare. Nel terzo quarto di semestre ho quindi organizzato, insieme agli studenti, un'attività in cui, divisi in gruppi, e dopo essere stati nuovamente esposti a materiali autentici scritti e orali⁴, gli studenti rappresentavano uno Stato coinvolto nella gestione dei rifugiati in Europa.

La scelta del soggetto si deve alla concomitanza dello sviluppo del nostro progetto di ricerca-azione con la crisi dei rifugiati in Europa, questione molto dibattuta dai media colombiani. Inoltre, sempre durante la seconda unità di lavoro, così come avvenuto nella prima, gli apprendenti hanno imparato un nuovo tempo verbale: il futuro semplice.

L'obiettivo di ogni Stato era presentare ed argomentare agli altri Stati la propria posizione rispetto alla gestione dell'attuale flusso di migranti. In questo modo abbiamo preparato una discussione finale, simile a una tavola rotonda, nella quale i 22 studenti, divisi in 6 gruppi, hanno rappresentato i seguenti Stati: Germania, Italia, Polonia, Unione Europea, Gran Bretagna e Siria come Paese ospite. Ogni Stato ha prodotto un *position paper* relativo alla seguente domanda: "Come vuole gestire il vostro Stato l'attuale flusso di migranti e rifugiati che arrivano diariamente nel vostro Paese?". Per preparare il *position paper* è stato necessario dedicare una lezione esclusivamente ai criteri di stesura di un testo argomentativo in italiano, sul quale gli studenti possedevano già alcune nozioni. In più le due lezioni precedenti erano state dedicate alla lettura e all'analisi di alcuni articoli di giornali italiani dedicati al medesimo argomento.

Il seguente estratto è l'*incipit* della discussione finale

- Professore: Bene avete rispettato i tempi.....Qualcuno vuole iniziare ad aggiungere qualcosa o approfondire una proposta? Altrimenti chiedo io.
 - Professore: la Siria chiede la parola.
 - Studente 1: noi non concordiamo con la Gran Bretagna perché è un paese stabile e possono resibire un gran numero di immigranti che cercano una nuova vita, una nuova opportunità di vita e...
 - Studente 2: ..e...c'è anche l'istoria di perchè questa guerra è cominciato e ..viene di la Francia che non è qui ma lo parleremo all'Unione Europea perché voi rappresentate la Francia e la Gran Bretagnaavete promesso di unificare i Paesi arabi in uno solo che si chiamava la Gran Arabia i questo non è successo e...allora voi siete i responsabili per questa situazione perché questo ha generato tutti i diversi problemi che sono dentro nella Siria.
 - Studente 3: anche come ha detto miei compagni, voi avete molte possibilità...molti esiliati arrivano a Turchia a Italia e dopo vanno a paesi come Gran Bretagna perchè la condizione che hanno che avete questi paese non sono la migliore e per questo loro vanno cercando molte opportunità.
- Professore: grazie Siria, Gran Bretagna vuole rispondere? O passa la parola.
Italia, prego.

Da questo stralcio si evince subito che, da un punto di vista strettamente linguistico, la produzione non è di qualità superiore agli estratti relativi alla prima unità di lavoro, riportati precedentemente; tuttavia ci sono altri elementi che dobbiamo analizzare.

⁴ Sono stati utilizzati vari articoli di giornali, tra i quali il più importante, per la fase di comprensione, è stato *Sei grafici ci dicono come smontare i luoghi comuni sull'immigrazione* di Jacopo Ottaviani, disponibile al seguente indirizzo:<http://www.internazionale.it/opinione/jacopo-ottaviani/2015/09/17/luoghi-comuni-immigrazione-grafici>. I grafici abbastanza comprensibili mi hanno permesso di smontare i pregiudizi più comuni sugli immigrati.

Il primo elemento da sottolineare è la maggiore spontaneità, che purtroppo non emerge dalla trascrizione, ma che ho potuto riscontrare dal vivo e che è comprovabile con le videoregistrazioni. Oltre che strutturare un discorso coerente, in questa prima fase gli studenti riescono a produrre interventi che si integrano e si sostengono a vicenda. Quindi già dalle prime battute ho riscontrato una certa solidarietà tra i membri dello stesso gruppo, aspetto che non si era verificato durante la prima unità di lavoro. In questo senso, il miglior risultato si deve probabilmente alla modalità di produzione orale: è molto più stimolante un dibattito in gruppo su un tema specifico, anche se complesso e lontano dalla propria quotidianità, per fare in modo che gli studenti sviluppino e mettano alla prova abilità di pensiero critico ed abilità comunicative in una lingua straniera.

Inoltre è da evidenziare che, mentre gli estratti della prima unità di lavoro sono per alcuni aspetti superficiali ma morfosintatticamente e lessicalmente corretti, nell'estratto relativo alla seconda unità di lavoro ci sono sicuramente più errori linguistici, ma la strategia utilizzata dagli studenti è chiaramente realizzativa, ovvero lo scopo originale non viene alterato benché vengano prese in prestito parole dalla loro L1, lo spagnolo. È il caso dello Studente 1, che utilizza la parola «istoria» oppure «ricibire» invece di “accogliere”. Quando l'apprendente altera le parole della L1 cercando di adattare alla fonomorfologia della L2/LS, o quando cerca di usare al meglio le proprie conoscenze linguistiche, possiamo affermare che sta provando ad espandere i propri confini ovvero mostra un atteggiamento che gli permetterà di estendere il proprio repertorio linguistico-comunicativo, che è in definitiva l'obiettivo di qualsiasi studente di lingua.

Nella prima unità di lavoro invece gli studenti rimangono in generale sul vago, senza raggiungere lo scopo previsto di elaborare in modo argomentativo un tema (la sicurezza nella città di Bogotà) sebbene utilizzino un lessico adeguato e persino parole nuove, che tuttavia probabilmente non integreranno nel loro vocabolario.

Il secondo elemento importante è il contenuto dei loro interventi, frutto di previa ricerca. Gli studenti dell'estratto precedente, che rappresentavano la Siria, benché non avessero conoscenze specifiche sul contesto siriano e medio-orientale, sono riusciti a riportare in italiano fatti che possono essere effettivamente considerati tra le ragioni dell'attuale crisi in Siria. Dunque a che cosa può imputarsi la differenza nella spontaneità e nel contenuto dell'*output* degli studenti? Che cosa non funziona nella prima unità di lavoro che invece funziona nella seconda? Si può tentare di rispondere a questi interrogativi considerando che nella prima unità di lavoro gli studenti, ritornati in aula dopo un lungo periodo di vacanza, potrebbero non essere stati pronti a sufficienza per gestire al meglio una presentazione orale in italiano LS implicata con un tema certo inerente alla loro quotidianità (la città di Bogotà in cui vivono), ma che d'altra parte esige una capacità di riflessione esplicita e consapevole su problematiche non riducibili al solo dominio comunicativo privato (cfr. QCER) più immediato. Invece nella seconda parte del semestre gli studenti sarebbero stati più a loro agio, grazie a una maggiore continuità di studio garantita dalla frequenza al primo semestre. In altre parole, la disponibilità effettiva di conoscenze lessicali e grammaticali della prima unità di lavoro (agosto 2015) era più limitata rispetto alla seconda unità di lavoro (ottobre 2015), svoltasi sei settimane dopo. Questa conclusione tralascia però la dimensione affettiva, ovvero l'atteggiamento solidario che gli studenti hanno generalmente dimostrato con i compagni di gruppo.

4. CONCLUSIONI: LE RAGIONI DELLA DIFFERENZA

I dati forniti dalle videoregistrazioni del dibattito di gruppo sulla crisi dei rifugiati mostrano chiaramente che le discussioni a gruppi faccia a faccia funzionano molto meglio delle presentazioni frontali di singoli studenti, perché le prime permettono un confronto critico costruttivo e soprattutto spontaneo; al contrario, la presentazione frontale mette a disagio lo studente oltre a non motivare all'ascolto gli altri studenti. L'ansia, come è comprovato da molta letteratura psicolinguistica, ha una relazione negativa con la produzione di testi orali (Arnold, 2000); inoltre ritengo che essa sia più una conseguenza di certi aspetti dell'insegnamento delle lingue. Con questa considerazione voglio affermare che è necessario mettere a proprio agio gli studenti per poter parlare, scrivere, ascoltare e leggere in maniera che l'ansia non pregiudichi il loro rendimento. Per abbassare il cosiddetto filtro affettivo, ho cercato un diverso tipo di attività o, in altre parole, un tipo di strategia comunicativa che facilitasse l'interazione tra pari. Con strategia comunicativa mi riferisco ad un piano «per risolvere ciò che ad un individuo si presenta come un problema nel raggiungere un particolare scopo comunicativo» (Faerch e Kasper, 1983: 36). In questo senso lo scopo comunicativo dell'esercizio finale della seconda unità di lavoro era quello di presentare la posizione di uno Stato rispetto alla crisi dei rifugiati, spiegandola attraverso argomentazioni elaborate grazie alla precedente esposizione a materiali autentici, sia in classe sia a casa, oltre che attraverso il lavoro autonomo di ricerca. Questo processo di scoperta e comprensione è stato il medesimo utilizzato nella prima unità di lavoro. Ciò che cambia nella seconda unità di lavoro è la modalità della prova finale, ovvero un'attività orientata all'interazione fra pari nella quale, come professore, non sono quasi mai intervenuto. In particolare dovevo fare in modo, come sottolinea sempre Arnold (2000), di incoraggiare l'autostima e la fiducia negli studenti, creando opportunità nelle quali potessero produrre testi orali soddisfacenti; di spingere gli studenti ad assumersi moderatamente alcuni rischi, ma in un contesto rilassato e privo di minacce, grazie alla musica e talvolta con intermezzi ironici e ludici; infine, di permettere agli apprendenti di poter sbagliare.

Ho provato quindi a integrare questi aspetti e ricrearli durante tutta la unità di lavoro e soprattutto nella dinamica della discussione finale, ovvero una discussione a gruppi faccia a faccia. Gli studenti hanno così dovuto sempre parlare di fronte a tutta la classe.

Le videoregistrazioni, inoltre, forniscono un'evidenza importante: un'attività di questo tipo risulta molto motivante per tutti i partecipanti (per i locutori come per i semplici uditori) ed inoltre contribuisce a sviluppare l'abitudine al ragionamento critico. Del resto il tema della prima unità di lavoro era stato ben accettato dagli studenti, che tuttavia non hanno prodotto un discorso soddisfacente. A mio avviso questa mancanza può spiegarsi con la diversa dinamica dell'attività orale meno adeguata, dato che la motivazione e l'interesse verso il primo tema, pur elevati, sono stati inibiti quando lo studente non è stato messo a suo agio, come nella prima unità di lavoro. In questo primo caso l'ansia performativa indotta dal dover parlare in lingua straniera è stata ulteriormente esacerbata dalla richiesta di parlare singolarmente di fronte al pubblico composto dai compagni e dal professore.

Possiamo quindi affermare che esistono strategie più opportune per fare in modo che si possano raggiungere le CCI. Una di queste strategie è proprio quella di mettere i discenti e il professore sullo stesso piano e lasciare gli studenti liberi di esprimersi e di sbagliare, a patto che il professore, in un secondo momento, dia un *feedback* mirato a tutti gli studenti

Un secondo aspetto critico evidenziato da queste due sequenze è stata l'inadeguatezza del sillabo come solo strumento per l'insegnamento delle lingue in prospettiva interculturale: da quanto descritto finora consegue che, nel momento di pianificare le lezioni o un intero corso, non esiste un progetto perfetto *a priori*. Un sillabo, così come un semplice piano della lezione, è come un viaggio: sappiamo da dove e a che ora partiamo, ma non sappiamo nulla su ciò che potrà succedere durante il viaggio. È corretto seguire rigidamente tutte le fasi pianificate? È giusto mantenere la stessa velocità durante tutto il viaggio per arrivare puntualmente a destinazione? Che cosa succederebbe se un passeggero non potesse mantenere la medesima velocità? Forse non dovremmo dedicare la nostra attenzione solamente agli apprendenti più veloci, bensì a tutti, aspettando anche i più riflessivi. Dopo tutto, una scuola che non include apprendenti che abbiano differenti "metabolismi cognitivi" non potrebbe reputarsi tale.

Nel mio caso ho riorganizzato "durante il viaggio" quanto avevo programmato, perché i risultati della prima unità di lavoro non mi avevano soddisfatto e la maggior parte degli studenti non aveva raggiunto l'obiettivo che avevo previsto. Inoltre, inizialmente questo progetto comprendeva solo la prima unità di lavoro qui esposta, ed ho modificato il mio progetto solo successivamente ideando l'attività finale poco prima di iniziare la seconda unità di lavoro. Questo riassetto del progetto didattico *in itinere* risente del fatto che i sillabi utilizzati presso l'Università EAN non forniscono nessuna informazione sugli strumenti da utilizzare per educare ad analizzare e affrontare criticamente qualsiasi tema e dominio comunicativo, in quanto si basano essenzialmente sul raggiungimento di obiettivi linguistico-comunicativi individuati nel QCER.

A tal proposito, Kumaravadivelu cita lo studio di Crozet y Liddicoat (1999) i quali, nel definire che cosa sia l'insegnamento interculturale di lingue (ILT), affermano che:

ILT expands the traditional boundaries of language teaching by positioning language learning as a dual endeavour whereby learners not only learn the invisible cultural features of a foreign language but they also learn how to distance themselves from their native language/culture environment to see it for the first time as what it really is, as just one possible world view and not the only worldview. (Kumaravadivelu, 2008: 134).

In questo senso, programmare un'espansione dei limiti tradizionali dell'insegnamento delle lingue, che assomiglia molto all'espansione di cui parlano Tarone (1978), Faerch e Kasper (1983) relativamente alle strategie comunicative degli alunni, non potrà svolgersi solamente con l'affidarsi a un sillabo, proprio per l'imprevedibilità della risposta degli apprendenti, e per l'aleatorietà degli esiti che è propria della produzione orale.

Molto dipenderà dalle capacità degli insegnanti che dovranno formarsi in competenze specifiche per poter guidare gli studenti a distanziarsi progressivamente dalla propria lingua e dal proprio ambiente culturale. In altre parole i docenti di lingua dovranno essere in grado di stimolare i propri studenti ad emanciparsi dall'etnocentrismo latente in tutti noi e che ci induce a giudicare gli altri, le altre culture, altri gruppi, siano essi etnici o sociali, unicamente in rapporto al nostro gruppo o alla nostra cultura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albarea R., Izzo, D. (2002). *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa, .
- Arnold, J., (2000), *La dimensión, afectiva en el aprendizaje de idioma*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Balboni, P. (2015), “L’oralità e il saper parlare”, intervento presentato in occasione di un progetto a cura del Ministero dell’Istruzione e di Rai Edu Lab sulla Seconda Lingua Comunitaria, consultabile in rete all’indirizzo: <http://www.ditals.com/tecniche-di-produzione-orale-balboni/>
- Byram, M., (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communication Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Faerch C., Kasper G. (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London.
- Kumaravadivelu B. (2008), *Cultural Globalization and Language Education*, Yale University Press, Londra.
- Mantovani, G. (2000), *Exploring Borders: Understanding Culture and Psychology*, Routledge, New York.
- Mariani L. (2011), “Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l’interazione orale”, in *Italiano LinguaDue*, 3 (2011), 1, pp. 273-293: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1238/1450>
- Mariani L. (2014), “La competenza strategica nell’interazione orale: approcci teorici e prassi didattiche”, in *Lingua e Nuova Didattica*, XLIII (2014), 3, pp. 10-21.
- Mariani, L., (2015). “Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale”, in *Italiano Lingua Due*, 7 (2015), 1, pp. 111-130: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5014>
- Nunan, D. (1990), “The Teacher as Researcher”, in C. Brumfit & R. Mitchell (eds), *Research in Language Classroom*, Modern English Publications and The British Council, London.
- QCER = *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford University Press, Firenze, 2002.
- Tarone E. (1978), “Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report”, in H.D. Brown, C. Yorio, R. Crymes, *Teaching and Learning ESL*, TESOL, Washington.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge.

LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA

ITALY: WEB TOURISM PROMOTION

*Katarína Klimová*¹

1. INTRODUCTION

Tourism is one of the most important economic sectors in current post-modern societies with a significant share in the GDP. That is why the states, regions and cities are actively trying to break through the changing, unpredictable and highly competitive global tourism market. In this process the *destination image* plays a crucial role. Therefore, economic disciplines as tourism marketing or destination management pay increased attention to the creation of a desirable image in the eyes of the potential investors or tourists. However, the issue also provides a number of interesting stimuli for research in linguistics and communication.

The attention of experts in the field of communication in this context focuses on the presentation of tourist sites in various types of tourist texts from traditional printed texts up to the most advanced forms of communication on the Web. Regarding the latter, tourism was one of the first areas in which the potential of the internet was fully exploited. Nowadays, the Web is an inseparable tool of announcing one's existence (Sfodera, 2011: 17). In comparison to the traditional tourist material, it is a specific communication tool which provides an attractive environment with multiple benefits for communication partners².

Electronic communication in tourism is carried out using various Web tools (blogs, social networks, websites). This study focuses on websites as a specific subcategory of the Web, in particular on the institutional destination websites among the many sites with various communication functions or the issuers. Whereas Italy is one of the traditional tourist destinations worldwide, we chose the institutional websites of several Italian regions. Our aim is to outline and compare the nature of websites, highlight the selected rhetorical strategies and their possible impact on the recipient. Due to the limited scope of the study, we draw attention only to the home pages.

In theory we discuss the issue of destination websites in broader specialized discourse concerning tourist texts in which the information, prescriptive and promotional/persuasive functions are represented. From this perspective, the destination websites are particularly characterized by the information and promotional functions³. They are in the middle between the guidebooks' texts in which the

¹ Department of Romance Languages Faculty of Arts, Matej Bel University, Banská Bystrica.

² The sender can reach a large number of recipients at once who have a lot of available current information at a marginal cost. Additionally, the users may no longer be merely passive recipients of the information but they can actively contribute to development through a medium that supports dialogic and participatory forms of communication.

³ Prescriptive function is weakened in hyper-media environment because the Web gives the choice of information to the user or their order according to the user's own priorities and interests (Askehave, Nielsen, 2005: 126).

information function dominates and leaflets or brochures with a significant promotional function (Calvi, 2010: 24). The close links between both functions are enabled by specificity of the medium: hypertext organization⁴, multimodality⁵ and interactivity⁶. These specifics are used to fulfil the main communicative intent of the institutional destination websites, which is to present a location to the addressee, to deepen their understanding of it, to catch their attention and to try to persuade them to visit the location or to return there (Antelmi, 2007: 176).

The specific issue of linking tourism and Web communication is expanded upon in several studies, e.g. Paloscia, 2006; Antelmi, 2007; Maci, 2007; Garzone, 2008; Pierini, 2008; Hallett, Kaplan, Weinger, 2010; Dann, 2012; Francesconi, 2014; there is also a work dedicated to Italian tourism portals (Sfodera, 2011) focusing mainly on technical and marketing aspects (number of website visitors, qualitative attributes: findability, accessibility, usability, credibility). The topic catches the attention of professionals, mainly because of changes which happen in communication due to advances in information technologies, development of the tourism market and clients' requirements. The topic is also interesting for its interdisciplinary character in which rhetoric (of advertising texts), information architecture for the website, semiotics and pragmatics are represented⁷.

2. METHODOLOGY

When analyzing the websites, we start from the genre analysis of tourist texts (Antelmi, 2007; Calvi, 2010). The *websites* belong to the macro genre; as for the issuer, the texts are published by official institutions and are attributed, to the higher level of abstraction, to the so-called *institutional genre family*. Websites consist of a home page and the subpages that create the chapters to which in the navigational menu items are linked. *Home pages* are earmarked as a separate genre based on joint communication and pragmatic functions. Their main function is to navigate the user in the structure and

⁴ Hypertext is a characteristic way of organizing the information on the Web. Askehave, Nielsen (2005: 126) talk about “nonlinearity of hypertexts” while e.g. Fritz (1999: 222, in Janoschka, 2004: 172) says that “the structure of hypertext is multi-linear”. See also Askehave, Nielsen, 2005: 126.

⁵ The multimodality is perceived as contemporaneous use of different semiotic codes (eg. font, image, sound) and also that a communication channel allows using several semiotic systems, e.g. the visual channel allows perceiving image as well as font. See also Kress/Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2004; Francesconi, 2014.

⁶ Interactivity refers to the ability of the user to communicate with the medium at different levels, whether through selective reading, activation of the hyperlinks, selecting the items in the menu, entering the keywords into corresponding interactive windows or through other forms of active participation.

⁷ The specialized language and communication in tourism have been in the centre of attention since 1990s when the language contribution for communication began to be emphasized in the sphere of professional activity (Dann, 1996). A number of studies have been created since then which deal with the linguistic, communication, terminology or translational aspects. The traditional text forms were focused on for a long time, but more attention is currently given to communication through “new media”. As in many other fields, the number of studies comes out of English but intensive research also takes place within the particular national languages: in Spanish e.g. Calvi, 2001, in Italian e.g. Nigro, 2006; Santulli, Antelmi, Held, 2007. We draw from contributions from Czech and Slovak works which concern communication in new media (Patráš, 2004; Polách, 2008; Kořenský, 2008); multimodality (Drugdová, 2008; Suwara, 2012), communication in advertising Vopálenková, 2009; Čmejrková, 2000). The language of tourism has not been elaborated on yet, only few works deal with the topic e.g. Stehlová, 2011.

contents of websites but also to catch their attention and arouse interest in additional contents (cf. Antelmi, 2007: 218; Janoschka, 2004: 172).

2.1. In terms of the specifics of the media, the websites and other electronic texts (e.g. chat, mail, blog, forum) belong to the so-called *digital genres*. Two Danish authors Askehave and Nielsen (Askehave, Nielsen, 2005) point out the need to take into account this parameter when performing analyses in their studies about home pages, where they propose to extend the Swales model of genre analysis (Swales, 1990) by the hypertext dimension. The authors present a two-dimensional model in which they take account of two ways to use digital texts: (i) reading of a traditional linear text with the possibility of identification of some *moves*, and (ii) navigation through the links enabled by a hypertext structure. Particular phases are obligatory or optional, they can be verbal or visual and are used to meet the main communication objective. The identification of the client, indication of contents, and description of the main intent of the websites belong to the compulsory phases of communication. Optional phases include attracting of the interest, reception of the user, demonstration of credibility, promotion of other websites or making contact. Their realization corresponds to certain steady, but not unchanging rules in accordance with the definition of the genre (Bhatia, 2006). In terms of the navigation in the text, again it is necessary to consider linkage to other websites through general and specific *links*. The former are related to the general topics in the menu (*Arte e Cultura*); the latter are more comprehensive and provide further text in order to arouse the curiosity of the recipient and attract them to continue reading (*EUR. Una città nuova dal fascismo agli anni sessanta*).

2.2. In terms of the relationship of communication partners, it is mainly the asymmetrical and formal relationship. In our case, the sender-specialist is the Regional Tourist Office (*assessorato regionale per il turismo*) which communicates with the general public. Since we focus on the Italian version of home pages, the recipients are primarily domestic, which means users with certain knowledge of the destination, which requires a more detailed offer. Taking into account the persuasive function of websites and the specifics of the media (interactivity in particular), it is becoming an increasingly apparent trend to move the relationship between communication partners towards more open, informal types of communication. In this respect, websites possess various degrees of dialogicity. Informational websites mostly provide one-sided communication⁸; in this case the website content is generated primarily by its owner and interaction is limited to listing an e-mail address to which users can send their comments or offer to download promotional and informational materials, or to sign up for the *newsletter*. Even greater space on the home pages is dedicated to the increase of dialogic and participatory dimensions that enable services related to Web 2.0⁹. The user can thus actively participate in the creation of content, and interaction is both welcome and desirable.

⁸ Compare typology of websites according to Baggio, Covini (2002) which lists *siti di presentazione* (presentation websites), *di vetrina* (information websites), *siti marketing* (marketing websites) and *siti interattivi* (interactive websites).

⁹ Vladimír Polách (2008) says that Web 2.0 also includes a big amount of very popular and developing services and web projects among which he states: (I) websites based on collective cooperation, sharing the information and values, collective creation of the final product (for instance Wikipedia) and websites based on interaction of the individual with the world, community (social) websites (eg. YouTube Facebook, MySpace, blogs).

Communities are created in which users share opinions, adventures, experiences, photos or videos. On the home pages, the icons for social networks Facebook, Twitter, YouTube, Flickr and other websites appear.

2.3. One of the significant characteristics of tourist texts is the multimodality. Francesconi (2014: 131) divides multimodal objects into static texts, which means various written/printed texts, e.g. postcards, guide books which have a spatial orientation (*space-based texts*) and dynamic texts such as speech, dance, advertising spots, and films which take place at the time (*time-based text*). Hypertext combines the features of both. Webpages are thus hybrid texts (Francesconi, 2014: 138-139) characterized by a number of codes:

- visual semiotic system (*linguistic devices*: the characters of the written/printed text; *paralinguistic devices*: font – the type, size, etc., the overall structure and design in terms of the content layouts, *extra-linguistic devices*: images, photographs, text colour, links, backgrounds¹⁰;
- auditory semiotic system: spoken language, music, sounds.

Each component of the multimodal structure has its own semantic and cognitive characteristics, as well as semantic potential. Different semantic characteristics of text and image (linearity, verbal text degradability into smaller units, e.g. graphemes, words, sentences, paragraphs), condition very different perceptions of both codes. Verbal text is perceived gradually, while the image is perceived simultaneously. Picture/photo perception may be faster because they are illustrative. Colours support their persuasive potential and are able to leave a more permanent perceptual trail (Francesconi, 2014: 6; Drugdová, 2009).

As for the overall webpage layout, there is a standard configuration of the elements such as the layout of the information units within one to three columns; the arrangement according to the zones with different degrees of importance in relation to the specifics of perception and reading of the text in the web surroundings: (i) the *header* of the website, is the part of the screen where the user pays the most attention – it contains the sender's identification data (often in the form of a logo), a slogan, title, main menu); (ii) the body of the website – the middle part created by contents and (iii) the *footer* thus the bottom of the webpage. Home pages that are a part of the corpus are distributed vertically in most cases.

The basic functions of institutional tourist home pages can be therefore summarized as informative and persuasive ones. These functions are expressed by different linguistic, paralinguistic and non-linguistic devices which coexist in the hypermedia space and form a unit designed for multi-sensory perception (Antelmi, 2007: 159-160).

¹⁰ Colour is one of the most important aspects of any design, including websites. It is possible to create the style of the webpage thanks to the colours, to create emotion, first impression or to compel somebody to take action. Nielsen (2000) says that the first ten seconds are critical for the user. In this time they will decide whether they stay on the website or leave it and the colours play the crucial role. See also Van Leeuwen, 2011.

3. RESULTS

We chose the home pages of the six Italian regions in the Italian language version which are institutional destination websites:

- two regions of northern Italy (Emilia Romagna, Lombardia);
- two regions of central Italy (Lazio, Tuscany);
- two regions of southern Italy (Campania, Calabria).

Our research covers the period November 2014 – March 2015. Methodologically, we proceed from the analysis of the home pages according to Italian linguist Antelmi (Antelmi, 2007: 184-186 and 191) who identifies six categories (called information units) following the work of mentioned Danish authors:

1. *attrazione* (attracting attention);
2. *identità dell'emittente* (identifying sender);
3. *contenuti* (content structure);
4. *contatto e scambio* (establishing contact);
5. *link*;
6. *utility*.

The proportion of individual elements on the webpage is changing which affects their communication and persuasive effect. The goal of the study is not a complex qualitative analysis of the websites. Here we will discuss only the first four categories with the aim to analyze the weight attributed to individual categories and components the regions use for self-presentation, making contact, and catching the interest of the addressee. Although we pay special attention to each category, we take their mutual interdependence and interaction into consideration.

3.1. *Attracting attention*

This category covers a wide range of elements that have the ability to attract the interest of the recipient. In addition to what we have already partially mentioned in section 2.3, there are also other elements which belong there, e.g. various special effects (animations), short movies, real time weather forecast, elements with games or entertainment function etc. From the linguistic devices, they are mainly expressions used for the greeting and also a number of elements typical for the language of advertising, e.g. the using of imperative, address, questions, superlatives, foreign words, repetition of the words and slogans.

In terms of using the visual extra-linguistic elements, the regions have been trying to attract attention, especially through visual stimuli (colours and pictures). The purpose of the photographs is to introduce an elusive product which the tourist destination is and colours in turn help to create the desirable atmosphere. The Calabria, Emilia-Romagna, and Lombardia regions offer a series of several alternating images at the top of the webpage. They offer an attractive tourist view: nature, cities, people doing different activities and culinary delights, as well as the images of works of art (paintings, sculptures); we also recorded trailers of cultural events (e.g. exhibitions, concerts). The home pages of Tuscany and Lazio present a more sophisticated design, images form the

background for the whole website and provide it with depth. The home page of the Calabria region is an exception which uses only a tourist logo with the name of the region in order to draw attention. Among other elements which try to attract attention, we find for instance short videos or interactive maps, e.g. Lazio (*Visite virtuali*), Lombardia (*Visual Lombardia*), Tuscany (series of short videos about the destination), Campania (video *Itinerari*) Calabria (*Video*). We have identified the majority of visual elements of persuasion on the home page of Lazio (7), Calabria (6), Tuscany (6), E-R (5); on the contrary the least of elements were represented on the home page of the Campania region (4) and Lombardy (4) during this period. Music or other sound effects were not active on any home page when it was opened (they will activate only after clicking on the respective videos, e.g. Tuscany, or they are matter of other levels). We will discuss the attention catching language elements which in 3.3.

3.2. Identifying sender

The category of sender identity belongs to the obligatory components of home pages because it is necessary to establish the credibility of the website. Identity is usually expressed through the links like *Chi siamo* ‘Who We Are’ (Emilia-Romagna, Tuscany), *Dicono di noi* ‘About Us’ (Calabria), *Stampa/News* ‘Press Release/News’ (Campania, Calabria) and secondarily through other links *Informazioni Privacy*, *Note legali*, *Contatto* or through the coat of arms of the region (Lombardia) and/or the information about types of the websites, e.g. *Sito ufficiale di informazione turistica* (Emilia-Romagna, Campania). This information can be positioned in various ways – at the top or bottom of the webpage.

Self-identification of the region as a tourist destination is usually highlighted by the region’s tourist logo and slogan (elements from 3.1). The logo may be of visual or visual-verbal nature. It is usually placed in the top left corner of the webpage. The sender tries to cover in it the nature of the region as of a tourist destination. We identified it in five cases (Lazio, Emilia-Romagna, Tuscany, Campania, Calabria). In two cases, the logo was accompanied by a slogan (Lazio, Emilia-Romagna).

3.3. Content structure

In the contents category we indicate the structure of website contents and an overview of key information. They usually occur in the form of links in the menu. The links most frequently include:

- i. general information about the region – *Territori* (Lazio), *Località* (Emilia-Romagna);
- ii. practical information – *Cosa fare* ‘What to do’, *Cosa vedere* ‘What to see’, *Dove andare* ‘Where to go’, *Come raggiungerci* ‘How to reach us’, *Dove dormire* ‘Where to sleep’, *Dove mangiare* ‘What to eat’;
- iii. the links to the news (*News*), and events (*Eventi*) – *E-R in primo piano* ‘E-R from near’, Toscana Events;
- iv. types of tourism offered – *Temì vacanze* (Umbria), *Scegli destinazione per ...* ‘Choose destination according to ...’ (Tuscany), *Da non perdere* ‘Do not miss’ and *Top Ten*

(Lombardia), *Itinerari* (Emilia-Romagna, Campania), *Idee di viaggi* 'Ideas for trip' (Calabria).

An endeavor to engage the interest of the addressee demonstrates in the wide offer, divided according to types of tourism. In terms of our work, however, we are interested in the language component of this category. Since home pages mostly contain a very short texts (captions, headlines, slogans), we draw attention to the typology of links in the menu which can create the atmosphere of the home page (with respect to the overlapping of the information and persuasive function).

The links with the informative function prevail on the majority of observed webpages and predominantly are of nominal nature, e.g.:

- Campania: *Eventi, Tursimo, Beni culturali, Rubriche, News, Contatti, Borghi, Itinerari*;
- Calabria: *Arte e cultura, Enogastronomia, Eventi, Mare e spiagge, Natura e paesaggio, Terme e benessere*;
- Lombardia: *Itinerari, Destinazioni, Blog/Eventi, Speciali, Guide*;
- Tuscany: *Mare, Montagna, Campagna, Terme, Arte*;
- Emilia-Romagna: *Come arrivare, Dove dormire, Località, Eventi, Itinerari*.

More creative captions were only found on the home page of the Lazio region which reflects a greater effort to attract the attention of the recipient, e.g. *Lazio tra mito e futuro* 'Lazio from myth to the present day', *Bellazio, Roma Caput Mundi, LiveInLazio, Passioni di viaggio* 'Passion for travelling', *I fantastici 20 del mese* '20 the most amazing places of this month.'

In order to increase the attractiveness of the webpage, stimulate the addressee and be as close to them as possible, we identified other emphasized language tools on websites to a lesser extent:

- interrogatives: *Lo sapevi che....* (Campania), *Cerchi un aeroporto?* (Emilia-Romagna);
- appeals in the form of an imperative sentence using the second person singular, e.g. *Scopri le visite virtuali* 'Discover the virtual tours' (Lazio), *Cerca* 'Search', *Prenota* 'Order' (Tuscany);
- foreign words, especially Anglicisms: *Top ten, News, Focus on, LiveInLazio, Download, Tuscany Bike Challenge, Tuscany Gay Friendly*;
- qualifying vocabulary, especially adjectives: *Tradizioni millenarie* 'Millennial traditions' (Lombardia);
- multiple repetition of the region name (Lombardy, Tuscany).

3.4. *Establishing contact*

In this category we mostly find the option for downloading the promotional and informational material, e.g. brochures, guidebooks (E-R, Tuscany, Calabria) or sign up for the *newsletter* (E-R, Tuscany, Calabria). The regions take advantage of the Internet as a participatory communication channel – an invitation to contribute or share ideas through the social networks which are available on all home pages: e.g. *Calabria Community 2.0* (Calabria), *Social network* (Campania), *Blog Eventi* (Lombardia). The

difference is only in the form of how website options are pointed out – placing the icons or the formulation of direct appeal.

4. DISCUSSION

4.1. *The home page of Lazio*

The home page of Lazio catches attention with its design. It consists of background picture slideshow in which the addressee can vertically browse particular information units. It provides the website with a multilayered effect. The colours make the overall atmosphere – dark blue prevails, supplemented by the green, yellow and red. In the zone of primary attention, there is the logo of the tourist region which includes the text *visitlazio.com* and the slogan *Lazio Eterna Scoperta* ‘Lazio, an Eternal Discovery’ which is a reference to the rich local history associated with the legacy of ancient Rome. The logo consists of four squares where the colours (yellow, blue, red and green) and symbols highlighted represent the most important attributes of the region: sun, sea, archeology and gastronomy. There is the attempt to present the entire region, not only Rome, as the capital city. The links have informative and persuasive functions. In the part *Passioni di viaggio* ‘Passion for the travelling’ we find these links: *Parchi e Natura* ‘Parks and nature’, *Cammini di Fede* ‘Faith paths’, *Passioni e sentimento* ‘Passions and feelings’, *Andare per borghi* ‘Discovering villages’, *A piedi e in bici* ‘Walking and cycling’.

This page is well-arranged and engaging; contact with addressee is built on visual means or through the selection of the evaluation vocabulary. The dialogical dimension is not particularly supported by the use of imperative forms. On the home page there are links only to Facebook and Twitter.

4.2. *The home page of Lombardia*

The home page of Lombardia immediately catches attention with strong doublet colours. The deep blue background which provides webpage with depth is supplemented by various shades of green and white letters. The home page is identified only by the coat of arms of the region. The identity is highlighted neither by tourist logo, neither by the slogan. The home page is conceived in a rather minimalist way; the links in the menu are mostly of informative nature. In the zone of primary attention, there are photos of nature and architecture (the images of particular locations), culinary specialties and people enjoying wellness. The photos are accompanied by short texts with the names of locations. In the bottom of the screen there are *Meet in Lombardia* trailers of the congress tourism, *Visual Lombardia – visita la Lombardia a 360°* interactive map and *Muoversi in Lombardia* transport facilities including a local carrier: *Trenord – Realizza il desiderio di scoprire la Lombardia* ‘Trenord – Realize your desire to discover Lombardy’.

4.3. The home page of the Tuscany

The home page of the Tuscany region employs dynamizing red and white colours, but their sharp contrast can be disruptive for the user. Informational contents are placed on the background depicting a typical central Italian landscape. The region is defined by the portal address *turismointoscana.it* with text *per un turismo sostenibile*. The sender apparently wants to draw attention to ecological tourism and to the coat of arms of the region. At the top of the webpage the menu is horizontally arranged (3.3) and seven alternating photos are supplemented by brief informative and persuasive texts: *La Via Francigena in Toscana*, *Natura e Sport in vetta sulle montagne della Toscana* 'Nature and sport at the top of the Tuscan mountains' *Gita d'inverno in Toscana: scopri cinque borghi da favola* 'Winter trip to Tuscany: the discovery of five fabulous medieval towns'; *Antiche terme toscane: acque sane amate dagli Etruschi* 'Ancient Tuscan Spa: sacred water beloved by Etruscans', *Nelle terre di Arezzo sulle orme di Piero della Francesca* 'In the footsteps of Piero della Francesca in Arezzo'. Then there is a vertically arranged menu with practical information (*Dove dormire*, *Dove mangiare*, *Come arrivare*, *Travel Planner*, *Mobile App*, *Multimedia*) and links in the middle which encourage the viewer to select a location (*Scegli una località*). It offers different types of tourism through the appeal *Scegli destinazioni per...* 'Select destination for': *Cicloturismo* 'Bicycling tourism', *Via Francigena*, *Artigianato in Toscana* 'Crafts in Tuscany', *Neve in Toscana* 'Snowy Tuscany', *Toscana da cinema* 'Tuscany and Cinematography', *Vacanze per famiglie* 'Family leave', *Toscana Gay Friendly*, *Turismo senza barriere* 'Barrier – free tourism', *Vacanze all'aria aperta* 'Holidays in the open air', *Strade del vino o dell'olio* 'Wine routes for olive oil'.

In the second half of the webpage from left to right: a teaser for archeological tourism, a series of short videos about the region and a *Toscana Events* section can be seen. Underneath, there are trailers for mobile applications, blog (*Diary Toscani*) and social networks (*Fb*, *Twitter*, *Flicker*), an appeal to follow them on social networks also in English (*Scopri gli altri social in inglese*); ask for information (*Talk to Tuscany. Ask a question, here!*), Section *Aspettando la primavera* 'Waiting for spring', *Sulle strade del vino* 'Wine routes'. The effort to make a contact with the addressee is supported by many other appeals in English and also Italian on the website, e.g. *Scegli* 'Choose' *Cerca* 'Search' *Prenota* 'Order', *Trova* 'Find' *Scopri* 'Discover'. In terms of the information links provided, the home page is more complex than the previous websites but it is also less transparent.

4.4. The home page of Emilia-Romagna

The home page of Emilia-Romagna engages the addressee's attention with multiple self-identifications. At the top of the webpage on the left in a red square the first two letters of the name of the region E-R have been placed with the text: *Il portale della Regione Emilia-Romagna*; on the right there is a slightly less distinctive coat of arms of the region created by its name itself. Underneath there is a dark blue strip in the background with the tourist logo: the sun in a blue and white graphic design with sun rays emitting from one side, and the name of the region inserted on the other side. It is followed by the text *emiliaromagnaturismo. Sito ufficiale di informazione turistica*. On the right side of the blue strip, there are four links to the most significant tourist products (orange arrows pointing to the links: *Costa Adriatica* 'Adriatic Coast', *Appennino e verde* 'Apennines and Nature', *Città d'arte* 'Cities of Art', *Terme* 'Spas'). The main menu with the information

links follows (see 3.3). In the background at the top of the screen there is a slideshow eliciting the four main items the region offers (sea, greenery, cities, spa) supplemented by other specific forms of tourism (food and wine, motoring, etc.). The photos are accompanied by slogans.

Costa Adriatica. Terra con l'anima (Adriatic coast. Landscape with soul)

Terra del gusto. Sapori e tradizioni (Country of flavors. Flavors and traditions)

Costa Adriatica. Un mare d'incontri (Adriatic coast. A sea of encounters)

Città d'arte. Uno scrigno di culture (Cities of Art. A jewelry box of cultures)

Terme. Il piacere del corpo (Spas. The pleasure of the body)

Mottorvalley. Culla di motori (Mottorvalley. Engine cradle)

Appennino e verde. Avventure nella natura (Apennines and Nature. Outdoor adventures)

Each slogan is accompanied by an invitation to continue to the relevant topic (*Vai alla sezione*). At the end of the first part of the webpage there are icons of particular social networks (Fb, Twitter, Pinterest, YouTube, blog). In the middle part there are teasers with current events: *Emilia Romagna in primo piano* 'E-R from near' and the activities that the region offers *Da non perdere* 'Do not miss', *Cosa fare* 'What to do', *Da scoprire* 'Discover'. On the rightside there is a column with the weather forecast, a map of the region and a section with suggestions for other activities (*Temi di interesse*).

4.5. *The home page of Campania*

The home page of Campania catches the addressee's attention through the visual, simple and engaging tourist logo *inCampania* placed on a blue background. Below is a smaller sized text *Sito ufficiale del Turismo e dei Beni Culturali della Regione Campania*. The preposition *in* is highlighted by a different font and red colour (prepositions with the local meaning and as part of the syntagm *essere in* 'to be in', which means 'to be fashionable, be up to date, stylish' with reference to the name of the region). A number of smaller photos are distributed throughout the webpage instead of a single central picture at the top. The white-blue-red combination guarantees cohesion of the text (red and blue colours alternate in titles as well as in strips which graphically separate particular information units). This page is characterized by a relatively low level of interactivity: the headlines and lower level titles *Primo piano*, *Focus*, *Beni Unesco*, *Itinerari*, *Borgi*, *Eventi News*, *Rubriche*, *Sapori* are mostly of an informative function (see 3.3); communication via social networks is limited to Facebook. Multimedia are represented on *YouTube* through the menu and in the form of short engaging videos under the *Itinerari*. Lowercase headlines in short texts might discourage users.

4.6. *The home page of Calabria*

The home page of Calabria is simple, organized and transparent. The pleasant combination of blue, green and red on a white background immediately catches the user's attention. The color combination is inspired by the logo, which is located in the upper left corner. The name of the region is located below. The logo consists of three circles. The symbolism is based on the historical and cultural context of the region

territory which was a part of *Magna Grecia* in the ancient times. This symbolism is concentrated mainly in the form and in decoration of the logo¹¹. In the zone of primary attention there are photographs of nature in a horizontal slideshow which activates when moving the mouse divides the space into three parts: *Cosa fare* 'What to do', *Servizi* 'Services' and *Web*. The menu is displayed in the form of a list within each of them. A summary of first contact information is readily available.

In the middle of the webpage there are icons *News and Events*, *Calabria Community 2.0*, *Dicono di noi* 'About Us', *Newsletter*. The headlines are supplemented by colours and a distinctive font. At the bottom near the footnotes there are six links in the form of titled photographs: *Scopri la Calabria* 'Discover Calabria', *Idee di viaggio* 'Ideas for trip', *Itinerari*, *TurisCalabria Mobile*, *Video*, *Mappa Interattiva*. Users can also download information and promotional material on the home page. The website uses visual communication; verbal code information is limited only to titles and the three short texts anticipations.

5. CONCLUSION

In conclusion, the Campania, Lazio and Lombardia homepages are of an informative nature, whilst the homepages of E-R, Tuscany and Calabria regions are of an interactive character. The tendencies that we record in the world of communication are directed precisely to the second type of webpages and thus to higher interactivity. The statements of regional representatives indicate the constantly rising need for direct communication with the addressee.

As for multimodality, the homepages of Calabria, Lazio and Tuscany regions demonstrated the best use of hypermedia environments. Out of all colours, blue and its shades are the most frequently used one. According to various surveys, the blue color belongs among the most popular colours on the Web as it is not only one of the best visible colours, but it also can convey a range of emotions depending on the shades that directly relate with the communication objectives of the destination websites: it can induce peace, escape from everyday worries, add the feeling of attractiveness, confidence, cleanliness and order. As for the styles and fonts, their full potential has not been always used.

REFERENCES

Antelmi D. (2007), "I luoghi virtuali: Strutture informative e mezzi di trasmissione", in Santulli F., Antelmi D., Held G. (eds), *Pragmatica della comunicazione turistica*, Editori Riuniti, Roma, pp. 157-218.

¹¹ The logo is created by three partially overlapping circles decorated with ornamental elements on the edges. The circle symbolizes the armor, and the region's claims of the identity and culture of ancient Greece. The colour and ornaments refer to typical types of tourism: blue embodies relaxation near water, green with symbol of laurel relaxing in nature and red with meandering ornament embodies cultural tourism.

- Askehave I., Nielsen A. E. (2005), "Digital genres: a challenge to traditional genre theory", in *Information Technology & People*, 18, 2, pp. 120-141.
- Baggio R., Covini A. (2002), "Internet e turismo in Italia", in Antonioli Corigliano M., Baggio R (eds), *Turismo: nuove tecnologie e fattori competitivi*, Egea, Milano, pp. 27-96.
- Bhatia V. K. (2006), "Analysing genre: Some Conceptual Issues", in Hewings M. (ed) *Academic Writing in Context. Implications and Applications*, Continuum, London, pp. 79-92.
- Calvi M. V. (2001), *Il linguaggio spagnolo del turismo*, Baroni, Viareggio.
- Calvi M. V. (2010), "Los generos discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación", in *Ibérica*, 19, pp. 9-32.
- Čmejrková S. (2000), *Reklama v češtině, čeština v reklamě*, Leda, Praha.
- Dann M. S. G. (1996), *The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective*, CAB International, Oxford.
- Dann M. S. G. (2012), "Remodelling a changing language of tourism: from monologue to dialogue and trialogue", in *Pasos*, 10, 4, pp. 59-70.
- Drugdová E. (2008), "Semiotické aspekty jazykovej komunikácie v elektronických médiách", in Bočák M., Rusnák J. (eds), *Médiá a Text II*, Prešovská Univerzita, Prešov pp. 27-35.
- Francesconi S. (2014), *Reading Tourism Texts. Multimodal Analysis*, Channel View Publication, Bristol-Buffalo-Toronto.
- Garzone G. (2008), "Promozione turistica e identità: il caso dei portali web di Italia e di Spagna", in Calvi M. V., Mapelli G., Santos López J. (eds), *Lingue, culture, economia. Comunicazione e pratiche discorsive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 121-141.
- Hallett R. W., Kaplan-Weinger J. (2010), *Official Tourism Websites. A Discourse Analysis Perspective.*, Channel View Publication, Bristol-Buffalo-Toronto.
- Janoschka A. (2004), *Web advertising. New forms of communication on the Internet*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Kořenský J. (2008) "Intermedialita - Intertextualita - multitextualita - hypertextualita", in Krausová L., Schneider J. (eds), *Intermedialita: Slovo - obraz - zvuk: Sborník příspěvků ze symposia*, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, pp. 9-11.
- Kress G., Van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourse*, Arnold, London.
- Maci S. (2007), "Virtual Touring: The Web-Language of Tourism", in *Linguistica e Filologia*, 25, pp. 41-65.
- Nielsen J. (2000), *Designing Web Usability*, Macmillan Computer Publishing, Houndmills.
- Nigro M. G. (2006), *Il linguaggio specialistico del turismo. Aspetti storici, teorici e traduttivi*, Aracne, Roma.
- Paloscia F. (2006), *La comunicazione turistica pubblica*, AGRA, Roma.
- Patráš V. (2004), "Textový model v multimediálnom prostredí", in Sedlák I. (ed) *Analytické sondy do textu I*, Univerzita Mateja Bela - Filologická fakulta, Banská Bystrica, pp. 5-16.
- Pierini P. (2008), "«A Warm Welcome Guaranteed». Aspetti dell'inglese nei siti degli enti nazionali per il turismo", in *Studi Linguistici e Filologici Online*, 6, pp. 163-202.
- Polách V. P. (2008), "Web 2.0. Krátka úvaha o vývoji datasféry", in Krausová L., Schneider J. (eds), *Intermedialita: Slovo - obraz - zvuk: Sborník příspěvků ze symposia*, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, pp. 263-274.
- Santulli F., Antelmi D., Held G. (2007), *Pragmatica della comunicazione turistica*, Editori Riuniti, Roma.

- Sfodera F. (2011), *Turismi, destinazioni e internet. La rilevanza della consumer experience nei portali turistici*, FrancoAngeli, Milano.
- Stehlová E. (2011), *Problematika prekladu terminológie cestovného ruchu medzi slovenským a chorváckym jazykom* [Magisterská záverečná práca], Masarykova univerzita, Brno.
- Suwara B. (2012), “Vzt'ah vizuality/vizuálnosti a textu v umení nových médií”, in *Kultura - media - teologia*, 8, 3, pp. 38-54.
- Swales J. (1990) *Genre Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Van Leeuwen T. (2004) “The Reasons Why Linguists Should Pay Attention to Visual Communication”, in LeVine P., Scollon R. (eds), *Discourse and Technology. Multimodal Discourse Analysis*, Georgetown University Press, Washington D.C, pp. 7-19.
- Van Leeuwen, T. (2011), *The Language of Colour*, Routledge, London.
- Vopálenká E. (2009), *Reklamný text. Kreativita alebo trivialita?* Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Katedra marketingovej komunikácie, Bratislava.

INTERNET SOURCES

<http://www.turiscalabria.it/>
<http://www.incampania.com>
<http://www.visitlazio.com/>
<http://www.turismo.intoscana.it>
<http://www.turismo.regione.lombardia.it>
<http://www.emiliaromagnaturismo.it>

**«RAGIONAMENTI» INTORNO ALLA «FESTA DELLE LINGUE»
NELLA MILANO SECENTESCA.
APPUNTI SUL PENSIERO E SULLA LINGUA
DI FEDERICO BORROMEO.**

*Edoardo Buroni*¹

1. FEDERICO BORROMEO E I SACRI RAGIONAMENTI

Tra le personalità che più hanno influito sulla vita culturale e sociale, e forse anche politica, della Milano cinque-secentesca si possono annoverare i cugini Borromeo, succedutisi a distanza di pochi anni sulla cattedra di un'altra figura a cui il capoluogo lombardo resta fortemente legato: sant'Ambrogio. Se il maggiore dei due, Carlo, ha presto goduto dell'onore degli altari, al più giovane Federico è stata invece concessa un paio di secoli dopo la sua morte un'altra consacrazione, per alcuni versi forse non meno prestigiosa: quella letteraria, ad opera naturalmente di Alessandro Manzoni.

Figura a lungo meno indagata e considerata dalla storiografia e dalla critica, quella del secondo Borromeo, e poi appunto cristallizzatasi nell'immagine, pur ben documentata e conforme al vero, del sommo romanziere milanese². Risale solo agli ultimi decenni un interesse più costante e specifico nei riguardi di Federico e della sua indefessa attività culturale, oltre che anzitutto pastorale³: se l'unica sua opera fino ai giorni nostri imperitura si è dimostrata la Biblioteca Ambrosiana, non va però dimenticato – come del resto sottolineava già il Manzoni, senza rinunciare a un pizzico di irriverente ironia – che l'arcivescovo fu uno scrittore estremamente prolifico e interessato ad ogni branca del sapere e dell'agire umani⁴.

Tra i suoi scritti, in latino o in volgare, ve ne sono anche diversi che riflettono in vario modo su lingua, letteratura e strategie della comunicazione verbale, per lo più in riferimento alla pratica omiletica⁵: la predicazione era infatti avvertita da Federico Borromeo come uno dei suoi doveri fondamentali, se non addirittura il principale, in qualità di vescovo impegnato a farsi mediatore tra la Parola di Dio e la parola umana,

¹ Università degli Studi di Milano.

² Cfr. Martini, 1988.

³ Non potendo qui fornire una bibliografia esaustiva, si ricorderanno almeno i contributi contenuti nei volumi della collana «Studia Borromaica» a cura dell'Accademia di San Carlo ed editi dalla Biblioteca Ambrosiana insieme a Bulzoni, oltre alla riedizione di scritti federiciani e ad altre monografie, alcune delle quali citate nel prosieguo.

⁴ Basti pensare ai suoi interessi, ai suoi scritti e alle sue frequentazioni in campo architettonico, pittorico, musicale, letterario, o anche scientifico (assai significative, ad esempio, le sue relazioni con "Peretico" Galileo o con il controverso Chiabrera: cfr. tra gli altri Barera, 1931 e Castiglioni, 1931): frutto non solo di inclinazione personale e del contesto familiare a ciò particolarmente propizio, ma anche degli insegnamenti ricevuti da personalità come Filippo Neri e Agostino Valier. Alcuni spunti interessanti si possono trovare anche in Marcora, 1971 e in Morgana, 2002.

⁵ Cfr. almeno Morgana, 2011. Un esempio commentato è già in Bongrani, Morgana, 1994.

secondo i dettami tridentini⁶. Una cura e uno zelo che indussero il cardinale a lasciare ai posteri quella che quasi certamente riteneva la sua più importante eredità scrittoria e catechetica: i *Sacri ragionamenti*, ovvero la raccolta delle sue numerosissime prediche in volgare, pubblicate postume tra il 1632 e il 1646 in quattro tomi suddivisi in dieci volumi⁷. A quest'opera poderosa l'arcivescovo attese di persona per lunghi anni, con revisioni e limature, lasciando disposizioni minuziose che consentono di ritenere sostanzialmente approvato dall'autore anche ciò che vide la luce dopo la sua morte⁸. Si tratta quindi del lavoro che più di ogni altro contribuisce a chiarire quale fosse l'ideale linguistico e comunicativo perseguito da Federico nel rivolgersi alle sue "pecorelle" della diocesi milanese⁹. In particolare, il secondo tomo, pubblicato nel 1633, contiene i *Ragionamenti* «Fatti nelle maggiori Solennità al Popolo Milanese», e dunque, al contrario di altre prediche della raccolta, destinati a uditori di ogni estrazione sociale e di ogni livello culturale.

Potendo in questa sede fornire solo piccoli assaggi di alcune caratteristiche della lingua e dello stile borromaici, si è pensato di concentrarsi sugli interventi tenuti *coram populo* in occasione della ricorrenza liturgica cristiana che più si lega alla questione linguistica, e infatti definita dallo stesso Federico la «festa delle lingue»: la Pentecoste¹⁰. Si proporranno dunque alcuni passi tratti da questi otto *Ragionamenti* che consentano di individuare, da un lato, tratti linguistici più generalmente diffusi nella prosa dell'arcivescovo e in quella coeva¹¹, e che, dall'altro, presentano fenomeni stilistici più puntuali ma di un certo interesse.

⁶ Cfr., tra i molti studi al riguardo, Pozzi, 1954 e 1997; Bolgiani, 1977; Bolzoni, 1984; Formigari, Di Cesare, 1989; Marazzini, 1993: 91-116; Giombi, 1999; Fumaroli, 2002; Micaelli, Frenguelli, 2009; Auzzas, Baffetti, Delcorno, 2003; Doglio, Delcorno, 2003, 2009, 2011 e 2013; Librandi, 1993, 2009 e 2012; Coletti, 2006; Arcangeli, 2010; Colombo, 2012, 2014a e 2014b.

⁷ Fondamentali la ricostruzione, l'analisi e il commento che ne ha fatto Giuliani, 2007, a cui si rimanda qui una volta per tutte.

⁸ Nota Morgana (2002: 248): «L'avvio del processo di scrittura delle sue prediche, dopo il 1610, comportava un lavoro di correzione e di revisione ampiamente documentato nelle carte ambrosiane testimoniato nelle annotazioni di Federico al *Decameron* (le *Osservazioni sopra le Novelle*), che riflettono le tipiche incertezze degli scriventi lombardi riguardo alla lingua. Gli appunti suonano come promemoria, come autocorrezione di lombardismi e forme non rispondenti alla norma toscana che si trovano frequentemente negli autografi federiciani».

⁹ Cfr. su ciò anche Morgana (1991: 14) che ne delinea una sintesi linguistica estremamente efficace e, come si sta per dire, confermata nella sostanza anche dal campione più circoscritto preso qui a riferimento: «stilisticamente collocabili nell'ambito di un secentismo moderato, essi [*scil. i Sacri ragionamenti*] si situano pienamente, per quanto riguarda la lingua, nel solco della tradizione toscano-letteraria, con una patina culta e leggermente arcaizzante, in sintonia con le propensioni linguistico-letterarie e culturali del Borromeo».

¹⁰ Cfr. II: 461. Con il numero romano si indica il ragionamento, mentre le cifre arabe corrispondono alle pagine del tomo; si forniranno queste indicazioni solo per esempi e citazioni di una certa estensione. Il testimone preso a riferimento è un esemplare originale stampato nel 1633, digitalizzato e liberamente consultabile su Google books.

¹¹ Per un inquadramento generale su tutto questo e sulla questione della lingua in quel periodo cfr. almeno Vitale, 1986; Marazzini, 1993; Bongrani, Morgana, 1992; Marazzini, 2002; Morgana, 2012 (in particolare il cap. 3).

2. OSSERVAZIONI LINGUISTICHE E STILISTICHE

Sebbene ricorrenti con discreta parsimonia, meritano attenzione ai nostri fini i momenti in cui Borromeo si sofferma su considerazioni metalinguistiche. Lungi dal limitarsi al semplice sfoggio di erudizione, emerge qui chiaramente come lo scopo primo del cardinale, famoso anche per la sua conoscenza approfondita degli idiomi antichi e stranieri, sia piuttosto quello di consentire una più profonda comprensione del testo biblico a chi non poteva giovare di un bagaglio culturale pari al suo, in modo tale da illuminare sia il significato letterale della Scrittura sia il suo senso spirituale¹²:

Ed il medesimo San Basilio recita l'opinione d'un grave Scrittore, il quale, interpretando la voce Siriaca corrispondente alla nostra latina, *Ferebatur*, disse, che le acque furono fecondate dal calore di questo Spirito, standosi sopra di esse acque nella guisa, che la colomba star suole sopra il suo proprio parto, a fine di renderlo perfetto. E nel vero ciò, che nel Testo scritto in sua lingua espone questo grande Scrittore, che fù il santissimo Efrem, si verifica etiandio nell'Hebraico idioma, se la proprietà di esso vorremo attentamente riguardare: imperocché appresso i più intendenti Hebrei, come si sa comunemente la voce מִפְּחָדֵט *Merabefet* non solo significa volare, e svolazzare, ed esser portato in alcun luogo; ma esprime propriamente lo star degli uccelli sopra i loro nidi, per dar calore e virtù, o a' già nati pulcini, ovvero a quelli, che tosto sperano dover venire a luce. Ed il Testo Arabico altramente parla: imperocché فخر *Raphpha* ci esprime quel movimento, che fanno gli uccelli, mentre, senza volar troppo lontano, solamente si sostengono leggermente, e libransi sopra le ali. E quel muovere piacevolmente le ale si rassomiglia allo spirare dell'aura, quando pare, che i venticelli a noi ne vengano dibattendo l'ali. Il che ne anche da qualunque poeta si sarebbe potuto più leggiadramente spiegare. (I: 458-459)

Diciamo adunque, che il riempere di spirito tanto vuol dire in questo luogo, quanto il darne una gran copia. Ne è usanza delle divine Lettere di ristriggersi a favellar sempremai con que' termini, che costumiamo di usar noi nelle scuole: ma elle assai sovente si conformano alle maniere, che comunemente presso di noi ne' ragionamenti¹³ familiari vengono adoperate. E quando altri saviamente, ed a tempo di ciò non s'avvede, tal' inavvertenza non è per certo piccola cagione di errori. In simigliante sentimento intender dobbiamo quelle parole del Genesi; *Repleta est terra iniquitate*; poiché ella non era sì fattamente piena di scelleratezze, che peggiore ancora non avesse potuto divenire. E gli artefici, che fabbricarono le vestimenta di Aron, furono, per quanto afferma la divina Scrittura, riempiti di spirito di prudenza, la quale senza dubbio poteva farsi maggiore. La pienezza adunque altro non significa, che una grandissima copia. (V: 491)

Già da queste poche righe emerge un'impronta stilistica generale che contraddistingue la prosa di Federico Borromeo anche al di là dei *Ragionamenti*, come ha ben documentato Alessandro Martini nel suo studio su *I tre libri delle Laudi divine*: si tratta

¹² Secondo una tradizione esegetica antica che ancora oggi distingue il senso spirituale in un senso allegorico, un senso morale e un senso anagogico: cfr. *Catechismo della Chiesa Cattolica*, nn. 115-119.

¹³ Si badi, per inciso, a questo sostantivo, anche per meglio comprendere come l'arcivescovo considerasse queste sue prediche.

di quel *convenevol mezzo* di ispirazione classicista su cui il Borromeo non solo dichiaratamente modellava la sua produzione letteraria, ma a cui anche improntava la propria vita e la propria azione pastorale¹⁴. Una posizione non scontata che s'inseriva a suo modo nel più ampio dibattito culturale contro il barocchismo coevo e contro la correlata prassi predicatoria che aveva visto in Francesco Panigarola – pur legato al primo Borromeo – il modello di una comunicazione religiosa fortemente espressiva ed emotiva.

Sul piano più superficiale si noteranno alcuni tratti orto-tipografici e fonetici in parte usuali a quest'altezza cronologica, e in parte forse influenzati dall'origine lombarda dell'autore e dei suoi collaboratori, nonché dello stampatore¹⁵. Si conferma nella sostanza quanto descritto da Marazzini rispetto ai testi pubblicati tra il sedicesimo e il diciassettesimo secolo, con la maggior resistenza alle modernizzazioni dimostrata in area settentrionale¹⁶: così ad esempio si hanno l'accentazione dei monosillabi tonici¹⁷ ad eccezione della particella negativa e del pronome riflessivo di terza persona, la presenza della *h* etimologica per tutte le forme del verbo *avere* o di altre voci di origine greco-latina¹⁸, il mancato raddoppiamento consonantico in alcuni composti univerbati¹⁹, il simbolo di compendio per la consonante nasale sulla vocale precedente²⁰, la resa in digramma dell'affricata alveolare sorda²¹, l'esito in nasale palatale del nesso italiano con nasale velare più affricata post-alveolare sonora²², l'uso di *i* diacritiche anche laddove la norma poi stabilizzatasi non lo prevede, l'esclusiva variante più popolare *propio* / *propietà* / *propriamente*²³, qualche scempiamento di consonanti intense²⁴, l'inserzione dell'apostrofo anche con troncamento di una vocale, ma soprattutto una prassi interpuntoria che vede nella maggior parte dei casi una virgola o anche un segno più marcato prima della congiunzione, del pronome o della preposizione che introducono una subordinata o una coordinata.

Più significativi e peculiari sotto il profilo stilistico sono quindi il piano morfologico e morfosintattico, oltre che – come si dirà tra poco – quello sintattico. Se infatti già a livello fonetico si possono constatare alcune oscillazioni (talvolta tra loro molto ravvicinate) quali *breve* / *brieve*, *famigliare* / *familiari*, *artificio*, *beneficio*, *giudicio* e *ufficio* ma

¹⁴ Cfr. Martini, 1975: *passim*.

¹⁵ Cfr. Bonomelli, 2004.

¹⁶ Cfr. Marazzini, 1993: 203-215.

¹⁷ Altrove si trovano anche *fà, hà, nò, quà, quì, và* (imperativo).

¹⁸ Tra cui si possono ricordare *habitare* (variamente coniugato), *habito/i*, *herbe*, *hinni*, *hoggi*, *honestà* (e corradicali o derivati), *honore/i* (e corradicali), *hor(a)*, *horrore* (e corradicali), *humore*, *huomo/mini* (e corradicali), *sepolcbri*, *talhora*.

¹⁹ A cui si aggiunge *ladove*; e accanto a ciò si possono segnalare le forme analitiche *e pure*, *in vece*, *ne anche*, *ne pur*, *o pure*, *più tosto*.

²⁰ Con numerosi altri casi, tra cui *adducèdo*, *ammaestramèti*, *còceda*, *dibattèdo*, *Giovàni*, *niète*, *nò*, *tèpo*, *vivàde*. Interessante notare un uso non sistematico e difficilmente motivabile, nelle sue oscillazioni, di questa soluzione.

²¹ E per quanto concerne la resa della fricativa alveolare sorda intensa si assiste all'oscillazione, apparentemente priva di ogni criterio sistematico, tra le grafie *ff*, *ff* e *fs* (che non si è creduto necessario riportare per le presenti citazioni, come anche rispetto all'analoga resa grafematica della vocale posteriore chiusa e della fricativa labiodentale sonora); che si tratti di un'alternanza meramente tipografica e non stilistica è confermato anche dal fatto che talora compaiono a breve distanza scritture differenti di una medesima parola: così *efèndo* / *efffendo* (II: 461), *stefso* / *stefffo* (V: 496); *efsi* / *efsi* / *efffo* (VII: 514).

²² Tra gli altri esempi possibili si citano *giugnere*, *soggiugnere* e *strignere* (variamente coniugati).

²³ Che si può accostare a casi come *interpetri* (ma *interpretando*, visto poco sopra).

²⁴ O viceversa: sono stati infatti individuati anche casi come *proccura*, *segretti* e *tranguggi*.

commertio, *luoghi / luochi*²⁵, *ragunate / raunasse*, *veggio / veggo*, a un livello superiore ci s’imbatte ad esempio nella concomitanza di *ali / ale*, *siano / sieno*, *doveva / dovea* e *dovevano / doveano*, *haveva / havea* e *havevano / haveano*, senza che si possa sempre determinare una chiara predilezione di un’opzione sull’altra²⁶; e questo vale per gli interrogativi *che / che cosa* (è invece assente il semplice *cosa*), o per *ci / vi* in concomitanza col verbo *essere*, o per l’eventuale enclisi pronominale, o per la concordanza – in tempi composti – del participio con il soggetto o con l’oggetto. Ma non si assiste al medesimo fenomeno laddove l’alternativa era evidentemente percepita come scorretta o troppo informale, ad esempio sul piano pronominale, dove le forme soggetto di terza persona sono esclusivamente *egli, ella* (anche al plurale, e insieme al precedente anche in riferimento ad oggetti o a concetti inanimati, ancorché talvolta quasi personificati) ed *essi*. In sostanza sembra che si rifugga dagli estremi stilistici, aulico e poetico da un lato, popolare e colloquiale dall’altro, senza poi procedere su un’unica e coerente linea intermedia.

Lo stesso avviene al livello topologico, dove si registra una certa sostenutezza, che però non sfocia in aulicità preziosa o poetica; ne sono dimostrazione le inversioni, che compaiono con discreta frequenza ma che non sono esclusive e “pesanti”: così accanto a *star suole*, *Hebraico idioma*, *attentamente riguardare*, *’a già nati pulcini* e *intender dobbiamo* ci si è imbattuti anche in *i loro nidi*, *Testo Arabico*, *costumiamo di usar* e *poteva farsi maggiore*. Anche in simili casi non pare di ravvisare una precisa ragione stilistica che abbia indotto l’arcivescovo a propendere per la costruzione diretta o per la sua concorrente, anche se – pur in un contesto di sostanziale equilibrio – si è avuta l’impressione che la prima prevalga leggermente sulla seconda.

In merito alla più ampia articolazione sintattica va rilevata la predilezione di Federico per frasi solo mediamente complesse, che denotano un’evidente pianificazione scritta e la lontananza dai paradigmi di una comunicazione più franta ed espressiva, ma anche la volontà di non rendere troppo complicate per il destinatario (magari solo uditore) la ricezione e la comprensione del messaggio²⁷. Un obiettivo raggiunto anche facendo ricorso a un attento e prodigo uso dei connettivi²⁸ e a un’interpunzione che faciliti la scansione sintattica e informativa: «Il qual dono sicuramente non procedeva dalla Natura: imperocché ogni humana creatura per sua interna conditione può peccare; ed il non poter peccare dipende da qualità estrinseca, e da essa affatto diversa. Appresso, non procedeva ne anche dall’habito» (IV: 481-482). L’unico stilema di stampo letterario e latineggiante abbastanza ricorrente è l’uso di costrutti impliciti, non solo rispetto a participi e gerundi, ma soprattutto in presenza delle infinitive: «e comprese incontanente turbarsi da ogni parte l’aere, e moltiplicarsi le nubi, e sopravvenir’ il vento, ed ultimamente avvicinarsi una gran pioggia» (V: 489).

²⁵ Anche se qui è forse lecito pensare a un refuso, considerato che questa forma, salvo sviste, costituisce un *hapax*.

²⁶ Con l’eccezione dell’imperfetto indicativo, giacché oltre alle alternanze dei verbi servile e ausiliare appena citate perché direttamente concorrenti, prevalgono invece le forme con fricativa labiodentale sonora, come in *ardevano*, *dicevano*, *discendeva*, *infondeva*, *poteva(no)*, *scriveva*, *teneva*, *udiva*, *volgeva*.

²⁷ Il che però non significa che, per quanto abbastanza rari, non siano presenti anche esempi di frasi articolate e talvolta involute come la seguente: «Quindi è, che il fine, al quale s’indirizza il dono, vien dimostrato dagli esteriori segni, acciocché essi per lo conseguimento di quello ci sieno maggiormente profittevoli, ed acciocché per via d’un tal segnale, quasi con tacito, ed oscuro parlare, Iddio a noi manifesti quello, ch’egli da noi richiede» (III: 473).

²⁸ Interessanti anche sotto il profilo lessicale, considerate la loro varietà e la comune caratterizzazione storico-stilistica: a puro titolo esemplificativo si possono ricordare *acciocché*, *appresso* (‘inoltre, poi’), *avantiché*, *conciossicosaché*, *dappoiché*, *donde*, *imperocché*, *in guisa di*, *laonde*, *nientedimeno* (‘ciò nonostante’), *primaché*, *quivi*, *secondoché*, *tuttavoltaché*. Cfr. anche Martini, 1975: 96-100.

Ma ciò che più informa la prosa predicatoria federiciana è un procedere argomentativo che intende raggiungere lo scopo pragmatico della persuasione e della perlocuzione tramite un discorso didattico che ricorre con misura agli espedienti della retorica. Sono particolarmente significativi in tal senso fenomeni spesso tra loro correlati come le allocuzioni, le formule interrogative (che possono modellarsi sotto forma di *percontatio*) e l'accentuazione della deissi personale. Si considerino infatti i casi seguenti, scelti sempre anche per il loro contenuto variamente metalinguistico:

Vedute non havete voi forse le forze di questo mirabil fuoco? Forse per colpa delle mie parole, o figliuoli, udito ancor non havete, ed inteso, quanto sia il suo vigore, e come per tutto penetri, ed ogni cosa nell'Universo vinca e domi?²⁹ (II: 468)

E che male non possiamo noi suspicare che sia per far con le opere colui, il quale ne anche con le parole, il che sarebbe assai più leggiera cosa, può di laudevole costumi apparire? Senza che, il parlare è quasi ombra delle nostre operationi, e con esso vengono dipinti i nostri costumi. Laonde tu vieni in tal modo ad effigiare con la tua stessa lingua la sozza immagine di te, e te medesimo infami, ed apri quel petto, che la Natura saviamente fece chiuso, acciocché ad ognuno manifeste non fossero le altrui miserie. E vorrai tu mostrar' ad ogni persona questo tuo petto ripieno di brutture? Se io al presente da voi non impetro ciò, che disidero, e bramo, quando potrò mai impetrarlo? E se questa mia lingua non riceve hora calore, e vigore, e splendore da quelle sì efficaci ed infiammate, quando mai ella misera riporterà alcun'honore del suo uficio? Ma voi più miseri d'ogni altro sareste, se ne anche per via del fuoco foste contra la comune usanza, purgati, riscaldati, ed illuminati. (III: 477-478)

Adunque, o insensati, che fascinazione è questa, che incantesimo? Io ben m'avveggo al presente, o ascoltanti, benché forse tardi, di non haver' infino ad hora habitata una ordinata città, e ripiena di onorevoli cittadini, e di costumati huomini, i quali molta pace, e concordia fra loro studino di mantenere; ma che più tosto io dimoro vicino alla torre di Babel, dove la strana confusione delle lingue si udiva. Cantansi sovente hinni, e salmi a Dio; e, sonando per tutto molte voci celesti, da varie parti con sommo nostro piacere si sentono spirituali giubili, e divine laudi; e pare, che quelle sante bocche cessar non possano di lodare e benedire Iddio: e tuttavia nello stesso tēpo, e nello stesso luogo, si sentono abbominevoli parole, e sporchissimi detti, che le caste orecchie feriscono. Hai torre di Babel! Hor che confusione è questa? Che cieco horrore, che tenebre? Chi divide la mia greggia? E quando vedrò io mai questo popolo, che hora mi ode, esser' un popolo solo; e, come dice la Scrittura; *labji unius*, esser questa terra? Quando vedrò mai, che ella, lodando, e benedicendo il Padre d'ogni misericordia in tutte le sue parole, faccia manifesto, se non esser luogo di confusione, ne di discordia, ma di pace? (V: 496-497)

²⁹ Come si può vedere qui e negli altri esempi, abbondano le dittologie (talvolta sinonimiche) e le terne, tipiche dell'oratoria giuridica, politica e religiosa, oltre che di altri testi letterari (cfr. Colombo, 2012: 48; nello specifico della prosa borromaica, Morgana (1991: 15) rileva che «l'ammirazione per la lingua dei trecentisti s'incontrava con il gusto dell'epoca della moltiplicazione verbale»); ma non sempre, come già aveva sottolineato Martini (1975: 100-109), la successione sottostà a chiari schematismi, specie se concettosi ed esornativi.

La prima persona singolare è ostentata con superiorità e autorevolezza, ma questo al contempo manifesta la consapevolezza della maggiore responsabilità del pastore nei confronti della propria «greggia»; essa talvolta viene severamente ammonita, ma alla fine è sempre paternamente blandita, secondo una prassi pastorale e stilistica dichiaratamente seguita dal cardinale³⁰. Né si può lasciare di notare come la prima persona plurale, al netto della formula *maiestatis*, sia non di rado impiegata da Federico per porsi sullo stesso piano dei propri «figliuoli», non per nulla spesso invocati con la più paritaria denominazione di «fratelli».

Molto forte è in questo senso il legame avvertito dall'arcivescovo nei confronti degli «italiani di Milano», tanto da portare Borromeo a identificare i propri «[con]cittadini» con lo stesso capoluogo lombardo, personificato e, come visto anche poco sopra, paragonato ad altre importanti città bibliche che, nel bene o nel male, rivestono grande rilievo nella storia della Salvezza; prima fra tutte l'emblema di ogni altra città, tanto terrena quanto celeste:

Però mi piace, o Milano, di assomigliare ciascuna di queste città grandi a quel fiume del Paradiso, del quale si dice; *Sed fons ascendebat è [sic] terra, irrigans universam superficiem terræ. [...]* Io sicuramente, o Milano, sì per la moltitudine del popolo, e sì per ogni altra tua terrena posanza, hò giusta cagione di chiamarti città grande: ma non saprei così di leggieri giudicare, se questa parte di te, la quale al presente sotto a' miei occhi dimora, o pur le altre, che da me vedute non sono, dimandar si possano grandi per lo gran bene, over più tosto per lo gran male, che da esse procede. Mi ricorda, savi uditori, che Ierusalem era così copiosa che la moltitudine ed il concorso delle genti cagionava, che il Salvatore del Mondo andar non potesse per le strade senza noia, e senza fatica [...]. O Patria mia, io ben vorrei, che questo fosse il verace segnale dimostrante ad ognuno innanzi ad ogni altra cosa, che tu se' veramente, e con tua grandissima laude, città grande. [...] Queste sì belle maniere di seguir Christo in te vorrei vedere, o Milano: queste tra le altre vorrei che fossero le tue feste solenni [...]. Queste adunque saranno le tue adorazioni verso di Christo, o Milano? Questo sarà l'avvicinarti a lui, e lo strignerlo, e l'affliggerlo, ed il soffocarlo? Città grande, hai potuto vedere, di quanto bene, e di quanto male sia stata cagione una tua pari. Studia hora di operar' in modo, che da te vengano i predicatori del vangelo, e da te proceda del continuo la luce di quel Sole, che è chiamato Oriente, la quale non pure il nostro Emisperio, ma quasi tutti gli altri con nostra somma gloria rischiarì, e secondi. (VIII: 530-533)

Come si sarà potuto constatare dai passi citati, anche il lessico si mantiene su un livello di medietà, più vicino al polo della formalità ma scevro di velleità letterarie o di esibizionismi impressivi. Dando infatti per naturali e prevedibili le voci di ambito religioso³¹, che però assai raramente si contraddistinguono per un alto tasso di settorialismo e di conseguente scarsa comprensibilità, le parole più auliche e ricercate

³⁰ «Non ho da terminare sempre nelle riprensioni, ma in un affetto, constando la perorazione d'affetti; et questo, ben trattato, ottimamente impone fine al discorso»: cit. in Giuliani (2007: 161) e tratto dagli *Oratoris argumenta*.

³¹ Quali *altare, anima, Appostolo, battesimo, benedire, cenacolo, Discepoli, final giudicio, Gratia, Inferno, miracoli, peccato, predicare, profeta, sacramenti, salmi, Tabernacolo, vangelo* (con un'altra significativa variante, comparendo anche *evangelio*).

consistono nei numerosi latinismi, morfologici o semantici, alcuni dei quali per altro avvertiti all'epoca anche meno arcaizzanti di quanto avviene oggi: tra questi si possono ricordare *aere*, *capi* ('teste'³²), *continovo*, *copia* ('abbondanza'), *corso* ('corsa'), *favellar*, *Gentili*, *habito* ('abitudine, predisposizione'), *illustra* ('pulisce, purifica'), *immonditie* ('impurità morali'), *intelligenza* ('comprensione'), *liquore*, *misterio*, *operationi* ('azioni'), *orando*, *pelago*, *perito* ('esperto'), *ponderoso*, *procella*, *pugna*, *quasi* ('come fosse / come se'), *salute* ('salvezza'), *sentimenti* ('sensi, percezioni sensoriali'), *termini* ('confini'), *vestigio* ('traccia'), *vestimenta* (*le*), *viatore*, *virtù* (sing. e pl., anche come 'forza'). Accanto ad esse si trovano, sebbene minoritarie, anche voci più colloquiali o più espressive, che denotano un'apertura dello stile borromaico a varietà linguistiche meno paludate e istituzionali, ma evidentemente giudicate comunicativamente efficaci: afferiscono ad esempio a questa categoria *andando qua e là*, *azzuffati*, *barbaresco*, *benbene*, *cianciare*, *crapula*, *lezzo*, *motteggiare*, *nuvoletta*³³, *sonnocchiosi*, *stuzzicato*.

3. UNA DOMANDA «RAGIONEVOLE SENZA DUBBIO»

Pur nella necessaria concisione della presente trattazione e consapevoli di aver analizzato solo una limitata porzione della ben più ampia – ma sostanzialmente omogenea – opera omiletica di Federico Borromeo, è emersa con evidenza la linea stilistica della sua predicazione rivolta al popolo: ciò che gli stava a cuore in tali circostanze non era tanto l'apprezzamento dei dotti letterati, quanto piuttosto l'efficacia comunicativa anche nei confronti dei semplici³⁴. In questo modo si possono spiegare non solo il coerente e uniforme mantenersi prossimo ad una *medietas* solo relativamente sostenuta individuata in tutti i livelli della lingua, ma anche le numerose oscillazioni riscontrate all'interno di un tale perimetro: evidentemente, anche prescindendo dalle varianti riconducibili più ai suoi collaboratori che scrivevano sotto dettatura o ai passaggi tipografici che non all'autore, al secondo Borromeo poco importava entrare nel dettaglio stilistico fino a cadere in una pedanteria – a lui pure tutt'altro che estranea – che rischiava di far prevalere la forma sul contenuto, la ragione poetica sulla ragione pastorale³⁵.

Questo, certo, lascia liberi di formulare un legittimo giudizio sulla prosa borromaica; ma forse chi volesse comprenderne appieno peculiarità, spirito e intenti dovrebbe come prima cosa servirsi del metro estetico contestualizzandolo nella tipologia testuale e negli obiettivi pragmatici e comunicativi dell'autore. È dunque possibile tornare al quesito che Manzoni pone, senza però sbilanciarsi nell'esplicitare una propria soluzione, sul perché, nonostante la prolificità scrittoria del cardinal Federico, le sue opere siano tuttora poco considerate e conosciute: «le ragioni di questo fenomeno – sottolineava sagacemente il narratore dei *Promessi sposi* – si troverebbero con l'osservar molti fatti generali: e trovate,

³² Variante meno sostenuta che compare anch'essa nei *Ragionamenti* pentecostali qui considerati.

³³ Molto rari in queste prediche gli alterati, ad eccezione dei superlativi.

³⁴ In questa luce non si può dunque concordare con Morgana (1991: 16) quando si afferma che l'interesse e lo studio di Federico Borromeo per la lingua italiana si inseriscono «nel quadro non solo di un privato problema di scrittura ma di un più vasto programma di rivalutazione della cultura volgare ai fini dell'eloquenza sacra e di restaurazione dell'eloquenza sacra in volgare secondo modelli meno artificiosi di quelli del suo tempo».

³⁵ Tale convinzione che aveva ripercussioni anche sul versante linguistico e retorico era del resto esplicita e consapevole da parte dell'arcivescovo, come si può leggere ad esempio nel *De suis studiis commentarius*: cfr. Morgana, 2002: 250-254.

condurrebbero alla spiegazione di più altri fenomeni simili. Ma sarebbero molte e prolisse: e poi se non v'andassero a genio? se vi facessero arricciare il naso?». Forse, appunto, giudicare meno letterariamente raffinato di tanti altri lo stile del cardinale potrebbe essere per taluni titolo di demerito o motivo di delusione; eppure non è un caso se, come ricorda il sarto nel capitolo ventiquattresimo del capolavoro manzoniano, i “ragionamenti” di Federico lasciavano il segno in chi li ascoltava, né è da credere che questa vulgata sia solo il frutto della finzione letteraria:

ciò che gli aveva fatto più impressione, e su cui tornava più spesso, era la predica del cardinale. [...] «A pensare, dico, che un signore di quella sorte, e un uomo tanto sapiente, che, a quel che dicono, ha letto tutti i libri che ci sono, cosa a cui non è mai arrivato nessun altro, né anche in Milano; a pensare che sappia adattarsi a dir quelle cose in maniera che tutti intendano... [...] Non dico chi sa qualche cosa; ché allora uno è obbligato a intendere; ma anche i più duri di testa, i più ignoranti, andavan dietro al filo del discorso. Andate ora a domandar loro se saprebbero ripeter le parole che diceva: sì; non ne ripescherebbero una; ma il sentimento lo hanno qui».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcangeli M. (2010) (a cura di), *L'italiano nella Chiesa fra passato e presente*, Allemandi, Torino.
- Auzzas G., Baffetti G., Delcorno C. (2003) (a cura di), *Letteratura in forma di sermone. I rapporti tra predicazione e letteratura nei secoli XIII-XVI*, Olschki, Firenze.
- Barera A. (1931), *L'opera scientifico-letteraria del cardinale Federico Borromeo*, Edizioni Paoline, Milano.
- Bolgiani F. (1977) (a cura di), *Mistica e retorica*, Olschki, Firenze.
- Bolzoni L. (1984), “Oratoria e prediche”, in Asor Rosa A. (a cura di), *Letteratura italiana*, vol. III, Einaudi, Torino, pp. 1041-1074.
- Bongrani P., Morgana S. (1992), “La Lombardia”, in Bruni F. (a cura di), *L'italiano nelle regioni*, vol. I *Lingua nazionale e identità regionali*, Utet, Torino, pp. 105-114.
- Bongrani P., Morgana S. (1994), “Una predica di Federico Borromeo (1619)”, in Bruni F. (a cura di), *L'italiano nelle regioni*, vol. II *Testi e documenti*, Utet, Torino, pp. 140-142.
- Bonomelli M. (2004), *Cartai, tipografi e incisori delle opere di Federico Borromeo. Alcune identità ritrovate*, Bulzoni, Roma.
- Castiglioni C. (1931), *Il cardinale Federico Borromeo*, Edizioni Paoline, Milano.
- Coletti V. (2006²), *Parole dal pulpito* (prima ed. 1983, Marietti, Casale Monferrato), Cusl, Milano.
- Colombo M. (2012), *Oratoria sacra e politica in volgare dal Medioevo ad oggi*, Educatt, Milano.
- Colombo M. (2014a), “Predicazione e oratoria politica”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. III, Carocci, Roma, pp. 261-292.
- Colombo M. (2014b), *Dio in italiano. Bibbia e predicazione nell'Italia moderna*, Edb, Bologna.
- Doglio M. L., Delcorno C. (2003) (a cura di), *Scrittura religiosa. Forme letterarie dal Trecento al Cinquecento*, il Mulino, Bologna.

- Doglio M. L., Delcorno C. (2009) (a cura di), *La Predicazione nel Seicento*, il Mulino, Bologna.
- Doglio M. L., Delcorno C. (2011) (a cura di), *Predicare nel Seicento*, il Mulino, Bologna.
- Doglio M. L., Delcorno C. (2013) (a cura di), *Prediche e predicatori nel Seicento*, il Mulino, Bologna.
- Doglio M. L. (2016), *Letteratura e retorica tra Cinquecento e Seicento*, Cesati, Firenze.
- Formigari L., Di Cesare D. (1989) (a cura di), *Lingua tradizione rivelazione. Le Chiese e la comunicazione sociale*, Marietti, Casale Monferrato.
- Fumaroli M. (2002), *L'età dell'eloquenza. Retorica e "res literaria" dal Rinascimento alle soglie dell'epoca classica*, Adelphi, Milano.
- Giombi S. (1999), "Retorica sacra in età tridentina. Un capitolo per la storia dei dibattiti sull'imitazione e il ciceronianismo nel Cinquecento religioso italiano", in *Rivista di Storia e Letteratura Religiosa*, XXXV, pp. 279-308.
- Giuliani M. (2007), *Il vescovo filosofo. Federico Borromeo e "I sacri ragionamenti"*, Olschki, Firenze.
- Librandi R. (1993), "L'italiano nella comunicazione della Chiesa e nella diffusione della cultura religiosa", in Seriani L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. I, Einaudi, Torino, pp. 335-381.
- Librandi R. (2009²), "La lingua della Chiesa", in Trifone P. (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma, pp. 159-188.
- Librandi R. (2012), *La letteratura religiosa*, il Mulino, Bologna.
- Marazzini C. (1993), *Il secondo Cinquecento e il Seicento*, il Mulino, Bologna.
- Marazzini C. (2002³), *La lingua italiana. Profilo storico*, il Mulino, Bologna, pp. 257-340.
- Marcora C. (1971), *Lettere del cardinale Federico Borromeo ai familiari 1579-1599*, Ariete, Milano, 2 voll.
- Martini A. (1975), *"I tre libri delle Laude Divine" di Federico Borromeo. Ricerca storico-stilistica*, Antenore, Padova.
- Martini A. (1988), "La figura manzoniana del cardinal Federigo tra storia e invenzione", in Besomi O. *et alii* (a cura di), *Forme e vicende per Giovanni Pozzi*, Antenore, Padova, pp. 513-535.
- Micaelli C., Frenguelli G. (2009) (a cura di), *Le forme e i luoghi della predicazione*, Eum, Macerata.
- Morgana S. (1991) (a cura di), *Federico Borromeo. Osservazioni sopra le novelle, Avvertimenti per la lingua toscana*, Edizioni Paoline, Milano.
- Morgana S. (2002), "Federico Borromeo e la lingua italiana attraverso le stampe e i manoscritti ambrosiani", in *Studia borromaica. Saggi e documenti di storia religiosa e civile della prima età moderna*, XVI, pp. 245-262.
- Morgana S. (2011), "Federico Borromeo e la lingua italiana", in Ead., *Mosaico italiano. Studi di storia linguistica*, Cesati, Firenze, pp. 173-200.
- Morgana S. (2012), *Storia linguistica di Milano*, Carocci, Roma.
- Pozzi G. (1954), *Saggio sullo stile dell'oratoria sacra nel Seicento esemplificata sul p. Emmanuele Orchi*, Institutum Historicum Ordinis Fratrum Minorum Cap., Roma.
- Pozzi G. (1997), *Grammatica e retorica dei santi*, Vita e Pensiero, Milano.
- Vitale M. (1986), *L'oro nella lingua. Contributi per una storia del tradizionalismo e del purismo italiano*, Ricciardi, Milano-Napoli.

NUOVE DIAMESIE: L'ITALIANO DELL'USO E I NUOVI *MEDIA* (CON UN CASO DI STUDIO SULLA RISALITA DEI CLITICI CON *BISOGNARE*)

Massimo Prada¹

1. PREMESSA

Gli andamenti evolutivi che hanno portato l'italiano, all'indomani dell'unificazione nazionale e specie nel XX secolo, a costituirsi in un insieme di varietà in parte nuove, fino a configurare addirittura un nuovo *standard*, sono stati ampiamente esaminati dai linguisti, specie a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso; così come ben studiate sono state le tendenze attive negli ultimi decenni, quando sugli svolgimenti linguistici hanno inciso con forza crescente fattori socioculturali diversi, quali per esempio quelli collegati agli sviluppi delle tecnologie della comunicazione².

In particolare, le ricerche hanno mostrato come da quando, nel 1987, Gaetano Berruto – il cui modello si prenderà a riferimento – ha descritto l'architettura varietistica dell'italiano, il centro ideale del sistema (vale a dire: l'area in cui sono incluse le varietà di riferimento) appare spostato verso il basso e verso destra, riflettendo l'abbassamento del livello medio di formalità negli usi comuni e l'ingresso prepotente sulla scena linguistica del parlato. Inoltre, mentre la connotazione regionale di tutte le varietà dell'italiano tende a indebolirsi (di modo che le varietà regionali divengono progressivamente macrovarietà d'area), cresce la diffusione di idiomi allotrii, che sono lingue madre di immigrati di prima e talora di seconda generazione e che costituiscono quindi parte del patrimonio di un numero sempre crescente di cittadini e di parlanti dell'italiano. Negli ultimi decenni, poi, la diffusione delle tecnologie telematiche ha innescato un ulteriore mutamento che permette di popolare – come ha proposto Giuseppe Antonelli³ – anche un quadrante vuoto dello schema di Berruto (il II, che dovrebbe contenere le varietà parlate diastraticamente positive)⁴ con la nuova varietà dell'italiano digitato⁵.

¹ Università degli Studi di Milano.

² Si ricorderanno, in particolare, le descrizioni di Pellegrini, 1960; Mioni, 1975, 1979 e 1983; Sanga, 1978; De Mauro, 1980; Sobrero e Romanello, 1981; Maddalon e Trumper, 1982; Sabatini, 1985; Berruto, 1987; Berruto, 1993a e 1993b; Dardano, 1994; Sobrero e Miglietta, 2006a; Lorenzetti, 2006; Santipolo, 2006; D'agostino, 2007; Antonelli, 2011 e 2016a; utile anche l'*excursus* riepilogativo di Chalupinski, 2015.

³ Antonelli, 2011.

⁴ Nella realtà l'italiano digitato, come ha osservato Mirko Tavosanis (<http://linguaggiodelweb.blogspot.it/2011/12/un-nuovo-schema-di-architettura.html>), in quanto varietà essenzialmente (cioè nella sostanza materiale della sua realizzazione) scritta, si potrebbe trovare anche nel IV quadrante, che contiene le varietà scritte diastraticamente basse; tale collocazione però confliggerebbe con l'evidente coloritura diafasicamente bassa della varietà, in genere riconosciuta come meglio caratterizzante (sul Web scrivono colti e incolti, ma il tratto tipizzante delle scritture della Comunicazione Mediata Tecnicamente pare essere la sua informalità).

Come che si decida di rappresentare il quadro varietistico dell'italiano, è evidente che i *media* e in specie quelli telematici hanno alterato gli equilibri del sistema e attivato tendenze che incidono sugli usi linguistici di noi tutti. Nel contesto di un inedito tecnocentrismo diffuso, peraltro, le trasformazioni più vistose si registrano in alcuni contesti, per esempio in alcuni servizi della Comunicazione Mediata Tecnicamente (CMT), nei quali i fenomeni di frontiera sono meglio documentati, anche perché possono essere funzionali all'espressività.

Stando così le cose, viene spontaneo porsi alcune domande, alle quali si tenterà di dare una prima risposta in queste pagine, vale a dire:

- a) quali dinamiche ha effettivamente attivato l'uso dei *media* telematici?
- b) Qual è la fenomenologia linguistica collegata a queste dinamiche?
- c) Che cosa meglio tipizza la lingua dei servizi neomediali?
- d) Come si possono classificare, alla luce della fenomenologia rilevata dagli studi, le varietà della CMT?

2. LE DINAMICHE EVOLUTIVE RECENTI E L'INFLUSSO DEI NUOVI MEDIA

Per descrivere le dinamiche attivate dalla diffusione dei nuovi *media* si potrebbe forse partire da due stralci tratti da una recente storia della lingua italiana (Cella, 2015):

(1) Con l'unificazione statale e il conseguente rapido processo di democratizzazione linguistica, che ha portato nel giro di poche generazioni la più larga parte della popolazione ad impiegare l'italiano in ogni circostanza comunicativa, la lingua ha perduto la protezione "grammaticale" che per secoli l'aveva preservata; la nuova situazione – con l'allentamento della norma e il baricentro linguistico definitivamente spostato dalla letteratura alla società nel suo complesso – tanto può irritare il parlante colto quanto deve interessare lo studioso.

(2) [Dopo il IV secolo] Senza il controllo della scuola, e quindi senza il controllo esercitato dalla norma scritta, si affermarono come regola della lingua tutte le caratteristiche del parlato spontaneo.

L'autrice mette bene in rilievo, in riferimento a due momenti lontani tra loro e diversamente distanti dal nostro presente, andamenti evolutivi ancora assolutamente attuali: il primo è quello verso l'*inselvaticimento*⁶ della lingua ormai possesso comune e naturale, e per questo in parte libera dalle ipoteche grammaticali (soprattutto da quelle fondate sulla norma letteraria); il secondo è quello verso la contaminazione tra scritto e parlato, con il trasferimento di tratti del parlato sullo scritto.

Sulla situazione linguistica attuale si risentono, dunque, gli effetti di due orientamenti separati: il primo che, storicamente antecedente, ha portato dal possesso della lingua scritta, ben consolidata entro i confini della tradizione letteraria, tecnico-scientifica e a

⁵ L'etichetta è già in Gastaldi, 2002; su quello che è spesso chiamato anche *e-taliano*, vd. Antonelli, 2014 e 2016b.

⁶ La fortunata espressione *italiano lingua selvaggia* è in Bruni, 1984 e Beccaria, 1985; quest'ultimo riconsidera poi l'etichetta in un articolo del 1987.

vario titolo “speciale”⁷, al parlato diffuso; e l’altro che, posteriore, riporta dal parlato diffuso a uno scritto diffuso, e dunque non più adibito alla sola comunicazione di rilievo intellettuale.

Nei nuovi *media* entrambe le dinamiche – la seconda in modo speciale – sono ampiamente operanti. Da quando, infatti, alla metà degli anni Novanta del secolo scorso⁸, le tecnologie digitali telematiche sono divenute di uso comune, dapprima in forme che prevedevano possibilità di interazione ancora piuttosto limitate da vincoli tecnologici (si pensi agli SMS), nonché largamente debitrice di tipi testuali tradizionali (si pensi alla posta elettronica),⁹ ma poi, via via, in maniera sempre più innovativa e originale (si consideri il Web 2.0 e la Rete sociale);¹⁰ e da quando le innovazioni tecniche hanno garantito a molti l’accesso continuo, anche mobile, alle risorse della Rete, la nostra percezione dell’informazione, del testo e della stessa comunicazione si è alterata, e insieme ad essa si è modificata la nostra relazione con la lingua.

Si potrebbe dire che la diffusione delle tecnologie della CMT ha avuto, tra gli altri, tre effetti diretti o collaterali¹¹, vale a dire:

- l’incremento delle occasioni per scrivere, con la sempre più frequente produzione di testi evanescenti, destinati a un circuito di consumo ristretto e immediato, in condizioni di prossimità, reale o simulata; ciò ha fatto sì che il testo scritto stia perdendo la venerabilità che lo ha tradizionalmente caratterizzato;
- la conseguente deproblematizzazione dell’atto scrittorio e la modificazione del rapporto tra lo scrivente e la norma, il cui rispetto non appare più vincolante come un tempo, almeno in alcune circostanze, e con la quale è uso giocare anche a fini espressivi; c) la diffusione contaminante – tra testo e testo e tra servizio e servizio – di usi grafici e consuetudini linguistiche e, in direzione opposta, l’elaborazione e la lenta deposizione di tratti di genere.

⁷ Usano l’espressione *lingua speciale*, riferendosi a ciò che altri studiosi hanno chiamato *sottocodice*, *microlingua* o *tecnoletto*, Berruto, 1987; Sobrero, 1993 e Cortelazzo, 2007; si tratta di una giuntura che ha dalla sua i corrispondenti francesi *langue spéciale* e quelli inglesi *special language* o *language for special purposes*; Beccaria, 1973 utilizza la polilessicale *linguaggio settoriale*, mentre Gotti, 1991 fa ricorso a *linguaggio specialistico*. Impiega infine la collocazione *Uso speciale della lingua* come etichetta di una categoria generica De Mauro, 1982.

⁸ Una proposta di periodizzazione degli sviluppi e della diffusione delle tecnologie digitali è in un recente “Speciale” della Treccani dedicato alla storia dell’*e-taliano* (Roncaglia, Tavosanis, Prada, Spina, 2016).

⁹ La bibliografia sulla paleo-CMT è ricchissima; mi limito a rinviare al volume in qualche modo seminale, almeno in Italia, di Elena Pistolesi (Pistolesi, 2004) e, per gli aggiornamenti bibliografici, a Prada, 2015 e ad Antonelli, 2016a.

¹⁰ Ne scrivono recentemente Alexandra Georgakopoulou e Tereza Spilioti (Georgakopoulou e Spilioti, 2015) e Stefania Spina, in un volume dedicato a *Twitter* e intitolato significativamente, *Fiumi di parole* (Spina, 2016).

¹¹ La tecnologia è in continuo movimento e all’orizzonte dell’uso comune sta albeggiando il nuovo sole dei surrogati della scrittura: si pensi ad applicativi come *Snapchat* o *Slingshot*, che non solo consentono di creare messaggi che si autodistruggono, elevando così a sistema (vale a dire: ratificandola in quanto caratteristica di servizio) la volatilità della scrittura telematica (si veda *infra*), ma che sollecitano soprattutto il ricorso a codici altri rispetto a quello grafico della scrittura (quello iconico delle immagini e dei filmati, quello vocale del parlato registrato e trasmesso), la quale – se non proprio estromessa dall’atto comunicativo – finisce spesso per occuparvi una posizione ancillare.

2.1. L'incremento delle occasioni di scrittura

Oggi, grazie ai servizi della CMT si scrive molto più di quanto non si facesse un tempo¹², anche per fini puramente e immediatamente funzionali, producendo testi a perdere, in contesti tendenzialmente informali, o percepiti come tali, o simulati tali: è il portato di uno svolgimento culturale che ha preso corpo soprattutto negli ambienti telematici a maggiore connotato interazionale, per via delle caratteristiche dell'utenza (mediamente giovane), della storia degli strumenti (in origine diffusi soprattutto in ambienti *geek*¹³, a forte connotato tecnico, in cui era uso esibire le proprie conoscenze, ironizzare su quelle degli altri e dedicarsi al gioco intellettuale e linguistico), e anche dell'effetto spersonalizzante delle interfacce, che limitano l'esposizione in prima persona, proteggendo la faccia con una sorta di iconostasi elettronica e verbale che facilita l'attivismo e anche l'aggressività gratuita e le reazioni smodate (i frequentatori degli ambienti telematici identificano la figura del disadattato patologicamente aggressivo con il nome di *hater*, che sanno essere a volte anche *flamer*)¹⁴. I servizi della CMT, dunque, rendono accessibile, comoda, utile e forse necessaria la scrittura a persone di livelli culturali molto diversi, alcuni dei quali diffondono non solo forme correnti, ma anche tipi diafasicamente bassi o addirittura sub-standard, che solo in qualche caso sono sanzionati¹⁵.

2.2. La desacralizzazione della scrittura e la deproblematizzazione dell'atto scrittorio

Poiché nella CMT scrivere diviene attività ordinaria¹⁶, naturale, quasi irriflessa, collegata com'è alle piccole e piccolissime evenienze della vita di tutti i giorni, la parola scritta, tecnicamente più accessibile e più disponibile al riuso¹⁷, appare meno importante

¹² Cosenza, 2014 ha usato, per descrivere il fenomeno (sul quale, da ultimi, Pistolesi, 2014 e Fresu, 2016), il termine *ipergrafia*, mentre Antonelli, 2007, sottolineando il lato patologico del fenomeno, *graforrea*.

¹³ Il termine è un americanismo gergale documentato nell'accezione tecnica per la prima volta nel 1984 (OED, s.v.); indica l'appassionato di informatica e di Internet abilissimo con le tecnologie, ma spesso meno pratico delle cose della vita di tutti i giorni.

¹⁴ *Flamer* è presente nelle *additions* del 2001 all'OED nell'accezione, propria del *computing slang*, di 'person who sends in flammatory, abusive, or offensive messages by e-mail or as a posting to a newsgroup'; il repertorio ne registra la prima apparizione nell'accezione che ci interessa nell'*Hacker's dictionary* (Steele *et al.*, 1983). *Hater*, invece, non è registrato nell'accezione più diffusa negli ambienti telematici, ma è di largo uso anche negli ambienti giornalistici (per accertarsene è sufficiente una ricerca *online*) ed è spesso usato insieme a *troll* (chi si diverte ad innescare dispute in ambienti telematici: l'OED lo registra in questa accezione dal 2006 e ne riconosce come prima citazione un testo del 1992).

¹⁵ Sulla figura dei censori grammaticali della CMT (chiamati, nella loro forma oltranzistica, *Grammar Nazis*) ha scritto Tivosanis, 2011 e ad essa fa riferimento nei suoi lavori anche Vera Gheno, che ne ha evocato il fantasma pure nel titolo del suo ultimo volume di argomento linguistico e grammaticale (Gheno, 2016).

¹⁶ L'espressione «desacralizzazione della scrittura» è di Antonelli (la si trova per esempio in Antonelli, 2014).

¹⁷ Accedere alla Rete e alle sue risorse, anche come utenti attivi, che producono e non solo consumano contenuti, è diventato sempre più facile, specie grazie all'investimento dei produttori di *software* sull'usabilità e grazie alla tendenza alla convergenza delle interfacce in termini operatività e di rappresentazione simbolica e spaziale delle funzioni (sui terminali mobili si opera ormai secondo logiche largamente condivise, a prescindere dai sistemi operativi impiegati, sicché tutti gli utenti tendono a compiere le medesime azioni per ottenere lo stesso effetto; anche le metafore impiegate e persino gli elementi simbolici utilizzati nella rappresentazione di oggetti di interfaccia si omologano; così, banalmente, le icone che aprono un programma per la posta elettronica sono riconoscibili a colpo

e meno irrefutabile; anche per questo i suoi utenti sono mediamente più accomodanti di fronte alla norma, nei confronti propri e altrui¹⁸. D'altra parte, come si è già scritto, le modalità comunicative di molti servizi della CMT favoriscono la diffusione di varianti diafasicamente basse o sub-standard; e in molti testi neomediali la scrittura è impiegata a surrogare o a mimare il dialogo¹⁹, ciò che non solo favorisce la diffusione di tipi normali nel parlato spontaneo all'interno delle scritture, ma legittima anche la trasposizione immediata nel testo scritto di un discorso scarsamente progettuale, e quindi lessicalmente banale, sintatticamente lasso, graficamente noncurante. Non appare secondario, poi, il fatto che gli utenti di molti servizi sientino soprattutto tra i giovani²⁰, la cui inclinazione al *lusus* e il cui apprezzamento per le scelte anti-normative è nota.

2.3. La contaminazione linguistica e l'elaborazione delle regole di genere

Convergenza, multicanalità e crossmedialità, fenomeni a vario titolo neomediali²¹, facilitano una percezione olistica del flusso di testo veicolato dai terminali telematici. Ciò non indica solo il fatto che in molti servizi il testo prodotto dalle persone si rinnova

d'occhio perché contengono una busta; i menù funzionali si trovano nella parte alta della finestra; gli elementi grafici che li identificano sono sempre più simili gli uni agli altri): su questo presupposto si basa il Web 2.0 e in genere le funzioni sociali e interazionali dei servizi più recenti (a partire dai primi anni Duemila: *folksonomy*, *Web of people*, servizi sociali o collettivi). Uno sguardo di insieme sulle tassonomie popolari è in Peters, 2009.

¹⁸ Da ultimo: Fresu, 2016. Per quanto riguarda la valutazione dell'errore, si sottolineerà che gli strali si appuntano in genere sui fenomeni più superficiali del testo (la punteggiatura, i fatti ortografici) e più raramente su qualche fatto sintattico (l'uso del congiuntivo) o lessicale, e gli errori, quando ripresi, possono innescare vere e proprie scaramucce telematiche. Proprio il fatto che gli interventi dei tutori dell'ordine grammaticale sollevino sempre risentimento e polarizzino gli interventi degli altri utenti suggerisce che esista un nucleo significativo di scriventi che hanno sviluppato qualche forma di tolleranza almeno nei confronti di alcuni errori: lo sottolinea, nella sua tesi specialistica, anche Guercetti (2015-16), basandosi su un *corpus* di *post* attinti alla piattaforma *YouTube*.

¹⁹ È questo un fatto che si dà per assunto (già Baron, 1998 suggeriva che i messaggi di posta elettronica si potessero considerare lettere al telefono o parlato "ri-medializzato" e l'anno seguente Daniela Bertocchi [1999] si chiedeva, in un articolo dedicato all'*e-mail*, se essa si scrivesse o si parlasse; e naturalmente la coloritura orale delle scritture della CMT si è andata intensificando con l'esplosione dei *social network*; anche Pistolesi, 2011 sottolinea che nei nuovi *media* – e nello specifico, già nel caso degli SMS – il codice scritto «è stato forzato, rispetto alle sue prerogative originarie, verso il polo dell'immediatezza comunicativa»).

²⁰ La preminenza giovanile è schiacciante soprattutto nei servizi *social*, come del resto gli studi segnalano con costanza (Berruto, 2005 identificava icasticamente nei giovani con un buon grado di istruzione e la consuetudine giornaliera nell'uso degli strumenti informatici lo *zoccolo duro* degli utenti di Internet): i dati del 13° Rapporto Censis-Ucsi sulla comunicazione (2016: se ne veda la presentazione all'indirizzo http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stampa=121073) evidenziano, infatti, che «le distanze tra i consumi mediatici giovanili e quelli degli anziani» sono spiccatissime (oltre il 90% dei giovani sotto i trent'anni fa uso dei servizi della Rete, mentre gli anziani si fermano a poco più del 30%; quasi il 90% dei giovani fa uso di *smartphone*, che rientrano tra le abitudini solo del 16% degli anziani; il 90% dei giovani ha un account *Facebook* [FB], mentre solo il 16% degli ultrasessantacinquenni lo ha; anche in un servizio di *microblogging* come Twitter la differenza è schiacciante: ne fa uso il 25% dei giovani e meno del 2% degli anziani). Va poi segnalato che anche molti utenti che non sono anagraficamente giovani assumono e sfoggiano comportamenti linguisticamente giovanili, ma ciò vale anche al di fuori della CMT.

²¹ Su questi concetti Jenkins, 2007; Menduni, 2009; Maistrello, 2010; Herring, 2011.

incessantemente e scorre, letteralmente, sulle pagine di chi vi fa ricorso²², sfocandosi e stemperandosi in un *continuum* verbale in perenne costruzione²³, ma anche che l'utente di molti servizi della CMT tende a sentirsi immerso in un torrente di informazioni differenti solo in relazione all'interfaccia che, in un determinato momento, gli consente di accedervi. Così, non è per nulla eccezionale il fatto che si risponda a un messaggio *e-mail* con uno di messaggistica istantanea (MI), o che si usi una *chat* per ricordare all'amico di rispondere a un *post* su FB o per segnalargli un *topic* particolarmente interessante su *Twitter*: il passaggio da un servizio all'altro è dettato spesso da semplici questioni di praticità e di comodità (se si scrive sui mezzi pubblici, una riga scritta con *Whats.App* [WA], *Telegram* o *FB Messenger* può essere più spiccia di un messaggio di posta elettronica); ma anche quando si riconosca l'esistenza di un differenziale funzionale tra i servizi e le applicazioni, e quando esso sia filtrato nella percezione degli utenti e quindi faccia parte delle *affordance* del servizio²⁴, la pura e semplice possibilità di *zapping* mediale²⁵ predispone alla continuità formale e all'ibridazione (così, se uso la posta elettronica per rispondere a un amico che mi ha inviato un messaggio WA o che ha scritto qualcosa su FB solo perché sto già scrivendo un messaggio *e-mail* a qualcun altro e mi è comodo così, gli risponderò probabilmente come farei con WA o su FB; e anche le filatesse di messaggi *e-mail* predispongono al travaso delle abitudini della MI in testi altrimenti in genere percepiti come più formali e attesi come più formalizzati)²⁶, vale a dire alla diffusione trasversale di consuetudini grafiche e linguistiche che finiscono per costituire una piattaforma espressiva comune²⁷.

3. LA FENOMENOLOGIA LINGUISTICA

Resta ora da riferire, almeno brevemente, sugli svolgimenti linguistici più comuni nei servizi telematici. Andrà detto, a questo proposito, che la lingua base per gli scambi telematici è un italiano di livello medio, informale, colorito in senso colloquiale, ricco di giovanilismi e di elementi genericamente espressivi e ludici che assumono corpo variabile nei diversi servizi²⁸; frequenti vi appaiono gli anglicismi, talvolta secondari a

²² È il caso, noto, di Twitter e FB.

²³ Sulla negozialità del testo dei *media* telematici – e nello specifico di Twitter – Spina, 2016.

²⁴ Sul concetto di *affordance* in questo contesto: Thurlow, Lengel e Tomic, 2004; Bolter, 2009; Barton e Lee, 2013; Cosenza, 2014. È evidente – lo sottolinea con molta chiarezza Tavosanis, 2011 e lo indica, pur senza avanzare pretese di rilevanza statistica, il sondaggio condotto nel 2011 da Piloni – che i servizi della CMT non sono tutti fungibili e commutabili, e che anzi, la scelta di uno piuttosto che di un altro possa avere implicazioni metacomunicative (e che, dunque, gli utenti ne abbiano coscienza): si vedano, in merito al tema, Cosenza, 2002; Randall, 2002; Kim *et al.*, 2007; Pistolesi, 2008 e 2011; Ursini, 2011.

²⁵ La forma è registrata come esotismo nel GDU in riferimento all'uso di spostarsi rapidamente da un canale televisivo all'altro (la prima attestazione in italiano risalirebbe al 1988; in inglese [OED] si hanno occorrenze dall'inizio degli anni Settanta); proprio le dinamiche della convergenza cui si fa riferimento in questo articolo ne giustificano l'uso estensivo ai servizi della CMT.

²⁶ Alcuni esempi delle dinamiche di aggiustamento testuale cui si fa cenno si leggono in Prada, 2015, e Fresu, 2016.

²⁷ Fiorentino (2016: 65) riconosce l'esistenza di una *scrittura media* che si affianca ad «altre varietà di scrittura online».

²⁸ Così, mentre negli SMS e nella MI sono frequenti le alterazioni del codice grafico e spesseggia il ricorso ad elementi simbolici, nei *social media* gli scriventi operano soprattutto sulla selezione lessicale e sulla struttura (morfo-)sintattica dei testi, eventualmente mettendo a frutto l'effetto di sprezzatura consentito dal cambio di codice o dallo scarto varietistico.

scelte stilistiche, talora ad esigenze funzionali, denotative, collegate in genere all'ambiente tecnologico e dunque appartenenti alle corone più o meno interne di alcuni sottocodici. Spesseggiano, talora usati a fini stilizzanti o come effetto di prospettive idioletali, talora risultato di lassità, noncuranza o semplice insufficienza delle risorse linguistiche, elementi connotati verso il basso della diastratia e forme collocate sul semiasse alto della diafasia, tanto che la deviazione espressiva appare a molti elemento qualificante delle scritture telematiche²⁹. Non manca neppure il pimento degli elementi regionali, che sono usate soprattutto in funzione fática, ludica e socializzante, e solo talvolta identitaria; il loro uso peraltro pare meglio annoverabile tra i fatti di rilievo diafasico che non diatopico, anche per il progredente degrado della competenza dialettale dei giovani, naturalmente più avanzato in alcune aree che in altre³⁰.

Vi sono poi, naturalmente, fenomeni di rilievo sintattico e testuale che hanno diffusione trasversale, per quanto con frequenza e/o intensità varia in relazione ai servizi impiegati: la ridotta verticalità della struttura frasale; i fenomeni di focalizzazione, tematizzazione, topicalizzazione, segmentazione dell'enunciato³¹; la scarsa coesione conseguente alla ridotta gittata progettuale e alla scrittura irriflessa o reattiva; la tendenza alla segmentazione del testo, che presenta tipicamente granularità fine o pulviscolare.

Nella sostanza, dunque, la lingua dei servizi Web presenta, quali tratti comuni e centrali:

- alcuni fenomeni di riduzione della complessità morfosintattica e di marcatezza e semplificazione sintattica tipici dell'italiano neostandard;
- un certo numero di tratti marcati che, se ripetuti, tendono a risalire verso la periferia degli usi correnti informali;
- inserti dalle varietà dialettali o regionali o da altre varietà del repertorio (varietà basse e gerghi, ma anche lingue speciali, utili al fine di creare attrito e straniamento);
- numerosi stranierismi (anglicismi in specie);
- movenze tipiche del giovanilese (la cui fenomenologia in parte coincide con quella cui si è fatto riferimento ai punti precedenti);
- i segni di una testualità breve e frammentaria, scarsamente coesiva, nella quale hanno largo peso l'implicitezza e la presupposizione.

²⁹ Per esempio, Cerruti e Onesti, 2013 (di cui si vedano anche i rinvii bibliografici).

³⁰ Quello della CMT è uno dei contesti per cui si potrebbe utilizzare con profitto descrittivo, tranne che in casi specifici, l'etichetta, impiegata da Moretti, 1999 in un ambito diverso, di *dialettofonia evanescente* (e si veda anche Moretti, 2006 e Moretti e Stähli, 2011, Casoni, 2011, sempre incentrati sulla situazione svizzera). Nei testi neomediali – eccezion fatta, naturalmente, per quelli che nascono all'interno di contesti metalinguisticamente orientati, per esempio per quelli di *blog* o gruppi FB dedicati al dialetto (si veda, a proposito di un sito del Web 2.0, Miola, 2013), che rappresentano una fattispecie a sé perché in essi la polarizzazione linguistica è un fatto di indubbia rilevanza diatopica – il dialetto – peraltro non necessariamente quello parlato nella propria area, né quello del quale si ha qualche competenza – tende ad apparire in maniera puntiforme, in lessemi isolati o in facili collocazioni (per esempio, in imprecazioni, formule di saluto o allocuzioni).

³¹ Diffuse, in generale, anche se Spina, 2016, le trova poco rappresentate nel suo corpus di *post* da Twitter.

Sono invece tratti comuni ma periferici, perché più spiccatamente riconducibili alle scelte individuali e non consolidati, o tipizzanti alcuni servizi, o in via di dismissione e di sostituzione:

- la manipolazione del codice grafico (tachigrafie e alcuni altri gergalismi grafici³² come le scritture *camelcase*, il *Leetspeak* o l'*Ascii art*) che, per quanto considerati tipici dei testi neomediali, sono in realtà un residuo della paleo-CMT (e si sono diffusi soprattutto con gli SMS e i *forum*)³³;
- l'uso connotante ed espressivo della punteggiatura (come le serie e le interpolazioni di punti esclamativi e interrogativi, di probabile origine fumettistica);
- l'impiego di elementi iconici (*emoticon*, *verticon*, *smiley*) che si fondono nel flusso del testo o lo delimitano e che paiono più tipici dei servizi a più forte connotato interazionale;
- alcuni dispositivi simbolici a valenza funzionale (come @, #, le stelline o i cuoricini, che caratterizzano specialmente alcuni servizi *social*);
- la presenza di fenomeni di ripetizione e di riuso, che si risolve talora in povertà lessicale; quest'ultima si manifesta soprattutto nell'ambito dei servizi che predispongono a interazioni rapide, puramente reattive, eminentemente funzionali e più prossime, strutturalmente, al parlato dialogico.

Anche la struttura del discorso e dell'interazione presentano spesso, ma non categoricamente, tratti qualificanti del parlato naturale, quali l'orientamento egocentrico, con fenomeni di teatralizzazione anche linguistica del sé, più comuni però nella MI e in alcuni ambienti *social*³⁴ che nella CMT in generale.

Rimane ora da segnalare che un certo numero di fenomeni linguistici – tanto centrali, quanto periferici – finiscono per connotare la CMT nel suo complesso. Ciò significa che, essendo diffusi in molti servizi, anche se non in tutti, sono percepiti come *rappresentativi* delle scritture telematiche e ne costituiscono, nell'ottica delle convenzioni d'uso, ovvero della lingua socializzata in strutture formali e incarnata nel sistema dei testi rappresentativi, segni *di genere*, rendendosi disponibili, con altri, ad essere declinati come elementi definitivi di *tipi* testuali. Questi medesimi fenomeni, nell'ottica del sistema linguistico, ovvero della lingua in quanto struttura di scelte possibili coagulate in varietà, appaiono segni varietistici, stigmi di quella sorta di varietà di *Ausbau*, di cui gli utenti riconoscono l'esistenza «irrespective of how far its system is intrinsically distinct»³⁵, anche perché sono particolarmente evidenti e disponibili alla stilizzazione e al gioco metalinguistico e prendono corpo soprattutto nel sistema dei tipi testuali.

³² Secondo l'etichetta di Lorenzetti e Schirru, 2006.

³³ Sui quali la letteratura è vastissima: rinvio a Prada, 2016 per alcune indicazioni.

³⁴ Su FB, in questo senso, tra gli altri, Thurlow, 2013.

³⁵ Matthews, 2014, s.v. *Ausbau*. Sulla natura della lingua della CMT si è discusso molto; mi limito a rinviare a Cerruti e Onesti, 2013; Antonelli, 2016b e Fresu, 2016. Fiorentino, 2013 (e in interventi successivi), rifacendosi ad Agha, 1999, 2003 e 2005, e a Squires, 2010, parla, a proposito dei nuovi *media*, di varietà di *registrazione* (*enregistering* v.), ovvero di una varietà fissata perché «percepita come autonoma e nuova dalla comunità di parlanti».

4. I TRATTI DISTINTIVI DELLA LINGUA DEI SERVIZI NEOMEDIALI

Ciò che forse contraddistingue le forme linguistiche e testuali della CMT, oltre all'ibridismo, cui si è già fatto cenno, e alla multimedialità, che è uno specifico ben identificato, è lo spiccato dinamismo, la mutevolezza in una direzione in parte determinate dalle tecnologie. Si tratta di caratteri molto generali, ai quali altri possono aggiungersene che non sono sempre linguistici in senso stretto e che tendono talora ad ancorarsi ai singoli servizi (si è già scritto che alcune manipolazioni del codice grafico, le tachigrafie o le *emoticon* sono tipiche degli SMS; che la mimesi di alcuni fatti del parlato appare tipizzante dei servizi più interattivi; che alcuni elementi dell'organizzazione del testo e del paratesto caratterizzano specialmente la posta elettronica o i *blog*; che oggetti funzionali specifici – quali l'uso addressivo o citazionale di @ o quello topicalizzante dell'*hashtag* – connotano la scrittura in Twitter) venendone però estromessi quando percepiti come inutili o semplicemente superati: da questo punto di vista, la CMT mostra un'analogia con la lingua dei giovani.

Così – per esemplificare – se i testi dei nuovi *media* mostrano caratteri indubbiamente scritturali (tra gli altri: la scrittura alfabetica e le convenzioni [orto-]grafiche normali; i fenomeni del *syntactic mode*³⁶; l'impiego di alcuni elementi simbolici che si vanno testualizzando), ad essi ne mescono alcuni tipici del parlato (per esempio, come si scriveva: la struttura egocentrica del discorso, la messinscena del sé; i fenomeni del *pragmatic mode*; la riproduzione di fenomeni paralinguistici come quelli prosodici in quanto tentativo di reintrodurre la *prossimità* e l'*immediatezza*³⁷ del parlato nello scritto...), e altri ancora che sono connessi con e resi possibili dall'uso delle interfacce tecniche (così, tra le altre, l'impiego delle *emoticon* e degli *emoji*, per cui sono necessarie rispettivamente una tastiera e un applicativo che permetta l'inserimento di elementi grafici nel testo; quello pragmaticamente funzionale della virgola [a fine di segmento di turno nel *chat*], a indicare la presenza dello scrivente e la sua volontà di conservare il turno]; l'uso di immagini ed altri elementi medialità; il ricorso all'ipertestualità; la frammentazione e la granularità fine indotta dai vincoli di sistema; alcuni artifici paratestuali [che si consolidano nella CMT: le caratteristiche del commento e della concatenazione dei commenti nei *social media*; l'organizzazione dei *blog*...]; la presenza di metadati e in genere di etichette [*tag*], che rendono il testo “profondo” ed eventualmente attivo; la possibilità di conservare le varianti redazionali...).

5. LA LINGUA DELLA CMT NEL PANORAMA VARIETISTICO DELL'ITALIANO

Di quale varietà ci si occupa, dunque, quando si tratta della lingua della CMT? Di una simile ad altre descritte negli studi e caratterizzabile, come quelle, *anche* in quanto insieme di tratti linguistici correlabili a determinanti extralinguistiche (la situazione comunicativa e i fini della comunicazione, il grado di cultura e l'ambiente socioculturale di provenienza dello scrivente, l'ambiente tecnico di elaborazione del messaggio ecc., come che li si voglia chiamare). La possibilità di riconoscere, all'interno del sistema delle scelte possibili, insiemi di regolarità che qualifichino una varietà dipende in effetti solo dall'estensione che si vuole garantire all'etichetta varietistica: via via che ci si allontana

³⁶ Secondo la prospettiva di Givón, 1979, come per il *pragmatic mode* di cui si scrive *infra*.

³⁷ Secondo Koch e Oesterreicher, 1990.

dai singoli *token* testuali per farne dei *type*, e via via che si vogliono includere nel costrutto modellistico più *type*, il numero dei tratti comuni tende a ridursi; ciò tuttavia non implica che gli utenti dei testi per i quali si ritrovano pochi tratti categorici rimangano perplessi nel ricondurli a una classe, *percepita*, *enregistered*, o di *Ausbau*. Sulla base dei dati attualmente disponibili, in ogni caso, seguendo anche Cerruti e Onesti (2013), l'etichetta che meglio pare attagliarsi a una classe come quella della lingua della CMT, perché la qualifica soprattutto come insieme di generi di discorso, è *modo d'uso*, già tradizionalmente impiegata a descrivere una “varietà” come la lingua dello sport³⁸.

Proprio il fatto che gli utenti della lingua riconoscano l'esistenza di una “varietà” che rientra faticosamente nel novero di quelle descrivibili come «insiemi solidali di varianti di variabili»³⁹ potrebbe spingere alla ricerca di variabili che si dimostrino euristicamente utili. A questo fine, si potrebbe costruire una matrice di tratti linguistici e formali (anche perilinguistici dunque, ovvero paralinguistici ed extralinguistici, testuali) che occorrono nei testi dei vari servizi della CMT, basandosi sui *corpora* esistenti o creandone di nuovi, per connetterli, attraverso la costituzione di questionari mirati, con le attese e la percezione di gruppi di utenti: dall'esame del rapporto tra la fenomenologia linguistica, le caratteristiche testuali e la percezione, anche funzionale, che gli utenti hanno dei servizi e del flusso di testi che essi generano, si potrebbero certamente trarre indizi significativi sulla natura degli elementi che guidano il giudizio, e può darsi che tali fattori siano impiegabili anche ai fini della descrizione scientifica.

6. FENOMENI DIFFUSIVI: LA RISALITA DEL CLITICO CON *BISOGNARE*

Se è vero, come si scriveva nella *Premessa*, che i servizi della CMT per lo più elaborano tendenze, è anche vero che, come già sottolinea Baron (2003: 6), «Technology often enhances [...] linguistic and social change»: *potenzia* cioè, oltre a diffonderlo, il mutamento linguistico e sociolinguistico in virtù dei meccanismi attivi nel dominio della testualità telematica di cui si è scritto sino a questo punto: il condizionamento ad accettare testi con un grado di accuratezza, proprio e altrui, inferiore a quello dei testi scritti standard; la mistione tra varietà e stili diversi; la ricerca dell'effetto espressivo attraverso l'innesto anomalo; l'ampia dispersione dei testi. Uno fra i *trend* evolutivi innescati dai nuovi *media* è quello che promuove forme e tipi periferici nel circuito di quelli accettabili: nei paragrafi che seguono si cercherà di sostanziare questa asserzione attraverso l'analisi di un fenomeno morfosintattico marcato – la risalita del clitico in determinati contesti – che pare appunto mostrare una rappresentanza maggiore nelle scritture telematiche che in quelle tradizionali (letterarie e anche giornalistiche).

6.1. Il fenomeno della risalita del clitico

Vale la pena, intanto, di descrivere, sia pure brevemente e senza pretesa di esaustività, il fenomeno in oggetto. Si intende per *risalita* (o meno comunemente *salita*) *del clitico* lo spostamento dei pronomi atoni personali e delle particelle avverbiali clitiche *ci*, *vi* e *ne* dalla posizione enclitica alla posizione proclitica. In particolare, si ha risalita quando un

³⁸ Sulla quale, a questo proposito, ad esempio, Proietti, 2011.

³⁹ Berruto, 2011.

verbo semanticamente pregnante all'infinito (interpretabile come il verbo di una subordinata infinitiva) o, con restrizioni, al gerundio, è retto da un verbo flesso con semantica più debole (un verbo modale come *dovere*, *potere*, *sapere* e *volere* o un verbo fraseologico, come *cominciare* o *continuare*, in strutture che manifestano in genere coloriture aspettuali; con il gerundio il verbo debole è *stare*: *Mario lo può vedere* vs *Mario può vederlo*; *Mario lo prova a chiamare* vs *Mario prova a chiamarlo*; *Mario lo sta a sentire* vs *Mario sta a sentirlo*; *Mario lo sta sentendo* vs *Mario sta sentendolo*)⁴⁰: si tratta di uno spostamento non obbligatorio che sembra correlabile con alcuni fattori promoventi, come si vedrà.

Nei verbi semplici, invece, la posizione dei clitici è largamente prevedibile e in qualche caso vincolata a una posizione: nei verbi semplici all'indicativo o al congiuntivo il pronome è normalmente proclitico (l'enclisi è ancora libera, ma la scelta delle forme enclitiche è marcata in diafasia verso l'alto o collegata a tipi fossili, come *vendesi*, *dicesi* ecc.), mentre con l'infinito semplice, il gerundio semplice e il participio passato, oltre che, in alcuni casi, con l'imperativo, si ha normalmente enclisi (*andarci*, *andandoci*, *andatoci*, *vaccil*, *andateci!*); con l'infinito e il gerundio composti il clitico risale verso l'ausiliare, che sono in effetti le forme infinitiva e gerundiva (*esservi andato*, *averlo mangiato*; *essendoci andato*, *avendolo mangiato*); con il participio presente si ha enclisi, ma l'uso della forma è molto marcato (*svolgentesi*, *svegliantelo*)⁴¹. Quando sia presente un avverbio di negazione, la proclisia si estende anche all'infinito semplice nel caso in cui esso sostituisca l'imperativo (*non lo dire!*, *Non lo dite!* vs *non dirlo!*, *non ditelo!*: la giacitura enclitica è quella della tradizione, mentre la risalita è moderna).

La risalita potrebbe essere correlata a fattori geolinguistici: secondo Wismuller Zocco, 1984⁴² (che analizza la distribuzione del fenomeno attraverso le carte dell' AIS e compie un'indagine aggiuntiva «su un campione ristretto di parlanti»), mentre nelle varietà settentrionali e in Toscana si prediligerebbe la collocazione enclitica, in quelle meridionali sarebbe preferibile quella proclitica, più corrente nella lingua moderna⁴³, diffusa pure nella lingua antica (eccezioni note alla proclisia sono i casi previsti dalla legge di Tobler-Mussafia, che si è appena citata)⁴⁴. Inoltre, ciò che più rileva ai fini della nostra discussione, il fenomeno sembrerebbe sensibile a determinanti pragmatiche e discorsive: la sede proclitica, in quanto il clitico anticiperebbe un costituente virtualmente collocato a destra della frase, e quindi in posizione che normalmente è rematica, potrebbe configurarsi come una versione debole della dislocazione a sinistra e quindi – fatti salvi gli effetti della grammaticalizzazione, come si vedrà – essere l'espressione di una tematizzazione⁴⁵ (dunque: il tipo *vorrei dirti* sarebbe a tematizzazione

⁴⁰ Rizzi, 1982 (cap. I) considera la risalita un fenomeno di *ristutturazione*: il verbo reggente e quello subordinato si fonderebbero in un unico complesso verbale e ciò spingerebbe il clitico verso la sinistra della frase (si veda anche Renzi, 1989).

⁴¹ Nella tradizione letteraria è prevista, sino a tutto l'Ottocento e in qualche caso ancora nei primi decenni del Novecento, una possibilità molto più ampia, non necessariamente marcata, di collocazioni enclitiche con i verbi di modo finito, e di disposizioni proclitiche con i verbi di modo indefinito (per esempio con il gerundio semplice in frase negativa: *non vi andando*; o con l'imperativo affermativo: *Or ti cheta...*; in posizione iniziale assoluta la forma proclitica si diffonde soprattutto nella tragediografia e nelle scritture melodrammatiche, ed è per questo detto *imperativo tragico*). Fino al Quattrocento, inoltre, l'enclisi pronominale era documentata con i verbi di modo finito anche in correlazione con la struttura frasale, secondo la Legge di Tobler-Mussafia.

⁴² Ma si veda anche Rohlf, 1966-69.

⁴³ Rohlf, 1966-69; anche Brucale, 2011.

⁴⁴ Sulla "legge", oltre a Mussafia, 1886, Brucale, 2011 con i suoi riferimenti bibliografici.

⁴⁵ Che i clitici rispettino il principio pragmatico generale secondo cui il materiale tematico/dato tende a collocarsi alla sinistra della frase è sottolineato anche da Renzi (1989), che ricorda a questo proposito la

zero [il tema sarebbe *io*] e il modale in posizione iniziale assumerebbe un certo grado di salienza inerziale; il tipo *ti vorrei dire* presenterebbe tematizzazione debole di *ti*, compatibile con l'atonia del pronome, e demozione della salienza del modale⁴⁶; e il tipo *ti vorrei dire a te* tematizzazione completa [resa necessaria dalla presenza del pronome tonico a destra, che in mancanza di indizi sintattici parrebbe essere rematico)]⁴⁷.

L'insieme dei fenomeni che hanno fatto privilegiare in alcuni contesti la sede proclitica per pronomi e particelle⁴⁸ sembra aver innescato un processo di grammaticalizzazione che spingerebbe progressivamente verso la fissazione dei clitici alla sinistra dei gruppi verbali: la residua possibilità di oscillazione nella collocazione dei pronomi e delle particelle è compatibile appunto con l'idea generale di grammaticalizzazione (nel caso specifico incompleta), se è vero che, in sincronia, essa appare «primarily as a syntactic, discourse pragmatic phenomenon, to be studied from the point of view of fluid patterns of language use»⁴⁹.

Peraltro, compatibilmente con un quadro di grammaticalizzazione, la risalita non presenta la medesima frequenza con tutti i verbi. Alcuni tra quelli aspettuali, come i conativi, presentano fenomenologia di margine, nel senso che con essi la collocazione in sede proclitica risulta spesso discutibile o inaccettabile per alcuni parlanti⁵⁰. Anche con *bisognare*, verbo modale con coloritura deontica, la risalita provoca problemi di accettabilità, per quanto, mentre le istanze del fenomeno sono molto rare nelle scritture tradizionali, esse tendano a diffondersi nei testi neomediali: è dunque vero che la CMT sta autorizzando strutture altrimenti periferiche?

6.2. La risalita con il verbo modale “bisognare”: lo spoglio dei corpora

Per verificare questa ipotesi, si sono interrogati alla ricerca di strutture che contenessero il verbo *bisognare* seguito da un infinito con un clitico⁵¹ *corpora* di testi letterari in prosa antichi e moderni (BIZ, *Primo Tesoro*)⁵², giornalistici (*corpus Repubblica*)⁵³,

legge di Wackernagel, secondo cui, nelle lingue indoeuropee antiche (e in alcune moderne), i clitici devono collocarsi obbligatoriamente dopo la prima parola non clitica della frase.

⁴⁶ Cortelazzo, 1972 documenta anche una variante intermedia in *ti volevo dirti*, considerata però inaccettabile.

⁴⁷ Sembrerebbero supportare questa interpretazione anche i giudizi ingenui (in senso tecnico) degli informatori di Wismuller-Zocco, 1984.

⁴⁸ Wismuller-Zocco, 1984 aggiunge, a quelli che si sono citati, tra l'altro, come fattori promoventi, la struttura intonativa dell'enunciato e la connotazione prevalentemente marcata della giacitura enclitica, che avrebbe funto da volano all'affermazione della proclisia.

⁴⁹ Hopper e Traugott, 2003: 2; e si veda, su questa linea, Russi, 2008, che il testo precedente cita. Anche Renzi (1989: 368): «the ad-verbial clitic is obliged to alternate between proclisis and enclisis in order to avoid the definitive fusion of the clitic with its support [...]. [I]t is this alternation that guarantees they remain clitics».

⁵⁰ Si pensi a *provare: prova a dirla vs la prova a dire; prova a dirgli vs gli prova a dire; non prova a dirla vs non la prova a dire; non prova a dirgli vs non gli prova a dire*: la risalita nel caso del pronome indiretto appare a molti strana o inaccettabile.

⁵¹ Si sono ricercati, per la precisione, distribuzioni di *bisognare* al presente, imperfetto e futuro indicativi con almeno un elemento proclitico (tutti i clitici oggetto diretto e indiretto più le particelle clitiche *ci*, *vi* e *ne*), e dunque le stringhe: *lo/la/le/li/ne/ci/vi/mi/ti/gli/si bisogna/bisognava/bisognerà*, cui si sono sommati i casi di clitico doppio: *glielo ecc.*, *me lo ecc.*, *te lo ecc.*, *ce lo ecc.*, *ve lo ecc.*, *se lo ecc.*

⁵² La BIZ, *Biblioteca Italiana Zanichelli*, come è noto, è una base di dati che comprende mille testi letterari, poetici e prosastici dal Duecento al primo trentennio del Novecento. Il *Primo tesoro della lingua letteraria*

trastipologici e generici (CORIS/CODIS e *corpus* Perugia)⁵⁴, anche diacronici (DiaCORIS)⁵⁵, e *corpora* di parlato (LIP e LIT)⁵⁶, che hanno fornito i dati d'uso con i quali fare reagire quelli raccolti dal Web, mediante la consultazione dei principali motori di ricerca e la lettura di *blog* e *forum* di argomento vario⁵⁷, sia quelli ottenuti attraverso l'interrogazione dei *corpora* NUNC, WaCky e PAISÀ⁵⁸.

Cominciamo, quindi, con la presentazione dei dati di spoglio: per ciò che riguarda i testi letterari, mentre il *Primo tesoro* non ritorna alcun risultato utile, la BIZ offre pochi riscontri, tutti dubbi (e anzi, per lo più meglio interpretabili senza pensare alla risalita)⁵⁹ tranne uno, che si legge nelle *Operette morali* (*Dialogo della Natura e di un'Anima*):

italiana include invece 100 romanzi presentati per il Premio Strega (testi che datano dal 1947, dunque, inclusi i 60 che se lo sono aggiudicato sino al 2007).

⁵³ Il *corpus* Repubblica rende disponibili in formato interrogabile circa 380 milioni di parole tratte da articoli del quotidiano scritti tra il 1985 e il 2000. Vi si può accedere dall'indirizzo <http://dev.sslmit.unibo.it/corpora/corpus.php?path=&name=Repubblica> (14 dicembre 2016).

⁵⁴ CORIS e CODIS costituiscono «un *corpus* generale (sincronico: ndA) di riferimento dell'italiano scritto» e documentano testi con ampia escursione tipologica, da quelli giornalistici a quelli accademici, tecnici e funzionali. Formano una base di dati molto ampia («130 milioni di parole») che ha il vantaggio di essere dinamica: il CODIS infatti è la versione del CORIS aggiornata periodicamente con *sottocorpora* di controllo. Vi si può accedere all'indirizzo http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html (14 dicembre 2016). Il *corpus* Perugia si offre come raccolta testuale di riferimento dell'italiano contemporaneo scritto e parlato. È stato creato all'Università per Stranieri, consta di oltre 26 milioni di parole, distribuite in 10 generi testuali (dalla scrittura accademica, al parlato, al web). Lo si può interrogare, previa registrazione, all'indirizzo <https://www.unistrapg.it/cqpweb/> (14 dicembre 2016).

⁵⁵ Il DiaCORIS è un *corpus* diacronico dell'italiano moderno che raccoglie testi in prosa redatti tra il 1861 e il 1945: se ne possono utilizzare le risorse all'indirizzo http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html (14 dicembre 2016).

⁵⁶ Il *corpus* LIP (*Lessico di frequenza dell'italiano parlato*) è stato costituito nei primi anni Novanta da Tullio De Mauro e dai suoi collaboratori (De Mauro, Mancini, Vedovelli e Voghera, 1993); include 469 testi parlati (per poco meno di 500.000 parole) raccolti a Milano, Firenze, Roma e Napoli e documenta sia scambi dialogici informali e scarsamente progettuali, sia parlato monologico formale (televisivo e radiofonico). Lo si può utilizzare all'indirizzo <http://badip.uni-graz.at/it/> (14 dicembre 2016). Il LIT (*Lessico dell'italiano televisivo*) «è una banca dati interrogabile che raccoglie 168 ore di trasmissioni delle reti Rai e Mediaset, prelevate casualmente nel corso del 2006 secondo una griglia statisticamente rappresentativa» (http://www.italianotelevisivo.org/contenuti/36/banche_dati) e vi si può accedere a partire dalla pagina http://193.205.158.203/lit_ric2/index.jsp (14 dicembre 2016).

⁵⁷ Cercando, sia pure senza ambire a una reale rappresentatività statistica, di documentare un *range* tipologicamente vasto di ambienti discorsivi; si sono scelti dunque *forum* e *blog* a tema sportivo, tecnologico (fotografia, musica, videogiochi, motori), letterario e di interesse più generale (cura degli animali domestici, maternità, cosmesi). Si sono consultati anche *blog* giornalistici.

⁵⁸ NUNC (*Newsgroup UseNet Corpora*) contiene dati attinti a Usenet, ovvero ai *newsgroup*, ed è diviso in *sottocorpora* distinti per lingua; un campione del *corpus* generale in italiano è consultabile a partire dalla pagina <http://www.bmanuel.org/projects/ng-HOME.html>. Il *corpus* WaCky (*The Web-As-Corpus Kool Yinitiative*) per l'italiano è costituito da testi raccolti in maniera automatica dal Web e contiene oltre un miliardo e mezzo di parole; può essere interrogato per esempio a partire dal sito http://nl.ijs.si/noske/wacs.cgi/first_form (14 dicembre 2016). PAISÀ (*Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati*) è nato nell'ambito del progetto omonimo e include raccolti dal Web nel settembre/ottobre del 2010 per circa 250 milioni di *token*; lo si può interrogare a partire dalla pagina <http://www.corpusitaliano.it/it/index.html> (14 dicembre 2016).

⁵⁹ Si reperiscono in particolare casi di *ne bisogna*, dubbi perché il pronome potrebbe essere considerato partitivo enclitico con risalita ('di ciò') oppure proclitico d'agente ('da noi', 'da parte nostra'): «Quanto viene a spettare alla favella, di cui non abbiamo ancora favellato, e pure ne bisogna favellare», Luigini, *Il libro della bella donna*, 1554; «\MAMF.\ Io non il fo luci causa, iuxta illud: "Nihil inde sperando"; sed, ma, ex humanitate et officio; mitto quod eziandio ego minus oneratus abibo. Ecco, li numero: tre, dui son cinque; sette e quattro fanno undeci, cinque e quattro son nove, fan vinti carlini; tre, tre, sei, e dui, son otto cianfroni, fan sei ducati; cinque aurei di Francia. Ne bisogna suttrarre alquanto», Giordano Bruno, *Il*

NE BISOGNA:

1. Ma oltre di questa, *te ne bisognerà sostenere* una propria, e maggiore assai, per l' eccellenza della quale io t'ho fornita.⁶⁰

Un'occorrenza che si può fare rientrare tra quelle di rilievo letterario emerge attraverso la consultazione del *corpusWaCky*, per costituire il quale si sono rastrellate pagine Web attraverso procedure automatiche, ed è la seguente:

LE BISOGNA:

2. www.liberliber.it

bisticcio su cava e cavallo. Allora una voce gentile in distanza disse: - *Sapete*, *le bisogna mettere* l'etichetta: «Ragazza, fragile.» E dopo questa, altre voci continuarono

Si tratta di uno stralcio di *Attraverso lo specchio* di Lewis Carroll⁶¹ nell'edizione dell'Istituto Editoriale Italiano (Milano, 1914); la traduzione potrebbe essere del direttore della Biblioteca dei ragazzi, Silvio Spaventa Filippi⁶².

I *corpora* generali (CORIS, CODIS, Perugia)⁶³ non offrono corrispondenze e lo stesso vale per il DIACORIS; in maniera analoga, nessuna occorrenza dei clitici in proclisia si trova nel *database Repubblica*, nel LIP e nel LIT. Offrono qualche riscontro nel corso della navigazione non strutturata alcuni siti giornalistici:

NE BISOGNA: <http://www.sportpro-archivio.it/giro/2002/CROnache.htm>⁶⁴

3. Ha voglia Cipollini a dire che *ne bisogna esaltare* la semplicità, quando lui stesso non se la sente di proporsi neppure per il domani più immediato. Nessuna ambizione, oltre una bella figura nel prossimo Giro di Svizzera.

*candelai*o, 3.11; un caso meno incerto è leopardiano: «Rassomigliava qualunque (Comparava ogni) piacere umano a un carcioffo dicendo che ne bisogna rodere e trangugiare tutte le foglie volendo arrivare a dar di morso nella castagna, e che di questi carcioffi è carestia grandissima, ed anche la maggior parte di loro è sole foglie senza castagna», Leopardi, *Zibaldone*, 1832 (31 maggio 1824). Si trova anche qualche *ci bisogna*, pure malsicuro in quanto sono possibili le medesime due interpretazioni: «A tutto ci bisogna preparare a portare en pace», Macinghi Strozzi, *Lettera 21 a Lorenzo Strozzi*, av. 1471; «Ora non ci bisogna pensare: forse che non è il meglio ched io abbia a mie' di questa consolazione d'avere una bella fanciulla», *Lettera 56 a Filippo Strozzi*, av. 1471.

⁶⁰ A risalire, in questo caso, è il solo *ne* (<*ti bisognerà sostenerne*, non **bisognerà sostenertene*). Il testo era stato restituito anche dal *corpus WaCky*.

⁶¹ Tratto da una pagina di *Liberliber* (<http://www.liberliber.it>), nota biblioteca elettronica di testi liberi da diritti d'autore, all'indirizzo, consultato il 3 novembre 2016: http://www.liberliber.it/biblioteca/d/dodgson/attraverso_lo_specchio/html/03.htm.

⁶² Sulla risalita in generale nei romanzi storici italiani dell'Ottocento si possono leggere anche i dati di Mauroni, 2006 (in particolare alle pp. 219-277), che segnalano la preferenza generale delle scritture narrative ottocentesche per l'enclisi (nei nessi verbali); l'incremento in diacronia dei casi di risalita; la maggior frequenza di spostamenti per il clitico riflessivo; non vi sono documentati, però, salvo errore, casi di *bisognare*.

⁶³ Il *corpus* Perugia interrogato attraverso l'interfaccia Web offre, per la difficoltà di quest'ultima a distinguere le forme accentate, un falso riscontro dall'*Isola del giorno prima* di Eco: «scavare gallerie era un piacere, e li bisognava battere con l'artiglieria e far sortite»: *li* è da leggere *li*.

⁶⁴ *Sportpro* è una «Pubblicazione telematica indipendente in linea dal 1998», <http://www.sportpro.it/?it/home-page/&q=OIQybPPNjrl%3D> (23 dicembre 2016).

Niente Tour (la sua formazione non è invitata), niente proclami. E neppure progetti esaltanti. Savoldelli è l'eroe dell'oggi.

NE BISOGNERÀ:

<http://forum.toronews.net/viewtopic.php?p=5381976&sid=72d3930cba6d4259bd2b4b85e1992ce465>

4. BERGAMO - È l'aria che è cambiata, perché i risultati purificano l'ambiente, allargano i polmoni, hanno effetti balsamici. Ieri, quelli del Toro scherzavano sulle molte cose belle ed erano arrabbiatissimi, con esagerati eccessi di autocritica, per quelle che non hanno funzionato: è l'atteggiamento della squadra che comincia a sentirsi forte e dell'allenatore che comincia a sentirsi sicuro. «Non mi è piaciuto per niente il gol che abbiamo incassato, *ne bisognerà riparlare*. Così come non mi sono piaciuti certi retropassaggi volontari nel finale: si segna il secondo gol per arrivare al terzo, non per difenderlo».

Per quanto riguarda i testi telematici, mentre nulla offre il *corpus* PAISÀ, il NUNC restituisce due *hit*, uno sospetto (il secondo, nell'elenco che segue: non sono in grado di verificarlo per la brevità dei contesti offerti dall'interfaccia di interrogazione della base di dati):

NE BISOGNA: 5. palleggi sapete quanti *ne bisogna fare*

GLI BISOGNA: 6. figurati se *gli bisogna spiegare*

Il *corpus* WaCky, più ampio e differenziato, ne offre un numero maggiore: si tratta comunque di una manciata di casi:

LO BISOGNA:

7. bergamoblog.it

Sicuramente salvaguardando maggiormente certe tutele... Ma siccome il mondo *lo bisogna cambiare* e meglio ricordare che sbraitando e basta le cose restano come sono!

8. motori.virgilio.it

(questo lo dico per esperienza). Quindi quando si deve scegliere uno scooter *lo bisogna fare* senza pregiudizi. [quote] Io questa volta sono fiducioso e penso che nonostante

⁶⁵ *Toronews*, «La prima e la più importante testata giornalistica online dedicata al Torino FC», <http://www.toronews.net/>, è un sito collegato alla *Gazzetta dello Sport*; contiene vari *forum*, in alcuni dei quali si commentano notizie giornalistiche. Nel caso specifico, si discute, trascrivendolo, un articolo di *Repubblica* (redazionale: *Toro, la svolta si chiama Rosina*, 27 novembre 2006). Si osservi che il fenomeno appare in uno stralcio di discorso riportato.

9. web.margheritaonline.it

di alzare la mano anche su delibere discutibili, ma questo fa parte del gioco, **lo bisogna mettere** in cantiere. Prodi, fa parte di questo sistema, anche lui ha rivendicato

LA BISOGNA:

10. fallotu.it

simile. Se il vostro pc è un assemblato, per aggiornare il bios della scheda madre **la bisogna per prima cosa conoscere** costruttore, modello e versione del bios, potere ricavare

11. nautilus.inews.it

una scelta nella vita **la bisogna fare**

Altre occorrenze, più numerose, infine, ci sono offerte da *forum* e *blog* scoperti attraverso l'interrogazione dei motori di ricerca e la navigazione libera⁶⁶; le elenchiamo di seguito⁶⁷:

LO BISOGNA:

12. http://ortodossiasija.ortox.ru/vari_temi_della_nostra_vita/vari_temi_della_nostra_vita/view/id/1113492

La donna prepara una strategia del proprio comportamento. Questo, **non lo bisogna fare!** Non bisogna sottomettere la propria vita a questo problema, bisogna liberarsi di essa. Trovatevi altri interessi, pensieri, cose da fare.

13. https://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20101204094024AA_YoyOt

Ciao Ragazzi... ma quando compriamo un iPhone 4 la prima volta **lo bisogna caricare** per quanto? e prima di caricarlo si puo usare o no? Rispondetel!).

14. <http://forum.soloenduro.it/archive/index.php/t-77752.html>

Pietro! Ha escluso a priori gli artigianali! Quindi sei fuori!!! Ah ahah... A meno che non ti riferivi al touratech.... Ma allora **lo bisogna cambiare** completamente il setting dell'anteriore....

15. <http://archive.forumcommunity.net/?t=56462757>

Concordo con Calliope sul fatto che ad usarlo perdi una po la manualità nel cucinare, però **lo bisogna proprio considerare** solo come un valido strumento non come il sostituto della tua cucina fatto a mano.

⁶⁶ Alcuni degli esempi riportati sono tratti dalla tesi di Micaela Carbone, 2013-2014; uno a quella di Ramona Boi, 2014-2015.

⁶⁷ Tutti i collegamenti si intendono verificati il 20 dicembre 2016.

16. <http://www.making-videogames.net/giochi/printthread.php?tid=17259>

RE: Creare videogiochi: Tutorial - yuriiacuzzo - 14-03-2015

Bhè c'è ne da discutere un pò, come introduzione e quindi partire da 0 non citerei già "creare piccoli giochi da solo" anche se sono piccoli c'è un lavoro dietro comunque inizierei dicendo che *l inglese nel 2015 lo bisogna sapere*, sapere anche bene la matematica perchè se si parla di creare giochi da solo si considera che sappi programmare quindi per far questo bisogna saper la matematica ci sono altre cose appena arrivo a casa magari spiego un pò meglio cosa intendo...

LA BISOGNA:

17. <http://www.sawadee.it/forum/viewtopic.php?p=384617&sid=ce414c8a19125371be1a3921910d103b>

Dico solo (e qui giustifico il mio intervento in questo thread) quando leggo di gente che sogna questo paese come un qualche cosa di unico o quando dice *che la thailandia la bisogna vivere* con gli occhi di un bambino o cose del genere, mi viene da sorridere un po' e sinceramente mi sento di dover dire che non e'cosi'

18. <https://www.accordo.it/article/viewPub/37948>

Io sono dell'idea che *una chitarra la bisogna conoscere* e più tempo a guardare e *giudicare* una chitarra che a studiarla sul serio! ciao Paolo.

LO BISOGNAVA:

19. <http://corsia4.it/forum/archive/index.php/t-1520.html>

bhè due anni fa un certo utente che è amministratore di cui non nomino il nickname ma ormai lo conosciamo tutti alla vigilia dei primaverili si lamentava che stava malissimo che avrebbe fatto schifo , che non si reggeva in piedi che finito l'allenamento *lo bisognava* raccogliere col cucchiaino e tutti noi che lo prendevamo in giro

20.

<https://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20150114035218AAOGg09>

Il cattolicesimo fu fondato da San Pietro, all'epoca per essere un cattolico *lo bisognava* anche fare. Chi non fa il cattolico di per se non è cattolico, come chi prega non è ateo. Il cattolicesimo con il passar del tempo si arricchì ed entro la corruzione, fu fondato il vaticano e politica e religione si fusero creando una epoca di imposizioni e guerre "sante".

21. <http://www.ildottoredeicomputer.com/2009/06/i-capostipiti-dei-personal-computer.html>

Il primo è il Sinclair ZX80, uno dei primi home computer della storia (se non il primo). E' stato costruito nel febbraio del 1980, e ne sono stati venduti circa 80.000 esemplari. Per utilizzarlo *lo bisognava* collegare alla Tv di casa e i dati venivano memorizzati su unità a nastro

22. <http://www.militariform.it/forum/showthread.php?26042-Tutto-sulla-crisi-Libica/page16>

Ora qualsiasi intervento risulterebbe inutile..gheddafi sta riconquistando territori..i ribelli sono demoralizzati..se bisognava intervenire *lo bisognava* fare un mese fa quando Gheddafi era sull'orlo del precipizio.. Ah una cosa..sull'ipocrisia..nella politica estera è sempre e sarà sempre presente in quanto gli interessi nazionali vengono prima di ogni altra cosa.. si può essere ipocriti, ma non si può decisamente essere stupidi...!!

23. <http://www.gamesvillage.it/forum/showthread.php?717927-Tutti-Odiano-Il-BerluscaPer%F2-intanto-lo-avete-votato>

io non capisco tutto questo accanimento contro il berlusca , nel senso che oramai l'italia ha votato, e lui si è preso il trono. Ora se bisognava fare delle lamentele *lo bisognava* fare prima , e far andare il veltroz nella poltrona e non il nano malefico 😊 vorrei capire i vostri punti di vista e il perchè vi lamentate del suo governo, ma soprattutto xke vi accanite contro chi avete votato. non dovevate pensarci prima ?

24. <http://www.tuttowrestling.com/phpbb/viewtopic.php?f=47&t=24207>

Scusate la critica ma personalmente preferirei che pubblichiate i report anche in ritardo piuttosto che pubblicare recensioni come questa che, come hanno detto giustamente altri utenti, sembrano gli spoiler di SmackDown. Questo report è fatto assolutamente controvolgia e stilato esclusivamente perchè "*lo bisognava* fare\".

25.<http://www.finanzaonline.com/forum/messaggi-archiviati-fo/722456-thread-unico-xv-che-la-forza-sia-con-noi-7.html>

da qui ad un anno puo'salire..quello te lo dico..certo.. il fatto e' che non saliva da 1 anno fa' ad adesso... quindi nn dire che io ho sbagliato in tutti

questi 10 mesi  adesso e' arrivato il momento dell'inversione perche' hanno deciso cosi' senza una news senza niente?? perfetto comprate il titolo a piu' non posso che c'e ancora tempo se i target sono 4- 5-6 euro ..nessun problema era 1 anno e mezzo fa' che *non lo bisognava comprare*..spero di essere stato piu' preciso.. no problem 🇮🇹

ciao 😊🇮🇹🇮🇹🇮🇹

26. <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=66618509>

Io mi chiedo perché ci debbano essere sempre dei lavori in una città come Torino. lavori che alla fine neanche vengono "compensati"; la mia idea è che opere come la metropolitana o il passante vengono ideate, progettate e costruite in tempi troppo lontani così che poi succedono due cose: 1° queste opere verranno usate da persone lontanissime da chi l'ha progettate, 2° col passare di decine di anni dall'ideazione alla terminazione di una singola opera la tecnologia, gli strumenti a disposizione della gente e i modi di

pensare cambiano abbastanza da poter dire alla fine questo magari *lo bisognava* fare così, questo lo preferivo così, questo andrebbe ammodernato di qua, e quindi partono altri anni di lavori.. 😊

LA BISOGNAVA:

27. <http://forum.clubalfa.it/threads/problemi-accensione-2-2-jts-alfa-brera-dopo-averla-rimappata.30305/>

Il problema è che l'ho portata già da meccanico e loro hanno detto che era tutto ok, ovviamente *la bisognava accendere* da freddo e non è stato fatto...

28. <http://www.ultramotard.com/bb3/viewtopic.php?t=39147&start=2310>

ragazzi ma la hondafmx 650 usciva tipo le husky 450 di adesso depo o *la bisognava* richiedere così? xk ne vorrei comprare una e non so se è depo....poi volevo chiedervi se come prestazioni fa divertire oppure mettendo uno scarico diverso perchè mi hanno detto ke ha un po pochi cavalli....

29. <https://bitcointalk.org/index.php?topic=419980.0>

Mi ricordo che anni fa su ebay vendevano le sim della vodafone con un sacco di credito tipo 1000€ e le sim non avevano intestatario proprio, e risultavano anonime. Una volta consumato il credito mi ricordo che *la bisognava* restituire al venditore che provvedeva ad inviarne un'altra con lo stesso credito della vecchia

30. <http://forum.clubalfa.it/threads/problemi-accensione-2-2-jts-alfa-brera-dopo-averla-rimappata.30305/>

Vi succede anche a voi con lo stesso motore o cosa può essere? Il problema è che l'ho portata già da meccanico e loro hanno detto che era tutto ok, ovviamente *la bisognava* accendere da freddo e non è stato fatto... Oggi rivado da un'altro meccanico e vedo... Voi cosa mi consigliate... Grazie mille

NE BISOGNA:

31. [https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Oracolo/Archivio/Agosto_2010_\(1/2\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Oracolo/Archivio/Agosto_2010_(1/2))

vorrei sapere se possibile in quanto tempo e con quali sintomi si muore a causa di ingestione di oleandro, in particolare quale è il più tossico tra quello bianco e quello rosa, quale parte è più velenosa in relazione all'ingestione semplice, quindi senza cotture, acidi o solventi vari, se possibile anche quanto *ne bisogna* ingerire...ringrazio anticipatamente chi si degnerà di darmi delucidazioni in merito

32. <http://www.freeforumzone.com/discussione.aspx?idd=5114329>

cmq per fare le piste bisogna avere un Cad di disegno, io uso ORCAD e per farlo, xro un po di elettronica bisogna saperne..si, col millefori la puoi

fare, però rimane cmq il fatto che un po' *ne bisogna* sapere xke salta fuori un casino madornale ciau

NE BISOGNAVA:

33. <http://www.ilpistone.com/smf/index.php?PHPSESSID=oa3nb61vdmrolln5irvfj4m6r2&action=printpage;topic=16132.0>

Piccola nota, la Ford Falcon GT-HO Phase III nel 1971 costava 4.500 dollari sul mercato Australiano mentre per la sensibilmente meno prestante 300 SEL 6.3 *ne bisognava* scucire oltre 12.000....sti tedeschi sono stati sempre i piu' cari...ehehehe

34. <http://www.foilforum.it/forum-kite/gruppo-acquisto-pansh-t6574.html>

Da sempre lo vorrei tutto nero, ma ne ho visti di molto belli tipo neri e rossi o verdi e neri. Mi ricordo che per non far 48 pagare il supplemento *ne bisognava* ordinare 10x size, ma magari se li prendiamo tutti e 20 dello stesso colore, riusciamo ad averli di tutte le misure. Che dite, grafici, architetti, fashonvictim, unitevi e studiate un bell'accostamento di colori!

35. http://expo.ic2belluno.it/?page_id=24

Era una soluzione per conservare una grande quantità di mele che ogni famiglia contadina aveva, ed oggi disprezzate e abbandonate. Da otto kg. di mele *ne bisognava* sbucciare le mele, cucinarle finché diventavano pure; allargarle su una tavola al sole e coprirle con un velo. Farle asciugare bene finché sia possibile voltarle. Lasciarle asciugare e poi arrotolarle per l'inverno.

NE BISOGNERÀ:

36. <http://www.hwupgrade.it/forum/showthread.php?t=1761269&page=4>

I 199 dollari, diciamo circa 150 euro, sono davvero pochi! Ma, almeno in Italia, comporta un abbonamento molto esoso...in pratica uno specchio per le allodole, perché per la versione sbloccata *ne bisognerà* pagare 499

37. <http://www.ecodisavona.it/tag/coni-savona/>

Domani questa famiglia non sarà più coinvolta ed ogni federazione rimarrà molto autonoma, il Coni non avrà altro che funzioni molto formali e di rappresentanza, sarà solo il comitato regionale ad operare sul piano di profondità periferico operativo e *ne bisognerà* osservare i risultati.

Dai dati presentati si possono trarre le seguenti considerazioni:

- la risalita pare documentata solo eccezionalmente nella prosa letteraria, anche in tempi recentissimi (si considerino i due soli riscontri offerti da BIZ, *Primo tesoro* e DIACORIS: il primo dalle *Operette Morali*; il secondo dalla traduzione di *Attraverso lo specchio*). Nei testi non letterari documentati dai *corpora* CORIS e CODIS il fenomeno

è assente. Nessun occorrenza del fenomeno si registra nel *corpus Repubblica*, mentre alcuni sporadici riscontri si offrono in due siti di giornalismo *online*, in articoli sportivi (ess. 3 e 4), che sono tipicamente più aperti di altri all'accoglimento di forme espressive e colloquiali, oltre che alla vera e propria riproduzione del parlato.

Anche dai *corpora* telematici si attingono materiali scarsi: nulla da PAISÀ, due sole occorrenze (una delle quali dubbia) da NUNC, cinque da WaCky (tutti da *forum*), mentre riscontri in numero interessante si sono ottenuti attraverso l'interrogazione dei motori di ricerca *Google* e *Bing* e la consultazione di *forum* e *blog*, ovvero, ancora una volta, di siti in cui spiccata è la componente interattiva e in cui spesso si impiegano modalità espressive tipiche del parlato (25 esempi). Sembra esistere, dunque, correlabilità tra tipi di testo e frequenza del fenomeno, inferiore nei testi orientati alla tradizione (e in quelli che si possono ritenere più soggetti a controllo formale) che in quelli telematici (in genere più improntati all'informalità e meno controllati).

- Il fenomeno sembra avere connotazione diafasica bassa: lo si può inferire da molti fra i contesti di occorrenza. Nei testi letterari, infatti, la risalita appare in simulazioni del parlato dialogico (ess. 1, 2); nei testi giornalistici, nel discorso riportato (4); in generale poi, essa co-occorre con marcatori espliciti della diafasia negativa (talvolta in contesti stilizzanti): in 3, ad esempio, con fatismi colloquiali («Ha voglia Cipollini»); in 23 e 36 con segnali discorsivi («Ah una cosa...», «diciamo»); in 26 con la forma colloquiale *cosà*, contrapposta a *così*; ancora in 3 con costrutti della lingua familiare (*niente* avverbio o aggettivo indefinito invariabile: «Niente Tour, niente proclami»), nel contesto di un periodo breve e sincopato, fortemente nominale (scarsamente strutturato ad esempio in 16 o 35, il primo evidentemente scritto con un terminale mobile; altrove genericamente lineare [19], o lasso, o trascurato [22 e 23: che presentano un periodo ipotetico con due imperfetti]); in 4 con strutture segmentate («È l'aria che è cambiata») e altrove (ad esempio in 30) con dislocazioni a sinistra e a destra; in 13 con una formula di saluto (un'altra, conclusiva, è in 18), nel contesto di quella che appare una battuta di dialogo (si fanno notare anche i punti di sospensione e un connettivo testuale: *ma*); in 28 con un allocutivo («ragazzi ma la honda [...]»): si noti anche la congiunzione testuale); in 26 con il passaggio inavvertito dallo scritto al parlato rappresentato («da tecnologia, gli strumenti a disposizione della gente e i modi di pensare cambiano abbastanza da poter dire alla fine questo magari lo bisognava fare così, questo lo preferivo cosà»).

In due casi si registra la presenza, nel contesto, anche di un oggetto di interesse lessicale e morfo-sintattico: l'uso innovante e in via di grammaticalizzazione di *tipo* come modificatore avverbiale di un sintagma nominale o aggettivale (29: *tipo 1000€; ne ho visti di molto belli tipo neri e rossi o verdi e neri*: 34), secondo una tendenza che si riconosce tipica dei registri informali⁶⁸ e particolarmente diffusa nel parlato giovanile⁶⁹.

La sintassi risponde spesso anche alle esigenze della dinamica informativa, come esemplarmente nel parlato: in 13, ad esempio, un elemento-Wh è messo a rema collocandolo in posizione finale.

Anche la pura e semplice cura della presentazione del testo indica che si tratta di testi scarsamente progettuali e informali (si notino la scarsa attenzione all'uso

⁶⁸ Renzi, 2012; Voghera, 2013.

⁶⁹ Nel quale ha corrispettivi in molte lingue: Davidse *et al.*, 2013 con i riferimenti bibliografici.

dell'interpunzione, in 10 e in altri testi; gli errori di digitazione in 16 e altrove; le scrizioni di comodo come *E'* in 21 o *puo'* ed altro in 25; la trascuratezza nell'uso delle maiuscole e delle minuscole in 23). Molti documenti, peraltro, presentano artefatti grafici della CMT (13: doppio punto esclamativo; 14: triplo punto esclamativo, onomatopea con simulazione di una risata, puntini di sospensione in soprannumero; 16: *perchè*, insieme però a molti altri fenomeni più marcati; elementi iconici in 25; tachigrafie in 28).

- Alcuni testi che offrono occorrenze del fenomeno mostrano la presenza di errori (per lo più ortografici: *sciogliere*, *pregiudiziji* in 8; *po* per *po'* in 15; *pò*, *bhè*, *gia*, *se 'sé'*, *fa'* 'fa' altrove), che rinviano piuttosto alla variabile diastratica; si segnala però anche un raro caso di scelta connotata dal punto di vista morfologico come *sappi* congiuntivo non esortativo in 16.
- In almeno due casi, d'altra parte, la risalita di *ne* è collocata in un contesto lessicalmente elaborato (31, 37) o stilisticamente misto (con elementi espressivi [*scucire*, *sti*] che appaiono insieme ad altri relativamente formali, quali l'avverbio *sensibilmente* per 'parecchio' e l'aggettivo *prestante* nel senso di 'dotata di prestazioni avanzate' in *sensibilmente meno prestante*, secondo la già rilevata tendenza all'ibridismo delle scritture telematiche); ciò sembra suggerire che almeno alcune sue forme non appaiano molto marcate.
- Il fenomeno non mostra la medesima diffusione in tutte le sue possibili manifestazioni: con alcuni pronomi, infatti, è ben attestato, mentre con altri non lo è mai. In particolare, la risalita del clitico oggetto diretto maschile è documentata in 7-9, 12-16, 19-26, cioè 15 volte; quella del femminile in 10-11, 17-18, 27-30, cioè 9 volte (nel complesso, 24 occorrenze per l'oggetto diretto). *Ne* risale in 1, 3-5, 31-37, vale a dire 11 volte. Il clitico con funzione di oggetto indiretto femminile *le* è documentato in 2; il maschile *gli* in 6 (ma è un caso incerto, come si scriveva): solo due casi, dunque. Non si hanno casi di movimento di *si*, *mi*, *ti*, *ci*, né di clitici doppi (*si* è registrato solo un caso apparente, 1). Il fatto che non si abbia risalita con alcuni clitici semplici e con i clitici doppi indica che il fenomeno della fissazione in sede proclitica è ancora in fase incipiente.
- Alcune considerazioni ulteriori sul contesto sintattico sembrano utili: la presenza di sintagma nominale dislocato a sinistra e coreferente con il clitico non ostacola la risalita, che occorre, anzi, frequentemente in questi contesti; e lo stesso si può dire dei costituenti topicalizzati: si hanno dislocazioni a sinistra in 7 («il mondo lo bisogna cambiare») e in 8, 11, 16, 17, 18, 26, 32, 35; in 9 *scheda madre* non è presente, ma è facilmente estraibile dal sintagma preposizionale *della scheda madre* immediatamente contiguo; un costrutto affine è in 13; si ha invece topicalizzazione in 5 («palleggi sapete quanti ne bisogna fare»; in 12 con *questo* dislocato ma anche focalizzato dall'uso della virgola). Ciò sembra suggerire, se considerato alla luce di ciò che si è osservato nel paragrafo 6.1 in merito alle determinanti pragmatiche del movimento, l'effettiva esistenza di una tendenza verso la grammaticalizzazione dello spostamento a sinistra, perché l'inserimento della risalita (tematizzante) in un costrutto pure tematizzante come la dislocazione indica che la funzione pragmatico-discorsiva della prima *si* è opacizzata. La presenza della negazione, infine, non pare fattore promovente (i casi di risalita con negativo sono solo 2).

Dunque il fenomeno della risalita del clitico con il verbo *bisognare*, rarissimo, secondo i nostri dati, nella scrittura tradizionale e assente nel parlato documentato dal LIP (i cui testi risalgono comunque a più di vent'anni fa) e dal LIT, emerge abbastanza frequentemente nelle scritture telematiche, specie quelle interattive; i dati forniti dalle fonti interrogate suggeriscono che esso sia correlabile in primo luogo con la variabile diafasica, per quanto si faccia rilevare anche insieme a fatti di pertinenza diastratica.

La risalita sembra essere più frequente in alcuni casi che in altri, ciò che suggerisce che il processo di grammaticalizzazione che sta coinvolgendola – lo stesso che ha operato per altre forme di clitico – sia nelle sue fasi incipienti: è anzi interessante, a questo riguardo, che essa co-ocorra con altri fenomeni in via di grammaticalizzazione (come l'uso di *tipo* modificatore avverbiale) diffusi soprattutto nel parlato informale e nella lingua dei giovani. Che si tratti di grammaticalizzazione, poi, pare essere indicato dal fatto che le determinanti pragmatico-discorsive che possono averne facilitata la diffusione sembrano essere diventate opache (la risalita, infatti, occorre *insieme* alla dislocazione e alle topicalizzazioni).

7. CONCLUSIONI

Si possono a questo punto trarre alcune conclusioni. L'italiano, sotto la spinta di un uso ampio e comune, nativo, nello scritto e nel parlato, e grazie anche alle possibilità offerte e ai bisogni indotti dalle nuove tecnologie, sembra sottoposto a un'evoluzione tumultuosa: una particolare convergenza di circostanze ha portato a una ridefinizione delle caratteristiche della scrittura che, divenuta più accessibile e meno problematica, ha portato, almeno in alcuni contesti, anche a una semplificazione generale dei testi scritti, producendo una sorta di *italiano scritto medio*, il corrispettivo dell'italiano parlato comune consolidatosi soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso.

Alcune caratteristiche contraddistinguono la varietà di lingua dei testi neomediali: spicca il ruolo che hanno avuto nella sua formazione e che stanno avendo nella sua evoluzione, come elementi facilitatori ed entro certi limiti canalizzanti, le nuove tecnologie digitali e telematiche, le quali – in virtù della loro diffusione e della loro rapida evoluzione – rendono possibili e al contempo suggeriscono nuovi usi, introducendo in qualche caso nuove abitudini. Essa, inoltre, pare caratterizzata da notevole variabilità (le escursioni sono usate anche in funzione stilizzante) e mutevolezza, da collegare in parte alle caratteristiche dell'utenza (per la massima parte giovane o assimilabile); in parte alla sua storia (si è formata almeno in parte in ambienti tecnofili, adusi all'ibridazione e al gioco linguistico e metalinguistico); in parte alla situazione comunicativa in cui viene usata (talora informale e contraddistinta dai segni della colloquialità, talaltra meglio riconducibile a paradigmi più tradizionali).

Si tratta di un *modo d'uso* della lingua, vale a dire soprattutto di una galassia di costrutti formali e di possibilità discorsive, astratti dai testi fruiti dalla comunità degli utenti della CMT e da essi riprodotti. In questo senso, la si può descrivere meglio come un costrutto della comunità degli utenti (una varietà di *Ausbau*, entro certi limiti) che come una varietà linguistica in senso forte. Si tratta, in ogni caso, di un *modo d'uso* in cui trovano espressione anche fenomeni marginali o d'avanguardia, che potrebbero essere promossi a un uso più ampio entrando in un circuito modellizzante, anche solo per l'esposizione

garantita ad essi dalla frequenza con cui occorrono.⁷⁰ Sarà il caso della risalita con *bisognare*, già più frequente nella CMT che altrove? A questa domanda si potrà rispondere, forse, solo tra qualche anno.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agha A. (1999), "Register", *Journal of Linguistic Anthropology*, IX (1-2), pp. 216-219.
- Agha A. (2003), "The social life of cultural value", *Language and Communication*, XXIII, pp. 231-273.
- Agha A. (2005), "Voice, footing, enregisterment", *Journal of Linguistic Anthropology*, XV, 1, pp. 38-59.
- Antonelli G. (2007), *L'italiano nella società della comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- Antonelli G. (2011), "Lingua", in Afrifo A. e Zinato E. (a cura di), *Modernità italiana*, Carocci, Roma, pp. 15-52.
- Antonelli, G. (2014), "L'e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Garavelli E. e Suomela-Harma E. (2014), II, pp. 537-556.
- Antonelli G. (2016a), *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, il Mulino Bologna (I ed. ivi, 2007).
- Antonelli G. (2016b), "Lp-e-taliano tra storia e leggende", in Lubello (2016), pp. 11-28.
- Baron N. (1998), "Letters by Phone and Speech by others Means: the linguistics of Email", *Language and Communication*, XVIII, pp. 133-170.
- Baron N. (2003), "Why Email Looks Like Speech: Proofreading, Pedagogy, and Public Face", in Aitchinson J. e Lewis D. (a cura di), *New Media Language*, London, Routledge, pp. 102-113:
<http://www.american.edu/cas/lfs/faculty-docs/upload/2003-Paper-Why-Email-Looks-Like-Speech.pdf>.
- Barton D. e Lee C. (2013), *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*, Routledge, New York.
- Beccaria G. L. (1973), (a cura di), *I linguaggi settoriali in Italia*, Bompiani, Milano.
- Beccaria G. L. (1985), (a cura di), "Italiano, lingua selvaggia?", numero monografico di *Sigma*, XVIII, n. 1-2.
- Beccaria G. L. (1987), "Lingua selvaggia?", in Jacobelli J. (a cura di), *Dove va la lingua italiana?*, Laterza, Bari, pp. 9-16.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica Roma, (II ed., Carocci, Roma, 2012).
- Berruto G. (1993a), "Le varietà del repertorio", in Sobrero (1993), II, pp. 3-36.
- Berruto G. (1993b), "Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche", in Sobrero (1993), II, pp. 37-92.
- Berruto G. (2005), "Italiano parlato e comunicazione mediata dal computer", in Hölker K. e Maaß C. (Hrsg. von), *Aspetti dell'italiano parlato*, Lit, Münster-Hamburg-Berlin-Wien-London, pp. 137-156.

⁷⁰ Dell'effetto autorizzante (in questo caso indiretto) della lingua della CMT fanno fede anche queste pagine, in cui il lettore avrà colto, forse con fastidio (e l'autore se ne scusa fin d'ora), un numero consistente di anglicismi di settore o comunque molto diffusi presso gli utenti dei nuovi *media* e presso i giornalisti che se ne occupano.

- Berruto G. (2011), “Varietà”, in *Encit*.
- Bertocchi D. (1999), “L’e-mail si scrive o si parla?”, in *Italiano & Oltre*, XIV, pp. 70-75.
- Boi R. (2014-15), *Un fenomeno sintattico in via di espansione: la risalita del clitico*, tesi di laurea, Università degli Studi di Milano (relatore Massimo Prada).
- Bruni F. (1984), *L’italiano. Elementi di storia e della cultura*, UTET, Torino.
- Carbone M. (2013-14), *La risalita del clitico nell’italiano contemporaneo: risultanze da uno spoglio di testi scritti e trasmessi*, tesi di laurea, Università degli Studi di Milano (relatore Massimo Prada).
- Casoni M. (2011), *Italiano e dialetto al computer*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Locarno.
- Cella R. (2015), *Storia dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Cerruti M. e Onesti C. (2013), “Netspeak: a language variety?”, in Miola (2013), pp. 23-39.
- Chalupinski B. (2015), *L’italiano neostandard. Un’analisi linguistica attraverso la stampa sportiva*, Cesati, Firenze.
- Cortelazzo M. (1972), *Avviamento allo studio della dialettologia italiana*, III: Lineamenti dell’italiano popolare, Pacini, Pisa.
- Cortelazzo A. M. (2007), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Cosenza G. (2002), “I messaggi SMS”, in Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano, pp. 193-207.
- Cosenza G. (2014), *Introduzione alla Semiotica dei nuovi media*, Laterza, Bari.
- Davidse K. et al. (2013), “A comparative study of the grammaticalized uses of English *sort (of)* and French *genre (de)* in teenager forum data”, in Miola (2013), pp. 41-66.
- De Mauro T. (1980), *Guida all’uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Bari.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M. e Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell’italiano parlato* (LIP), Etaslibri, Milano.
- Encit = *Il vocabolario Treccani. Enciclopedia dell’italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell’Enciclopedia italiana, 2011: <http://www.treccani.it/enciclopedia/>
- Fiorentino G. (2013), “‘Wild language’ goes Web: new writers and old problems in the elaboration of the written code”, in Miola (2013), pp. 67-90.
- Fiorentino G. (2016), “Lingua italiana: irretimento irreversibile?”, in Boccacci D. (a cura di), *Corrispondenze. Giovani, linguaggi digitali, pratiche educative*, Unicopli, Milano, pp. 101-15.
- Fresu R. (2016), “Semicolti nell’era digitale: testi, scriventi, fenomeni in *e-taliano* (popolare?)”, in Lubello (2016), pp. 93-118.
- Garavelli E. e Suomela-Härmä E. (2014), (a cura di), *Dal manoscritto al Web: canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*. Atti del XIX congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), 2 voll., Cesati, Firenze.
- Gastaldi E. (2002), “L’italiano digitato”, in *Italiano & Oltre*, III, pp. 134-137.
- GDU = De Mauro T. (2007), *Grande dizionario italiano dell’uso*, 8 voll., UTET, Torino.
- Georgakopoulou A. and Spilioti T. (2015), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*, Routledge, Abingdon & New York.
- Gheno V. (2016), *Guida pratica all’italiano scritto (senza diventare grammarnazi)*, Cesati, Firenze.
- Giacalone Ramat A., Mauri C. e Molinelli P., (2013), (a cura di), *Synchrony and Diachrony: A dynamic interface*, Benjamins, Amsterdam.

- Givón T. (1979), *On understanding-grammar*, Academic Press, New York.
- Guercetti L. (2015-16), *Modalità dell'interazione linguistica nell'italiano digitato di YouTube*, tesi di laurea specialistica, Università degli Studi di Milano, a.a. 2015-16 (relatore Massimo Prada).
- Held G. e Schwarze S. (2011), (a cura di) *Testi brevi. Teoria e pratica della testualità nell'era multimediale*, Bern, Lang.
- Herring S. C. (2011), "Commentary: Contextualizing Digital Discourse", in Thurlow C. e Mroczek K. (a cura di), *Digital Discourse: Language in the New Media*, Oxford University Press, Oxford, pp. 340-347.
- Hopper P. e Traugott E. C. (2003), *Grammaticalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jenkins H. (2007), *Cultura Convergente*, Apogeo, Milano.
- Kim H. et al. (2007), "Configurations of Relationships in Different Media: FtF, Email, Instant Messenger, Mobile Phones, and SMS", in *Journal of Computer Mediated Communication*, 12, pp. 1183–1207:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00369.x/pdf>.
- Koch P. e Oesterreicher W. (1990), *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Niemeyer, Tübingen.
- Lorenzetti L. (2006), *L'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Lorenzetti L. e Schirru G. (2006), "La lingua italiana nei nuovi mezzi di comunicazione: SMS, posta elettronica e Internet", in Gensini S. (a cura di), *Guida alle pratiche della comunicazione*, Carocci, Roma, pp. 71-89.
- Lubello S. (2016), (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Cesati, Firenze.
- Matthews P.H. (2014³), *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, Oxford University Press, Oxford (I ed., ivi, 1992; II ed., ivi, 2007).
- Mauroni E. (2006), *L'ordine delle parole nei romanzi storici dell'Ottocento*, LED, Milano.
- Menduni E. (2009), *I media digitali*, Laterza, Bari.
- Miola E. (2013), (a cura di), *Languages go Web. Standard and non-standard languages on the Internet*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Mioni A. M. (1975), "Per una sociolinguistica italiana. Note di un non sociologo", in Fishman J. A., *La sociologia del linguaggio*, Officina, Roma, pp. 7-56.
- Mioni A. M. (1979), "La situazione linguistica italiana: lingua, dialetti, italiani regionali", in Colombo A. (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna, pp. 101-14.
- Mioni A. M. (1983), "Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione", in *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pacini, Pisa, 494-517.
- Moretti B. (1999), *Ai margini del dialetto. Varietà in sviluppo e varietà in via di riduzione in una situazione di 'inizio decadimento'*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Locarno.
- Moretti B. (2006), "Nuovi aspetti della relazione italiano-dialetto in Ticino", in Sobrero e Miglietta (2006), pp. 31-48.
- Moretti B. e Stähli A. (2011), "L'italiano in contatto con il dialetto e altre lingue. Nuovi mezzi di comunicazione e nuove diglossie", in *Linguistik online*, XLVIII, 4:
http://www.linguistik-online.com/48_11/morettiStahli.html.
- Mussafia A. (1886), "Una particolarità sintattica della lingua italiana dei primi secoli", in *Miscellanea di filologia e linguistica in memoria di Napoleone Caixè Ugo Angelo Canello*,

- Succ. Le Monnier, Firenze, pp. 255-261 (ora in Id., *Scritti di filologia e linguistica*, a cura di Daniele A. e Renzi L., Antenore, Padova, 1983, pp. 291-301).
- OED = *Oxford English Dictionary*: <http://www.oed.com>.
- Pellegrini G. B. (1960), "Tra lingua e dialetto in Italia", in *Studi mediolatini e volgari*, VIII, pp. 137-153 (poi in Pellegrini [1975], pp. 11-35).
- Pellegrini G. B. (1975), *Saggi di linguistica italiana. Storia, struttura, società*, Boringhieri, Torino.
- Peters I. (2009), *Folksonomies: Indexing and Retrieval in Web 2.0*, De Gruyter, Berlin.
- Pilloni S. (2011), "Digita come parli", in *Informatica Umanistica*, V, pp. 79-92:
<http://www.ledonline.it/informatica-umanistica/Allegati/IU-05-11-Pilloni.pdf>.
- Pistolesi E. (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- Pistolesi E. (2008), "I 'messaggini': sintesi, ridondanza, contesto", in *Lid'O*, V, pp. 297-316.
- Pistolesi E. (2011), "Frammenti di un discorso ordinario. Contributo all'analisi pragmatica degli SMS", in Held e Schwarze (2011), pp. 113-125.
- Pistolesi E. (2014), "Scritture digitali", in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L., *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma, pp. 349-375.
- Prada M. (2015), *L'Italiano in Rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Prada M. (2016), "Lingua e Internet", in Bonomi I. e Morgana S. (2016), pp. 249-289.
- Proietti D. (2011), "Sport, lingua dello", in *Encit*.
- Randall N. (2002), *Lingo online: A Report on the Language of the Keyboard Generation*:
<http://arts.uwaterloo.ca/~nrandall/Lingoonline-finalreport.pdf>
- Renzi L. (1989), "Two Types of Clitics in natural Language", in *Rivista di linguistica*, I, 2, pp. 355-372.
- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- Rohlf G. (1966-69), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- Roncaglia G., Tavosanis M., Prada M. e Spina S. (2016), *Storia di un e-taliano. Dal PC a WhatsApp*:
http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/e-taliano/mainSpeciale.html.
- Russi C. (2008), *Italian Clitics. An Empirical Study*, Mouton De Gruyter, Berlin.
- Sanga G. (1978), "La situazione linguistica in Lombardia", in Gasperini P. (a cura di), *Il paese di Lombardia*, Milano, Regione Lombardia, pp. 343-471.
- Santipolo M. (2006), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET Università, Torino.
- Sobrero A. A. (1993), (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 2 voll. (vol. I, *Le strutture*; vol. II, *La variazione e gli usi*), Laterza, Bari.
- Sobrero A. A. e Miglietta A. (2006a), *Introduzione alla linguistica italiana*, Laterza, Bari.
- Sobrero A. A. e Miglietta A. (2006b), *Lingua e dialetto nell'Italia del Duemila*, Congedo, Galatina.
- Sobrero A. A. e Romanello M. T. (1981), *L'italiano come si parla in Salento*, Milella, Lecce.
- Spina (2016), *Fiumi di parole. Discorso e grammatica delle conversazioni scritte in Twitter*, Streetlib.
- Squires L. (2010), "Enregistering internet language", in *Language in Society*, XXXIX, pp. 457-492.
- Steele G. L. et al. (1983), *The Hacker's dictionary: a guide to the world of computer wizards*, New York-London, Harper & Row.

- Tannen D. e Trester A. M. (2013), (eds.), *Discourse 2.0*, Georgetown University Press, Washington.
- Tavosanis M. (2011), *L'italiano del Web*, Carocci, Roma.
- Thurlow C. (2013), "Fakebook. Synthetic Media, Pseudo-sociality, and the Rethorics of Web 2.0", in Tannen e Trester (2013), cap. 13.
- Thurlow C., Lengel L. e Tomic A. (2004), *Computer Mediated Communication. Social Interaction and the Internet*, Sage, London-Thousand Oaks-New Delhi.
- Vizmuller-Zocco J. (1984), "L'oscillazione tra enclisi e proclisi nell'italiano contemporaneo", in Villa N. and Danesi M. (a cura di), *Studies in Italian Applied Linguistics* (Biblioteca di Quaderni d'italianistica I, Ottawa, 1984), pp. 171-182.
- Voghera M. (2013), "A case study on the relationship between grammatical change and synchronic variation. The emergence of tipo[-N] in Italian", in A. Giacalone Ramat, C. Mauri e P. Molinelli (a cura di), *Synchrony and Diachrony: A dynamic interface*, Benjamins, Amsterdam, pp. 283-312.

EDUCAZIONE LINGUISTICA

LITERACY AND LANGUAGE TEACHING: TOOLS, IMPLEMENTATION AND IMPACT¹

Fernanda Minuz², Alessandro Borri³

1. SYLLABUS AND DESCRIPTORS FOR ILLITERATE, SEMI-LITERATE AND LITERATE USERS. FROM ILLITERACY TO A1 LEVEL

Although the first courses of Italian Language for adult migrants date back to the 80's, the need for new tools for course planning and test design has recently increased, mainly due to several factors, which are grossly common in Europe, albeit with national differences.

Firstly, the growth of the migrant population – nowadays representing 8,2% of the Italian population – has diversified the educational needs, including language needs, according to the different biographies, projects, individual paths of access to the host society, actual living situations, cultural and linguistic backgrounds. Secondly, the recent influx of asylum seekers and refugees requires a fast adaptation of the language provision to new teaching environments, such as short courses – due to the mobility of the asylum seekers/refugees population –, focused on the first linguistic support, and meanwhile preparing the refugees for further vocational training and job search.

As the language legal requirements – the certification of level A2 and KoS – have pushed a larger part of the migrants to attend language courses, the significant presence of illiterates and persons with learning difficulties has emerged. Language courses and manuals for L2 teaching to illiterates have been offered since the 80s, with a rather irregular trend (Minuz, 2005), but the awareness of the need for specific approaches and teaching methodologies were largely confined to teachers and few researchers. The topics of literacy and language teaching has come to a foreground at the turn of century and it has become a specialised area of the Language Teaching.

Finally, the language courses are greatly heterogeneous, in terms of providers, teaching quality, and standardised procedures to assess the language needs of the learners. In Italy, providers are public (mostly the state Adult Education Centres), NGOs and humanitarian agencies, private (mostly vocational training centres). The language teachers' competence ranges from highly professionalized to not-specific, with no relation to the type of provider. Some language course providers adopt procedures to define the learners' profiles, their needs and to set up tailor-made courses; others do not. *Italiano lingua seconda in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1 (IL2S)* (Borri, Minuz, Rocca, Sola, 2014) is a tool to plan courses, to create teaching materials

¹ Una sintesi di questo articolo sarà pubblicata in Beacco J-C., Little, D., Krumm H-J. and Thalgott Ph. (eds.) (2017), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe.

² Già Johns Hopkins - SAIS Europe.

³ CPIA Montagna, Castel di Casio (Bo).

and to prepare diagnostic and achievement tests at levels preceding the level A1 of the Common European Framework, to which is explicitly related. It endorses the CEFR approach, especially the notion of communicative language competence as a multidimensional competence and a part of a more general action competence. The individual is considered a social agent and is primarily described according to language performance on specific themes, with specific tasks and in specific domains.

The need to identify descriptors of language proficiency for first levels in migration contexts, specifically, for levels that are lower than those of the Common European Framework (Council of Europe, 2001), has become more and more apparent, in relation to the daily situations in many member states of the Council of Europe. Syllabuses for different national languages have been issued (Beacco, De Ferrari, Lhote, Tagliante, 2005; BMF, 2009; Fritz, Faistauer, Ritter, Hribesch, 2006; Beroepsoderwijs en volwasseneneducatie, 2008; Rocca, 2009; Finnish National Board, 2012; Markov, Scheithauer, Schramm, 2015). We have taken them into account in writing *Italiano lingua seconda*, as well as the development of CEFR promoted by the Council of Europe.

IL2S consists of four parts. The Syllabus defines the domains and the thematic areas. The first section of the Descriptors (Tables A) presents the levels of language competence and literacy in terms of “can do”, coherently with the approach of CEFR: that is the actions which a learner should be able to perform in four domains (private, public, professional, educational) and about six main topics. The second section (Tables B) lists the language contents that a learner should know to perform those actions. They are based on the Italian output of the European project “Reference Level Descriptions” (Spinelli, Parizzi, 2010), with the needed integrations and modifications.

The third section (Table C) presents the “Literacy goals” and is divided in “Technical skills” and “Study skills”. A “Word list” completes the lexical area.

As we consider literacy as a part of the broader communicative language competence, the Literacy objectives are strongly linked to the preceding sections.

Table. 1.

Syllabus	Thematic Areas						Macro sections
	Personal domain		Public domain		Occupational domain	Educational domain	
	1	2	3	4	5	6	
Descriptors	TTA						Progression
	TSA.1	TSA.2	TSA.3	TSA.4	TSA.5	TSA.6	Function
	TTB1						General notions
	TTB2						Specific notions
	TTB3						Textual genres
	TSB3.1	TSB3.2	TSB3.3	TSB3.4	TSB3.5	TSB3.6	
	TTB4						Grammar
	TSB4.1	TSB4.2	TSB4.3	TSB4.4	TSB4.5	TSB4.6	
	TTB5						Phonetics and orthography
	TTB6						
	TTC						Literacy goals
	Word list						Lexical goals

IL2S foresees four stages: the fourth corresponds to the level A1 of the CEFR, and the previous three describe learning objectives for three different users: pre-literate, illiterate and semi-literate.

Table 2.

Stage	Pre alpha A1	Alpha A1	Pre A1	A1
Users	Pre---literate and/or illiterate “slow learners”	Illiterate	Semi---Literate	Literate
Program	Orientation and Pre-literacy	Orientation and Literacy	Close to CEFR	to <i>CEFR</i>
Learning Hours	100	250	150	100
Progress	READING AND WRITING			
	Recognizing	Succeeding	Beginning to know how	Knowing how
	ORAL INTERACTION			
	Succeeding	Beginning to know how	Knowing how (first and second phase)	

2. ASSESSMENT OF *ITALIANO LINGUA SECONDA. SILLABO E DESCRITTORI*

2.1. *Scope and methodology*

A validation procedure was set up, in order to assess accuracy, validity and impact of *IL2S*. With the term “accuracy”, we intend its descriptive power: can it guide the users in identifying levels of competence in language learning and literacy with an acceptable degree of precision and discriminatory power? “Validity” means here its appropriateness to the end: is *IL2S* useful, and user-friendly? Is it useful in setting realistic learning objectives? The third goal of the trial was to assess the impact on the quality of the language courses and testing: did *IL2S* affect approaches to language teaching, course planning, and test design?

The trial focused on the development of writing ability, starting from instrumental and functional literacy.

2.2. Methodology

We carried out the validation procedure in two phases: during the spring semester 2014, as the piloting phase of the *IL2S* draft, and the school year 2015-2016, as the validating phase.

2.2.1. Sampling of the participants

We selected the educational agencies participating in the assessment taking into account the diversity of the language teaching provision. Out from the ten educational agencies involved, 5 are State Adult Education Centre (CPIA), 4 are voluntary associations/NGOs, 1 is a vocational training agency. They are based in 10 towns, in Northern, Central and Southern Italy. 19 teachers have participated on a voluntary basis, after a short training⁴.

2.2.2. Overview of the teaching situations

Due to diversity in the language course provision and among the learners, we have carried out a preliminary overview of the targeted language centres, focusing on courses A1 and below.

The teachers were asked to fill in two types of questionnaires.

The first aims at identifying the research participants' profiles and the compositions of the classes. The questionnaire gathers data on the teachers' educational backgrounds and experiences in L2 teaching, number of classes taught, composition of the classes according to countries of origin, L1s, L2s, levels of literacy of the students, organization of the lessons. The research participants were invited to point out the main critical aspects of the teaching and add relevant comments.

The second questionnaire, to be filled in for each student by the research participants, is aimed to define the learners' profiles: information on the linguistic repertoires of the learners, literacy, and quantity of contacts with Italian speakers is asked.

⁴ We thank the research participants: Assunta Barletta (CTP Castiglione dei Pepoli); Laura Carolina Grugni (CTP Castel San Giovanni); Lucia Mazzoli (CTP Senigallia); Maria Immacolata Giannuzzi, Luisa Rizzo, Ivan Serra (CPIA Lecce); Natalizia Totaro (CPIA Treviso); Monica Francioso (Società Cooperativa Sociale Pro Alter 2000, Melicuccà); Bianca Balatresi, Valeria Boccia, Florinda D'Amico, Antonella Giangiacomo (Focus Casa dei diritti, Roma); Milena Angius, Sara Brattoli, Marco Musso (Istituto Beata Vergine dell'Addolorata, Milano); Simona Di Rubba, Roberto Mancini (Cieli aperti, Prato); Francesca Marchi, Francesca Patuelli (CEFAL, Bologna).

2.2.3. *Collection and analysis of samples of learners' written productions*

In order to assess the accuracy and validity of *IL2S* as a tool to describe levels of communicative language competence and literacy and to set learning objectives, we tested the descriptors on samples of writing produced by the students, focusing on the new proposed levels Pre-Alpha, Alpha A1, Pre-A1.

We asked teachers to gather samples of written productions (sheets of paper and copies of exercise books) in three different stages: in the first 5 hours; between the 20th and the 25th hour of the course; between the 50th and 55th hour of the course and/or at the end of the course. The study produced a corpus of more than 800 pages of exercise books. Some teachers collected also audio/video records of oral productions.

2.2.4. *Feedback from the research participants*

In order to assess the validity of *IL2S* and its impact on the teaching practices, we gave the research participants the instruction to experiment *IL2S* by integrating it into their everyday practices. At the end of the trial, we asked for feedback through structured-interviews. The interviews have elicited information on the actual uses of *IL2S*, comments about its impact on course planning and quality, as well as on its validity. This information complements the data collected through the first questionnaire.

3. RESULTS

3.1. *Teaching setting, classes, and teachers*

The research participants used *IL2S* to plan and implement 14 courses: 2 AlphaA1/preA1; 10 A1 with literate and illiterate participants; 2 multilevel level classes. The average duration of the courses was 60 hours, from a minimum of 30 to a maximum of 100 hours.

167 students attended the course, 104 men and 63 women, from 18 countries, and with 19 mother tongues. 48 of them claimed to be able to speak at least one Second language (11 L2 other than Italian).

The research confirmed well-known problems. All classes were highly diverse in terms of the language competence, literacy, and linguistic backgrounds of the students, in some cases ranging from illiterates without any knowledge of Italian to A2 educated students. Moreover, individual students rarely presented homogeneous profiles: some students who were pre-A1 in writing skills could speak Italian up to B1. Thus, teachers, all of them with relevant experience or education, claimed to use differentiated teaching techniques, mostly based on cooperative learning approaches.

The main difficulty that I met (in piloting *IL2S*) is organizational, as the illiterate students who have participated in the research are part of a broader A1 class. Thus, I had to organize the lessons so that all students could advantageously work, according to their needs and their demands.

A second common critical issue was irregular course attendance: this was the case, even when learners showed strong interest and motivation to language learning. Teachers mentioned difficult conciliation between study and everyday life as the cause for irregular frequency of women, while mobility appeared to be the main cause for asylum seekers. The majority of teachers commented that the class ambiance was pleasant, cooperative and motivating, apart from one: the class was composed of 23 students of 7 different nationalities and mother tongues, all of them low educated, including one illiterate, with an oral competence ranging from pre-Alfa to B1. However, illiterates could show “distress”, “discouragement”, “confusion”, reported in two cases. In particular, one teacher regretted that the class had split between the more and less competent students, because of the pressure to obtain the legal language test: «this has created a sort of ‘silent minority’ composed of the low educated students, while the students with competences much higher than others have come into the foreground».

In the second phase of the research, the teachers commented the changes prompted by the flows of refugees and asylum seekers, which have increased dramatically since 2014. Even in the well-established language teaching agencies (both public or NGOs) – such as those targeted by the research – the need for a quick response to the sudden and irregular presence of refugees and asylum seekers in a given area has affected the size and the configuration of the classes, as well as the organization of the teaching activities. Classes sometimes are overcrowded (up to 40 students); course can be too short (30 hours for language teaching and literacy); extra rooms can be inadequate. The teaching setting becomes a hindering factor: one teacher complained that short duration and inadequate location of the course limited the class activities, which she usually carries out in her Adult Education Centre.

3.2. *Accuracy and validity*

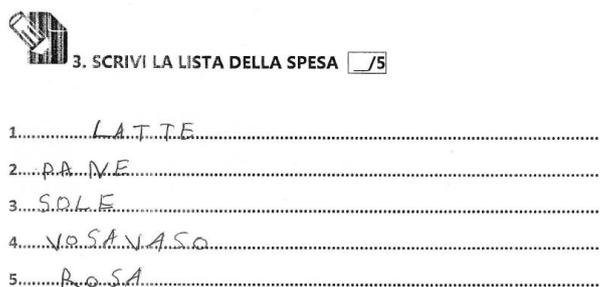
The research results confirmed at large the accuracy of *IL2S* as descriptive and assessment tool and its validity in representing the development of communicative language skills and literacy. Some problems with specific descriptors and the layout were pointed out:

it has been useful for identifying the learners’ profiles and for preparing the teaching materials. I am speaking of the teaching materials as the syllabus, which is now at our disposal, presented good guidelines to “keep a progression”. Sometimes, when you write teaching materials, you get lost. Staying vigilant and having the syllabus as a basis allowed for more focused work.

3.2.1. *Learning objectives*

We tested the descriptors on samples of writing produced by the students, as in the following example (Figure 1). It was produced as a response to the task “Write a shopping list”, which the class had practised several times; the student wrote the words without assistance.

Figure 1.



The sample corresponds to Alpha A1 descriptors such as: *He/she understands the relation between the spoken and written language; He/she can write single words, which are of personal interest or familiar (capital script). The student has understood the alphabetic principle (correspondence between phonemes and graphemes), although with some uncertainty in combining sounds and letters (vosa vaso – vaso). However, she produces a list made up of incongruous words (milk, bread, sun, vase, rose), confirming that the ability to write a simple text as a shopping list pertains to the level Pre-A1.*

The student appears to focus on showing her ability to write the words that she has practised in the literacy exercises (bi-syllables, paroxytone words). However, the ability to implement reality-oriented tasks requires that learners understand the aims, formats, and conventions of the learning activities. This understanding is a result of schooling and is stated as a literacy objective in *IL2S* at the level Alpha A1: *He/she starts to recognize the types of exercises and teaching activities.*

The example below (Figure 2) is the result of a teaching unity on food, which took place after 50 hours of instruction and involved students in several activities – such as speaking, copying, sentence and word segmentation – through different techniques. The photo shows a previous exercise aimed at developing phonological awareness, above the sentence.

The student, a Malian young man without previous schooling, wrote the sentence with strong guidance by the teacher and the aid of syllabic tables, cards and words written on the blackboard. Among the relevant objectives stated by *IL2S* we quote: *He/she understands the alphabetic principle (correspondence between graphemes and phonemes); He/she understands the notion of word and starts to understand the idea of sentence; If supported, he/she starts to write very short familiar sentences.*

Figure 2.



The student starts to write single familiar, well-trained words correctly (*latte/milk*, *biscotto/cake*, *io/I*), and he is able to reproduce familiar phrases with a degree of accuracy (*a colazione – a colazione/at breakfast*). He seems to have understood the representational nature of written language, but some areas are still in a developing stage. The attribution of a given phoneme to the correspondent grapheme is sometimes incorrect. In *benve – beve (he drinks)*, the student seems more focused on the graphic form of the word than in the representation of the sounds. In *manego – mangio (I eat)*, the complex syllables combination is normalized in three syllables CV, the most common type in the Italian language and the first to be taught. In both cases, one can assume difficulties in the segmentation of words into phonemes and phonemic groups, probably due to a difficulty to treat the new phonetic system. The delimitation of the words (*io – latte/manego*) seems uncertain. As far as the language competence is concerned, the sentence shows that the system of verbs (*benve – beve*), as well as the noun syntagma (*biscotto – un biscotto, biscotti*) are not completely acquired. The incorrect repetition of the pronoun *io* is due probably to the focus on the good reproduction of the sentence, in terms writing conventions.

3.2.2. Open questions

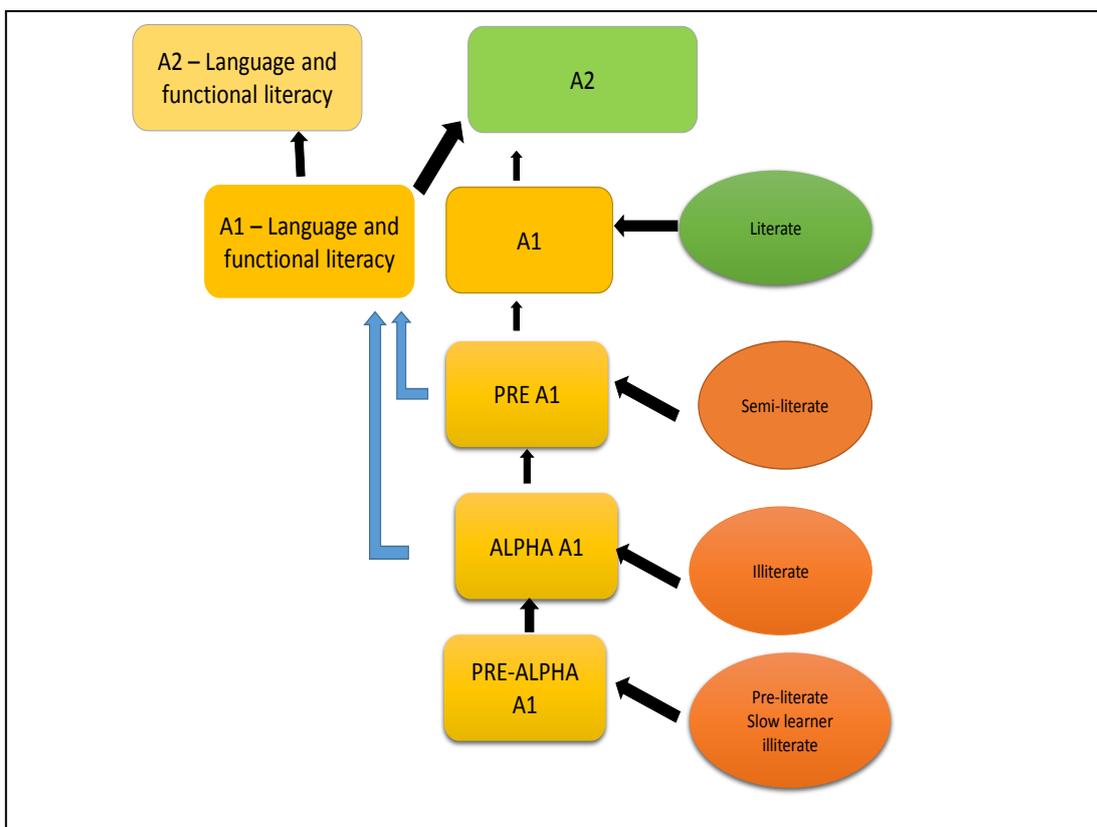
All research participants remarked that *IL2S* was valuable in outlining the profiles of students, thus in better designing tailor-made courses. It has sharpened their diagnostic skills, they remarked, drawing their attention to aspects less in foreground in the standard entry assessment tools, such as the main domains in which learners habitually use the Italian language or their multilingual repertoires.

However, one research participant has pointed out problems in dealing with the Pre-Alpha level, as she has found incongruences between the profile Pre-Alpha as described in the Guidelines and the descriptors of the level Alpha-A1:

When I read the Tables, I would place students such as F. at the level Pre-A., although he speaks French [as L2], has the notion of written language and its relevance. I placed him at the level Pre-Alpha at the beginning of the course, because when he arrived he spoke only French, he knew some correspondences between graphemes and phonemes (two or three) – which he pronounced approximately. Yet, he was not able to put together two letters and he did not find his way.

We must remark that the descriptors refer to the exit competence, at the end of the course. F. presents the typical profile of illiterate Alpha A1 learners at the beginning of the course. However, the research participant brings to light the twofold function of the stages identified before A1. On the one hand, they are designed in relation to specific groups of learners: Pre-Alpha A1 descriptors state the probable performances of preliterate or slow learners after 100 hours of instruction. In this sense, the stages do not prefigure a progression for all students, as illustrated in the chart-flow (Figure 3). However, the two literacy stages Pre-Alpha and Alpha A1 (and to a lesser extent for Pre-A1), can represent levels, that is steps toward the acquisition of literacy. Further classroom research is needed.

Figure 3.



Generally, the stress on different forms of illiteracy, in the continuum between illiterates and strong literates, was appreciated.

The notion of levels *per se* was questioned:

When we began to leaf through the Syllabus, all of us realized that you go in and out the levels. A level alone does not exist, but there are different levels for the different skills.

We propose to consider the levels not as unitary profiles, but as indicators of competence that must be re-assembled case by case (Beacco, 2008; Minuz, Borri, Rocca, 2016).

The heterogeneous individual profiles appear particularly crucial with illiterate learners, and raise the question of the relation between development of oral ability and literacy.

IL2S assumes that the incoming learner is at a minimum level of oral ability or is not able at all; therefore, it defines sequences of language contents that proceed in parallel in terms of written and oral abilities. However, the relationship between oral abilities and level of education, for adult illiterates in particular, is not yet fully understood. If one considers the connection between these two competences in L2 guided learning, the experience emphasizes that illiterate subjects most likely need longer time to learn oral

language, than semi-literate or literate subjects. The practical data are confirmed by psycholinguistic research, although still at an early stage: illiteracy seems to be related to a lower ability to be aware of and to process linguistic forms (i.e. phonemes, morphemes, words), which influences the development of oral language (Tarone, Bigelow, 2005). Moreover, illiterate people and people with low literacy skills cannot access the variety of texts and uses of language that reading and writing allow; the language input is less rich and varied.

Some of the participants reported to be more attentive than in the past to the different rates of acquisition of spoken language and literacy, as well as of reading and writing.

I also have given more attention to spoken language. My approach was to focus on reading and writing, I tended to leave out the oral skills, but now I have balanced my approach more.

3.3. *Impact on teaching practices*

Concerning the actual use of *IL2S*, most participants reported that they utilized *IL2S* to define learners' profiles – as a step in the needs analysis procedure –, design courses, and write teaching materials.

The research participants stated to use all sections of *IL2S*, including the Guidelines, in setting the course objectives. However, they affirmed that they did not «followed them slavishly»; on the contrary, they made changes, when necessary. For example, the suggested themes, which are relevant for the most migrants (like job, housing, services) proved to be inappropriate for asylum seekers, because of their specific life conditions. As they are distressed by the experience of flight from their countries, housed in reception centres and shelter houses, where social and humanitarian workers mediate with services, and not allowed to work, they rarely interact with the Italian society and have difficulty in identifying their own educational needs.

All research participants reported a positive impact of *IL2S* on their teaching, with obvious differences due to experience, competence, self-confidence and teaching approaches.

The coherence with the Common European Framework was pointed out as a positive feature, as research participants are used to turning to CEFR for course, material and test design.

I have structured the course plans using the descriptors of the Syllabus, and I have found myself in the same architecture of the Common European Framework.

Research participants stressed, as further advantage point, the relations between literacy programmes and CEFR. In particular, they appreciated the articulation between primary literacy teaching and language teaching in the communicative perspective. This approach – already adopted by some teachers – urges to overcome the view of literacy acquisition as a process leading to master mere technical skills.

Beyond complementing CEFR for teaching literacy, *IL2S* presents the additional advantage of organizing in a single book pieces of information, which before were

widespread across different sources. However, one participant complained: «The consultation is not always easy; sometimes we lose a bit of heart. It takes expertise to consult it».

There is little visibility, even graphically, of the C tables (Literacy Objectives); they are not incisive, it is as if they were just thrown in, while for me they were my bread and butter. Maybe they should have been presented graphically in a different way.

Regarding the efficacy of Syllabus as an instrument for planning, the *can do* descriptors and the language contents were useful to define the stages of the development both of communicative language competence and literacy.

Syllabus is functional and intuitive and actually helps to organize planning and specific works. In my opinion, establishing a context with “appropriate” goals helps teachers who are not used to groups of semi-literate learners not to lose hope, to deal with one thing at a time, to go on slowly, and to be systematic.

A clearer organization, a more systematic organization of the learning objectives, a more realistic pace in the presentation of the contents – sometimes slower, sometimes faster than the usual one – were indicated as positive outcomes of the experimentation, especially with the illiterate and semi-literate groups. The experimentation led to a more accurate course planning:

I had never planned so long-term, because I always planned for short times, also picking up clues from what happened in the class.

4. CONCLUSIONS

The results of the validation procedure show that *IL2S* has a positive impact on the quality of teaching. It helps the teachers better understand the educational needs of learners. It provides them with practical suggestions about the content of teaching and its progression according to the learners’ needs, the aim of the course, and the teaching setting.

Although *IL2S* focuses on the Italian language, we propose it as a contribution to a European L2 and literacy syllabus. Migration has both local and international dimensions, as the constantly changing routes and forms of people’s movements show. We are convinced that ongoing revision of the CEFR to make it more suitable to language learning and teaching in migration contexts is a European endeavour, to which experiences from each country can contribute.

This syllabus must be able to give an account of the diversity of learning profiles, and of the specificity of literacy in L2. The language and literacy learning paths are strongly connected and interlinked, but they do not overlap. Instead of “progression”, “progressions” are to be described. The syllabus must also consider the vast array of communicative situations and language needs that migrants meet across a multilingual Europe, including individual as well as social and educational conditions.

REFERENCES

- Beacco J-C. (2008), *The role of languages in policies for the integration of adult migrants*. Concept Paper prepared for the Seminar «The Linguistic integration of adult migrants», Strasbourg, 26-27 June 2008, Council of Europe, Strasbourg.
- Beacco J-C., De Ferrari M., Lhote G., Christine Tagliante (2005), *Niveau A1.1 pour le français: Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Didier, Paris.
- Beroepsoderwijs en volwasseneneducatie (2008), *Raamwerk Alfabetisering NT2*, Cito, Arnhem.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009), *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Finnish National Board of Education (2012), *National core curriculum for literacy training for adult migrants*, Finnish National Board of Education, Helsinki.
- Fritz T., Faistauer R., Ritter M., Hribesch A. (2006), *Rahmencurriculum. Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung*, Universität Wien – Institut für Weiterbildung, Verband Wiener Volksbildung – AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring, Wien.
- Markov S., Scheithauer C., Schramm K. (2015), *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen*, Waxmann, Münster.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Minuz F., Borri A., Rocca L. (2016), *Progettare percorsi dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Rocca L. (2009). *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione. Definizione dell'utenza. Specificazioni degli esami. Prospettive future*, Guerra, Perugia.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Tarone E., Bigelow M. (2005), "Impact of literacy on oral language processing: Implications for second language acquisition research", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 77-97.

SCRITTO E PARLATO, IL PARLATO NELLO SCRITTO. PER UNA DIDATTICA DELLA CONSAPEVOLEZZA DIAMESICA

Massimo Prada¹

1. PREMESSA

Oggetto di questa comunicazione è il rapporto tra scritto e parlato² nelle pratiche degli studenti maturi (quelli degli ultimi anni delle superiori e dei primi dell'università) e nella didattica. La relazione tra scritto e parlato è sempre stata problematica nella storia dell'italiano e del suo insegnamento, e per la forza inerziale della tradizione scritta (non solo letteraria) e per la debolezza dell'oralità, nonostante non siano mancate nel tempo istanze anche importanti per una riduzione del differenziale diamesico. Nell'Ottocento, ad esempio, descrivono l'italiano essenzialmente come lingua delle scritture colte letterate come il Foscolo, il De Amicis e il Manzoni (testi 1-4)³:

1. Infatti che la lingua italiana non sia parlata neppur oggi apparisce a chiunque abita, e a chiunque traversa quella Penisola. *Le persone educate negli altri paesi d'Europa si giovano della lingua nazionale, e lasciano i dialetti alla plebe. Or questo in Italia è privilegio solo di chi, viaggiando nelle provincie circonvicine, si giova d'un linguaggio comune tal quale tanto da farsi intendere, e che potrebbe chiamarsi mercantile ed itinerario.*

(Ugo Foscolo, *Sulla lingua italiana. Epoca terza*, in *Opere di Ugo Foscolo*, a c. di Mario Puppo, Milano, Mursia, 1962).

2. *La lingua traversò tanti corsi di secoli e di vicissitudini morali e politiche della nazione, preservando quasi tutte le sue parole armoniose, evidenti ed energiche, ed i suoi modi eleganti, acquistandone sempre de' nuovi, e senza perdere mai gli antichi, e scrivendoli tutti con la medesima uniformità.*

(Ugo Foscolo, *Sulla lingua italiana. Epoca terza*, in *Opere di Ugo Foscolo*, a c. di Mario Puppo, Milano, Mursia, 1962).

3. *Ma per chi si scrive, dunque? e che altro è lo scrivere che un parlare colla penna? e perché una parola non deve essere più quella quando è messa sulla carta? [...] nessuno mi leva*

¹ Università degli Studi di Milano.

² Il tema ha fatto registrare molto interesse, a partire dal lavoro seminale di Nencioni, 1976, e la bibliografia è troppo ampia perché se ne possa rendere conto; sia sufficiente qui il rinvio a Sornicola, 1981 e 1982; Sabatini, 1982; Halliday, 1985; Berruto, 1985; Berretta, 1985; Holtus-Radtke, 1985; Voghera, 1992 e 2011; Berruto, 1987, 1993a e b; Berretta, 1994; Koch, 2001; Serianni, 2007 e 2011; Ferrari-De Cesare 2010 e Rossi, 2011.

³ Nostre le sottolineature. Molti altri esempi si leggono in Polimeni, 2012.

dalla testa che sia appunto questo falso concetto delle due lingue, la parlata e la scritta, la cagione della poca leggibilità dei libri italiani.

(Edmondo de Amicis, *Pagine sparse*, Milano, Tipografia editrice lombarda, 1874).

4. *E cos'è che costituisce una lingua? cosa intende per questo nome il senso comune? Forse una quantità qualunque di vocaboli? No davvero; ma bensì una quantità di vocaboli adeguata alle cose di cui parla la società che possiede quella lingua, il mezzo con cui essa dice tutto quel molto o poco che dice.* E quale è il mezzo con cui gl'Italiani dicono tutto quello che dicono tutti? Ahimè! non è un mezzo, sono molti; e per chiamar la cosa col suo nome, sono molte lingue: la lingua di Torino, quella di Genova, quella di Milano, quella di Firenze, con un eccetera pur troppo lungo. *Lingue? mi par di sentirli esclamare: lingue codeste? La lingua è quella che è comune a tutta l'Italia: codesti non sono altro che dialetti particolari. - Chiamateli come vi piace, rispondo: ma vediamo un po' cosa sono in effetto, e cos'è in effetto quell'altra cosa che chiamate lingua. E per vederlo in un momento, supponete che, per uno strano miracolo, tutti questi che chiamate dialetti cessassero a un tratto d'esistere, che dimenticassimo ognuno il nostro, e ci trovassimo ridotti a quella che chiamate lingua comune. Come s'anderebbe avanti? Come vi pare che potremmo intenderci, non dico tutti insieme, napoletani, milanesi, romani, genovesi, bergamaschi, bolognesi, piemontesi, e via discorrendo, ma in una città, in un crocchio, in una famiglia? E non dico la parte meno istruita delle diverse popolazioni, ma le persone civili, colte, letterate: non dico le parole che il servitore non intenderebbe; dico le cose che il padrone non saprebbe come nominare.* Quante cose, dico, e modificazioni e relazioni di cose, quanti accidenti giornalieri, quante operazioni abituali, quanti sentimenti comuni, inevitabili, quanti oggetti materiali sia dell'arte, sia della natura, rimarrebbero senza nome! *Quante volte si dovrebbe fare come quel cherico che, dovendo, per legge del seminario, parlar latino, e volendo chiedere a un compagno le smoccolatoie, allontanava e riaccostava l'indice e il medio, accennando insieme la moccolaia della candela, e dicendo: da mibi quod facit ita ita!* Sapreste voi altri stendere in termini italiani nel vostro senso, cioè comuni di fatto a tutta l'Italia, l'inventario di ciò che avete nelle vostre case? Di grazia, insegnatemi il come, perchè io non lo conosco. *L'aver noi, in quelli che chiamate dialetti, altrettanti mezzi di soddisfare, non in comune, ma in diverse frazioni, i bisogni del commercio sociale, è ciò che vi fa dimenticare questi bisogni, e gli effetti corrispondenti delle lingue, quando parlate di lingua italiana; è ciò che vi fa associare al nome di lingua, non l'idea universale e perpetua d'un strumento sociale, ma la nozione indeterminata e confusa d'un non so che letterario.*

(Alessandro Manzoni, *Sulla lingua italiana. Lettera al Sig. Cavaliere Consigliere Giacinto Carena*, in *Opere varie di Alessandro Manzoni*, edizione riveduta dall'autore, Milano, Stabilimento Redaelli dei fratelli Richiedei, 1870).

Per lungo tempo, in effetti, anche nella didattica scolastica, l'italiano è stato essenzialmente una lingua scritta⁴, e la scrittura è stata dominio di una norma *sui generis*, che ne focalizzava spesso gli aspetti di mera cura formale e di distacco forzoso dalla spontaneità espressiva e dall'efficacia comunicativa, spingendo il dettato medio nella direzione di un'innaturale prossimità alle forme diafasicamente più alte, non senza cadute nel conservatorismo: ciò ha costituito e perpetuato sino a tempi recenti il

⁴ Della questione, per i decenni postunitari, si occupa anche Dota, 2016.

cosiddetto italiano scolastico⁵. Del parlato, invece, ci si è sempre occupati meno che dello scritto, non solo – con lodevolissime ma talora connotate eccezioni⁶ – tra i letterati e gli intellettuali, ma anche tra gli insegnanti che – nonostante le peraltro generiche sollecitazioni contenute in alcuni dei programmi scolastici, a partire dall’Unità – non hanno mai puntato, anche per i limiti della loro formazione⁷, su una vera didattica della lingua parlata, se non, al più, nella forma dell’insegnamento normativo dell’ortoeopia⁸, confidando piuttosto sulle capacità di imitazione (del parlato dei docenti e della sua rappresentazione nei manuali scolastici)⁹ dei loro discenti¹⁰. L’uso limitato dell’italiano nelle sue forme orali, del resto, giustifica almeno pragmaticamente tale disinteresse sino alla metà del secolo scorso; meno bene lo spiega a partire dagli anni Settanta del Novecento, quando, in effetti, con le prime generazioni nativamente italofone, la lingua nazionale si è diffusa anche negli usi quotidiani e nella conversazione comune, divenendo possesso naturale e immediato.

Oggi, la situazione è molto diversa da quella di oltre quarant’anni fa, anche dal punto di vista dell’architettura del sistema linguistico¹¹: non solo l’italiano, infatti, si può ritenere lingua madre della maggior parte degli abitanti dello Stato¹²; non solo esso si è pienamente affermato in tutti gli usi scritti e parlati, aprendosi da una parte ai sottocodici tecnici e scientifici e semplificandosi e divenendo più funzionale dall’altra; ma anzi, in questo processo di rapida diffusione, complici sviluppi sociali e tecnologici impensabilmente rapidi e potenti, è stato adibito ad usi inediti, che spingono decisamente nella direzione dell’ibridazione diamesica e che stanno incidendo su abitudini scritte secolari, modificandole radicalmente¹³.

Si pensi all’impatto sugli usi linguistici di noi tutti di alcuni linguaggi settoriali e all’importanza per tutti i parlanti e gli scriventi (e di quelli giovani in particolare) delle abitudini acquisite nel contesto della comunicazione mediata tecnicamente (CMT), specie nell’uso dei servizi a più forte connotato interazionale: quanti termini del lessico medico, informatico o sportivo fanno parte della nostra competenza passiva e attiva? Quanti sono usati in senso aspecifico o anche metaforicamente? E, d’altra parte: quanti di noi scrivono ancora lettere o cartoline? A quanti non è mai occorso di introdurre una faccina in un’e-mail? Quanti non usano i programmi di messaggistica istantanea adottandone lo stile ellittico e disimpegnato, *dialogico*? Per quanti lettori la scritturalità paradigmatica è ancora quella monoliticamente alfabetica del saggio scientifico? Quanti non ritengono invece ormai normale che un testo contenga immagini e suoni? Quanti si stracciano le vesti di fronte a una concordanza sbagliata, a un congiuntivo mancante, a un apostrofo che latita, a un accento rimasto nella tastiera quando leggono una pagina

⁵ Sull’argomento: Benincà 1974; Moneglia, 1982; De Blasi, 1993; M. Cortelazzo, 1995; Serianni, 2007; Serianni-Benedetti, 2009; Revelli, 2013 e la *Parte prima* di Donfrancesco-Patota, 2014.

⁶ Si pensi, per citare un caso esemplare, al Franceschi toscanizzante di *In città e in campagna* (Franceschi, 1868 e succ., fino al 1886), che non a caso includeva in alcune edizioni un *vocabolario a dilucidazione di parole e frasi toscane*; sul Franceschi: Polimeni, 2011; Papa, 2012; Papa-Colli Tibaldi, 2011; Serianni, 2015.

⁷ Si veda, da ultimo, Coveri, 2015.

⁸ De Blasi, 2014; Dota, 2015.

⁹ Revelli 2012 e 2013.

¹⁰ De Blasi, 1993.

¹¹ Cortelazzo, 2001; Antonelli 2007; D’Agostino, 2007.

¹² C’è naturalmente la questione, non secondaria anche dal punto di vista didattico, degli immigrati di prima generazione, ma si tratta di un problema diverso, che non sarà affrontato in questa sede.

¹³ La letteratura sull’argomento è molto vasta. Si vedano, recentemente, Fiorentino, 2013; Fresu, 2015.

Web? E a quanti non è mai capitato di trovare errori (e che errori!) anche nelle pagine di blasonati quotidiani nazionali?

Oggi siamo tutti linguisticamente più tolleranti: il parlato, con la sua elasticità e la sua lassità, è dovunque, in forma nativa o ri-mediata¹⁴, e diviene particolarmente pervasivo proprio nella CMT, perché le nuove tecnologie sono intrinsecamente ibride, mimano il dialogo attraverso la scrittura¹⁵ e uniscono costantemente in oggetti testuali e comunicativi complessi elementi alfabetici, iconici, sonori e fonici; la scrittura stessa, per moltissimi, non è più soltanto alfabetica, ma include simboli e, anche se ancora in contesti tutto sommato limitati¹⁶, il codice grafico è forzato – del tutto antitradizionalmente – sino ai limiti della comprensibilità in un tentativo di spremere ogni goccia di efficacia e di efficienza comunicative ed è aproblematicamente manipolato a fini stilistici. Si consideri che in alcuni generi testuali in via di costituzione – nelle scritture digitali telematiche – si assiste a un processo di messa a testo di alcuni elementi iconici che ricorda per certi versi la grammaticalizzazione (nella messaggistica istantanea, ad esempio, le faccine appaiono ormai tipicamente alla fine di ogni turno e vi sostituiscono il punto fermo) e che in tali contesti la norma in via di deposizione *richiede* che si faccia uso, secondo modalità variabili, di alcuni artefatti grafici (un SMS senza abbreviazioni appariva qualche anno fa ai giovani come scritto dalla nonna; una conversazione *WhatsApp* tra amici senza emoticon è impensabile, e in condizioni normali la loro assenza ha un significato [‘sei ancora arrabbiata?’]).

Si veda, a puro titolo di esempio, come scritto e parlato siano strettamente embricati, nelle forme e nelle funzioni, nei testi 5 e 6 della Figura 1 alla pagina seguente, che riproducono, rispettivamente, una conversazione tramite un applicativo di messaggistica istantanea e il *post* di un *forum*: essi mostrano molti tratti caratteristici del dialogo naturale, come l’assenza di progettazione, la scarsa coesione, l’elementarità sintattica, la presenza di segnali discorsivi – molti in forma iconica – e di allocutivi, la mimesi di alcuni fenomeni prosodici, come gli allungamenti vocalici e consonantici, l’uso espressivo dell’interpunzione, le onomatopee e altro ancora.

Queste nuove dinamiche – e in particolare il fatto che il parlato abbia lentamente infiltrato le scritture, che tendono così, soprattutto nei giovani, a divenire più immediate e più informali mostrando, almeno in certe loro manifestazioni, una notevole disposizione a inselvaticarsi, a divenire *selvagge*¹⁷ – lungi dal farci ritenere risolto *in rebus* il problema della relazione tra scritto e parlato, impongono una riflessione particolare.

¹⁴ Il concetto, che riguarda nativamente i mezzi di comunicazione e la fenomenologia della loro contaminazione e della loro interazione, è già in Bolter-Grusin, 1999, ma se ne discute ampiamente negli anni successivi, soprattutto in relazione alla diffusione dei nuovi media; riferimenti più ampi in Cosenza, 2014; Pistolesi, 2014 e Prada, 2015 e 2016.

¹⁵ Si pensi alle vecchie *chat* Internet, ai sistemi per l’invio di SMS e ai moderni sistemi di messaggistica istantanea e, anche se in maniera parzialmente diversa, ad alcuni *social network*: funzionano di norma sulla base di metafore tipicamente dialogiche e in qualche caso le rendono tangibili attraverso l’espedito iconico del fumetto.

¹⁶ Ma si veda *infra* la n. 23.

¹⁷ Beccaria, 1985 (e poi anche 1987 e 1992); ma sulle caratteristiche dell’italiano che ha aperto il nuovo millennio, tra gli altri, a partire da Sabatini, 1985; Berruto, 1987; D’Achille, 1990; Bonomi, 1993; Sobrero, 1993; De Mauro *et al.*, 1993; Serianni-Trifone 1993-1994; Berretta, 1994; Sobrero-Miglietta, 2006; Santipolo, 2006; Renzi, 2012 e De Mauro, 2014.

Figura 1: Schermate di una conversazione attraverso un programma di messaggistica¹⁸.

5. Conversazioni tramite WhatsApp



6. Testo tratto da un forum¹⁹.



*Ammmmmmoooooree! OinkOink! <3
 Ma nonnstai bene? :) ☺
 Non ti piace il mio maialino?! oinkoink!!
 No! Habababba
 perche?? :(☺
 È magroo e poi giallo? Che razza di maiale è cinese? O.o
 siiiii, è cinese.... uahauuah!
 Habbahanooo adesso rubano anche i maialini i cinesi noohahahab*

Nonostante la lingua si muova nella direzione di una maggior agevolezza e colloquialità, infatti, il modello della scrittura formale non è affatto perento, anche negli ambienti professionali: il processo di contaminazione dello scritto con il parlato, dunque, dovrebbe essere dominato e non subito; considerato come una risorsa e non come il risultato incontrollabile di schiacciati forze socioculturali.

¹⁸ Il testo è stato raccolto da Francesca D'Asta nella sua tesi di laurea magistrale (a. a. 2012-2013).

¹⁹ D'Asta, 2012-2013.

La scuola, in tutti i suoi ordini, può fare molto da questo punto di vista; può agire soprattutto perché a una visione normativa, gerarchica e statica della scrittura, che vede al vertice della piramide della scritturalità le manifestazioni della supernorma vecchio regime, se ne sostituisca una funzionalmente dinamica, che tenga conto dei fini, delle situazioni comunicative e delle istanze degli utenti, rendendo una volta per tutte gli studenti padroni del mezzo linguistico e mettendoli in condizione di scegliere ragionatamente tra tutte le possibilità che il sistema linguistico e quello dei generi mettono a loro disposizione. In una situazione di questo tipo, tanto l'italiano esangue e irrealista del testo 7 quanto quello irriflesso e contingente di 8 potrebbero considerarsi superati: mentre nel primo, di fattura editoriale ma credibile, si condensano infatti i cascami di una didattica un po' perbenistica, nel secondo, tratto da un elaborato dei *Laboratori di scrittura italiana* dell'Università degli Studi di Milano, emergono i polloni ingovernati di un italiano persino troppo liberato. Entrambi comunque, in virtù del loro aspetto estremo, ci permettono di entrare per la porta larga nel vivo del problema affrontato in questo incontro.

7. Tema: descrivi ciò che hai fatto ieri in famiglia

Ieri ho ~~passato~~ una brutta giornata: la mattina ho ~~fatto colazione~~ e ~~siamo andati~~ a fare la
 trascorso consumato la colazione ci siamo recati
~~spesa; al supermercato ho fatto arrabbiare~~ la mamma perché ~~le continuavo a chiedere~~ di
 ho fatto inquietare insistevo nel chiederle
~~comprarmi un gioco e lei non voleva. Poi il pomeriggio il babbo mi ha portato~~ al cinema:
 condotto, accompagnato
 ho visto un film ~~di~~ supereroi, e poi, all'uscita sono salito in macchina e ho ~~fatto~~ un
 che parlava di arrecato
 danno alla portiera sbattendola contro un paletto. ~~Di sera~~ è venuta la zia Pina e ha
 La sera, poi
 portato i dolcetti che ~~fa~~ lei; per ~~stare a sentirle~~ non ho avuto il tempo ~~di fare le lezioni~~.
 cucina farle compagnia eseguire i compiti.

8. Basandovi sui materiali forniti in allegato e relativi al *motu proprio* «Summarum Pontificum» con cui Benedetto XVI ha liberalizzato l'uso della messa in latino secondo il rito anteriore alla riforma liturgica in via ordinaria, scrivete un capoverso – quello iniziale o quello finale – di un saggio breve argomentativo.

Il latino...? E chi lo conosce?

Dal mio inizio mi potete aver preso per un'ignorante, d'accordo, ma sarei curiosa di esporre questa domanda alla classe per verificare effettivamente in quanti conoscono il latino.

Se poi ci aggiungiamo la messa in latino... Apriti cielo!

Potrei anche venire in contro al desiderio del Pontefice uomo tradizionalista. Ma il Papa Ratzinger deve anche capire che siamo ormai nel 2007!

Dove purtroppo i valori ormai contano sempre meno: meno gente che va a messa meno gente che crede, solo superficialità delle cose: aggiungerei "che tristezza"

Posso essere d'accordo ke l'introduzione del latino durante la liturgia, può essere 1 allacciatura al passato, un modo in più per conoscere da dove deriva l'italiano... ma non so in quanti apprezzerebbero questo rinnovamento...

L'ignoranza purtroppo non smette mai di esistere!

(Estratto da un elaborato per i *Laboratori di scrittura italiana* dell'Università degli Studi di Milano).

2. LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA TRA SUPERIORI E UNIVERSITÀ

Se non appare desiderabile né che i nostri studenti scrivano in maniera innaturale e, appunto "scolastica", né incontrollata e "selvaggia", che cosa si potrebbe fare, didatticamente, perché ciò non accada? Il problema che i docenti di italiano, nella loro duplice figura di osservatori degli usi correnti e di figure deputate a favorire l'evoluzione linguistica dei loro alunni in una direzione commendabile si trovano ad affrontare quando devono organizzare l'insegnamento della lingua è quello di individuare una norma sociolinguisticamente responsabile e didatticamente sostenibile. Risolverlo non è cosa semplice, se si vuole evitare di persistere, da una parte nel dottrinarismo, dall'altra in uno spontaneismo non sempre fruttuoso.

Per insegnare a scrivere (e naturalmente anche a parlare), infatti, non è utile fornire serie di algoritmi (ammesso che se ne trovino); ed è pericoloso d'altra parte aspettare che i giovani facciano da soli, per imitazione. Una buona capacità scrittoria richiede infatti che nello studente siano maturate un'adeguata consapevolezza linguistica e una solida competenza comunicativa, che sarebbero sicuramente stimulate da un'attività educativa orientata. In essa, lo studio della variazione diamesica e il collegamento della diamesia con gli altri assi della variazione linguistica rivestirebbero un'importanza primaria.

Nello specifico, si tratterebbe di affrontare esplicitamente, nel corso delle lezioni, il rapporto tra usi scritti e usi parlati nelle loro forme riconosciute come tipizzanti; di far percepire come una determinata situazione comunicativa e la scelta di un *medium* e di un canale implicino normalmente scelte adeguate e corrispondenti sull'asse della diafasia; di studiare la relazione fra le forme tradizionali del testo scritto e quelle che si stanno configurando nei nuovi *media*. E il percorso formativo dovrebbe prevedere anche l'osservazione diretta e il raffronto di scritti diversi, l'analisi della loro forma e della loro struttura e l'esame delle scelte linguistiche operate dall'autore, perché l'esposizione a vari *tipi di testo*²⁰ raffina la competenza degli utenti della lingua.

²⁰ Sulla tipologia testuale sono da vedere, oltre al classico Werlich, 1976, Manzotti, 1990; Sabatini, 1999; il molto che ha scritto Lavinio (e in particolare Lavinio, 2004) e Lala, 2011; sui testi scritti: Serianni, 2007 e Serianni, 2011: 817-824. Sabatini, in particolare, elenca caratteri distintivi di alcune classi di testi in una struttura matriciale che può essere molto utile in sede didattica; importanti, non solo in sede didattica, anche Della Casa, 2003 e 2012.

Un passo preliminare necessario a orientare la didattica della scrittura è, però, quello di riconoscere la fenomenologia di contatto tra scritto e parlato, nelle loro varie forme, che si manifesta nei testi prodotti dai nostri giovani. Sapere quali sono gli errori più comuni e le inadeguatezze più frequenti, e ricondurre gli uni e le altre alle ragioni che li producono è indispensabile per renderne consapevoli anche gli studenti. I quali, come si è detto, non sono sempre convinti del fatto che il testo scritto segua per statuto regole e convenzioni non immediatamente riconducibili a quelle della conversazione e tendono quindi a produrre scritture “egocentriche”²¹ (è tale, come noto, il parlato in presenza); a forte coloritura indessicale (anche nel parlato naturale si fa continuamente riferimento al contesto); scarsamente progettuali (come i testi parlati, che sono realizzati sul momento) e quindi squilibrate sul piano dell’organizzazione del discorso (perché presentano incongruenze, ripetizioni, ritorni, ripensamenti...) e del testo (che riflette la struttura del discorso, e si presenta quindi spesso incoeso), oltre che non sempre pienamente congrue dal punto di vista sintattico (la sintassi elaborata e architettonica richiede tempo ed è un artefatto tipico della scrittura). Spesso, la mancanza di progettazione e di revisione riescono in testi inadeguati anche da un punto che si potrebbe dire stilistico, ovvero da quello della corrispondenza tra forme linguistiche e ambito di consumo previsto (nella prospettiva, cioè, di quella che alcuni chiamano *coerenza esterna* del testo).

Dai testi neomediali proviene persino (per quanto gli studenti paiano per lo più consci della marcatezza di una scelta del genere)²² la tendenza a forzare il codice grafico nella direzione dell’espressività (con l’uso marcato dei punti esclamativi e interrogativi, l’impiego frequente dei puntini di sospensione, l’uso enfatico del tutto maiuscolo...) e addirittura l’introduzione di elementi simbolici (*x* che trascrive *per*, *+* che vale per *più*) e iconici (le faccine) che sono intesi a superare i limiti del testo scritto tradizionale introducendovi la ricchezza paralinguistica (mimica, cinesica, prossemica) e prosodica del parlato. Così, la consuetudine con i nuovi media e con gli strumenti telematici legittima comportamenti scrittori particolari anche in contesti che una volta si sarebbero considerati del tutto impropri; ciò a sua volta contribuisce a erodere confini che un tempo parevano netti.

È chiaro che mescolanze di scritto e parlato sono ben documentate anche nella tradizione, almeno in alcune fattispecie testuali, e che un certo livello di accettabilità per gli artefatti neomediali è ormai garantito in molti contesti. Dove, quanto e come scritto e parlato si possano mescolare, tuttavia, è stabilito da una norma socioculturalmente determinata, la quale risulta dalla dinamica tra le attese dei destinatari e le profferte dei mittenti così come si è consolidata ad una determinata altezza storica. Ed è qui che i nostri studenti appaiono a volte inadeguati, perché non sembrano comprendere che esiste una coimplicazione socialmente e culturalmente condizionata tra le dimensioni di variazione; che le attese dei destinatari di un testo tendono a solidificarsi in matrici di tratti cooccorrenti; e che nella maggior parte dei casi gli utenti di un testo richiedono di vedere le proprie attese, anche quelle culturalmente determinate, soddisfatte.

²¹ Concordano, sia pure con qualche distinguo, sostanzialmente tutti i linguisti. Il concetto di *egocentrismo* del parlato è trattato precocemente da Berruto, 1985.

²² *Per lo più*, come sottolineano anche Antonelli, 2009; Rossi, 2011 e Compagnone, 2014, per quanto la ricerca di Hansstein (2015), che raccoglie elaborati di studenti di un corso di una scuola media inferiore della provincia di Milano e di altri istituti che operano soprattutto con ragazzi in situazione di disagio, mostri la presenza di fenomenologia “neomediale” in 24 prove su 160 (Prada, 2015).

Violare le aspettative dei destinatari, infatti, tanto più quando sono istituzionalizzate, può essere utile nella scrittura creativa o letteraria o pubblicitaria, ma lo è raramente nelle scritture professionali; e una violazione che faccia apparire poco colti o poco corretti può essere sanzionata dai singoli e dalla collettività. Gli studenti devono essere aiutati a capire la natura di questo meccanismo, anche perché più spesso di altri tendono a intervenire nel campo di tensione tra le forze resistenti e le forze dinamizzanti l'uso della lingua con la potenza dei loro atteggiamenti innovatori, spesso proprio nel tentativo di liberarsi da vincoli o di aggirare norme²³.

Come minimo contributo a una ricognizione sulle pratiche degli studenti maturi – utile alla definizione della fenomenologia di cui si è scritto in apertura di paragrafo – si forniscono, nel paragrafo seguente, i risultati di un'indagine effettuata su un *corpus* di circa 200 elaborati di studenti iscritti ai *Laboratori di scrittura italiana* dell'Università degli Studi di Milano. Si tratta di testi espositivi o argomentativi in cui è richiesto che ci si attenga a un modello formalizzato e in cui si presuppone l'uso di un registro alto e l'adesione alle norme della scritturalità tradizionale.

3. CASI DI STUDIO: SCRITTO, PARLATO E NEOGRAFIA NEGLI ELABORATI STUDENTESCHI

3.1. Scarso dominio delle convenzioni grafiche

Anche in un tempo caratterizzato dall'ipergrafia (o dalla graforrea, come si è scritto)²⁴ neomediale, non tutti gli scriventi si dimostrano pienamente padroni delle norme che regolano la *mise en page* della parola detta. Ancora all'università, anche se raramente per fortuna, si riscontrano debolezze tradizionali nella scuola dell'obbligo: è talvolta problematica, ad esempio, la resa grafica di scempie e geminate e di taluni suoni (segnatamente quelli palatali, che richiedono l'uso di digrammi o trigrammi); e crea difficoltà l'uso della punteggiatura e della segnaletica interpuntoria latamente intesa (per esempio, dell'apostrofo, degli accenti e delle virgolette). A questi sempreverdi della pratica scolastica, si sommano, da qualche anno, fenomeni di manipolazione del codice grafico indotti dalle abitudini prese a prestito dalla CMT.

Lo mostrano alcuni tra i testi del nostro campione, in cui emergono appunto casi di uso errato della geminazione (**graffitti, *graffittari*); l'uso carente, disorganico e incoerente dei segni di interpunzione (con la sostituzione della virgola ai segni intermedi e talora al

²³ Si pensi anche solo a fatti tradizionalmente caratterizzanti l'uso giovanile della lingua come le metafore, i giochi di parola, le neoformazioni scherzose (*allupato, bacissimi*), gli stranierismi e gli pseudostranierismi (*fly down e cucador*), gli eufemismi e i difemismi, i gergalismi (*pula, essere in scimmia*) e i regionalismi (*gnocco, fare vela*); e vi si accostino le manipolazioni del codice grafico cui si è fatto cenno in precedenza, nella forma di segnaletica di rilievo prosodico o fatico (*ciaoooo!, !!!, ???* ecc.), di tachigrafie (*xv*), di simbolismi (*-/-*) o di scrizioni che cumulano una funzione alfabetica e una funzione simbolica (*BASTA!, C6*) e mettono in gioco fonti differenti: i fumetti, i media, la pubblicità, i testi proposti dalla scuola (anche quelli letterari, magari reinterpretati in senso umoristico o dissacrante; su tutto Bonomi, Morgana, 2016). Si pensi anche alla sintassi, con l'uso e a volte l'abuso di focalizzazioni, topicalizzazioni, tematizzazioni, rematizzazioni e sintassi enfatica (il cui impiego irriflesso si nota anche in alcune scritture giornalistiche e nella pubblicità). Sul linguaggio giovanile, anche nella sua relazione con i nuovi media, nell'impossibilità di rendere conto di tutta la bibliografia esistente, ci si limita a rinviare a Radtke, 1992, 1993a e b; Dinale, 2001; Gheno, 2009 e 2010; De Blasi, 2010; Cortelazzo, 2011 e Coveri, 2014.

²⁴ Antonelli, 2007; Cosenza, 2014.

punto fermo e una certa scarsità di impiego di punto e virgola e due punti, tra l'altro usati intercambiabilmente). Si osservino i brani che seguono (testi 9.1-9.6).

- 9.1 *Un testo scritto essendo tale non si perde, rimane nel tempo e il destinatario può rianalizzarlo anche in contesti diversi ecco perché persistente, non è volativo come nell'oralità dove vi è un feed Back immediato.* (punteggiatura generalmente carente)
- 9.2 *Come descrive la rivista Broke i graffiti sono arte, sono un mezzo d'esprimersi.* (omissione della virgola con funzione demarcativa nel caso di anticipazione di costituente frasale)
- 9.3 *non tutti sono concordi ad accettare in maniera positiva tale forma di espressione, c'è chi li ritiene il graffiti una forma di vandalismo.* (uso di virgola in luogo di punto e virgola)
- 9.4 *Il fenomeno dei graffiti è sempre più diffuso, qualcuno parla di arte del graffiti, è vero che dai graffiti vengono alcuni artisti come Hering e Basquiat ma non tutti i writers sono degli artisti.* (uso estensivo di virgola, in luogo del punto e virgola e dei due punti)
- 9.5 *Ai giorni nostri la questione di graffiti e scritte sui muri nelle città italiane, come Milano, ma non solo, sembra essere diventato un grosso problema a tal punto che le autorità parlano di "tolleranza zero". Ma già i nostri nonni scrivevano il nome dell'amata sulle cortecce degli alberi, oggi invece c'è il writing, nuova forma d'arte che la nuova generazione sente, allora perché non capire.* (uso estensivo di virgola, in luogo del punto e virgola e dei due punti)
- 9.6 *La persistenza è la caratteristica che distingue i testi orali da quelli scritti in quanto, questi ultimi non possono utilizzare il "feedback" [...]* (uso erroneo di virgola dopo congiunzione subordinativa)

Anche l'impiego erroneo dell'apostrofo è tradizionale: nei nostri testi, in aggiunta a qualche *pò*, si hanno soprattutto casi di articolo indeterminativo femminile che ne sono privi: **un arte* (più occorrenze), **un antica tradizione*, **un unica lingua*.

Quanto poi ai segni a più spiccato valore metatestuale, come le virgolette, se ne osserva spesso un utilizzo goffamente metalinguistico, come segnale di presa di distanza, a volte formale, dall'enunciato; gli esempi sono molto numerosi e se ne citano solo due (10.1-10.2):

- 10.1 *Argomento di attualità, in grado di causare "aspri" dibattiti...*
- 10.2 *Se riuscissimo a vedere un "utilizzo" positivo...*

Le virgolette sono a volte usate anche in luogo del corsivo (negli elaborati al PC) o del sottolineato (in quelli scritti a mano) per esempio a segnalare stranierismi (10.3):

- 10.3 *Sgusciando come lucertole dai loro insospettabili appartamenti, entrano in azione e riempiono di "tags" e di "murales" tutte le superfici "vergini".*

Per ciò che riguarda gli artefatti neografici, nel nostro *corpus* ancora rari, si segnalano solo due scrizioni tachigrafiche (volute?) il cui uso sarebbe più adatto ad un messaggio SMS (testi 11.1-11.2):

11.1 *Vi è una grande battaglia, in questo xiodo, che i comuni delle nostre città stanno lottando contro i graffiti che riempiono le nostre vie.*

11.2 *I writer, + o -, sono tutte persone ai margini*

Si consideri, in 11.1, anche l'uso transitivo (con una specie di accusativo dell'oggetto interno) del verbo *lottare* in *lottare una battaglia*.

3.2. Scrittura scarsamente progettuale, distattica, non coesiva e presuppositiva

La scarsa progettualità del testo e vari tipi di implicitezza (che meglio si spiegherebbero in uno scambio faccia a faccia con un interlocutore noto) possono produrre, nei giovani scriventi, distorsioni sintattiche e debolezze nell'organizzazione del discorso. Esempi delle prime si leggono nel brano che segue (12):

12. *Argomento di attualità, in grado di causare "aspri" dibattiti e diversità di opinione è quello dei graffiti, dividendosi tra chi affronta il tema come un'attività che nelle sue sfaccettature è parte intrinseca e forma d'arte insiti in alcuni uomini, altresì come un imbrattare freddo e spietato di mura e beni culturali.*

Appaiono nello stralcio, come si nota, caratteristiche che non si esiterebbe ad attribuire all'italiano dei semicolti, tra le quali spiccano il gerundio "assoluto" *dividendosi* (in realtà a soggetto inferito sottinteso, diverso da quello della reggente: l'eccessivo ricorso all'inferenza è un fatto che distingue il testo scritto da quello parlato), alcune mancate concordanze grammaticali (*parte intrinseca e forma d'arte insiti*) e il tentativo di attrarre consenso attraverso il cultismo, usato spesso impropriamente (si osservi *altresì*, qui 'd'altra parte', e le zeppe *che nelle sue sfaccettature, o forma intrinseca*; poco oltre, lo stesso scrivente utilizzerà il termine giuridico o burocratico *locazione* per 'collocazione').

Un caso simile al precedente si registra nel testo 13: lo scrivente coordina due frasi subordinate differenti tra loro, ignorando il vincolo sintattico che vuole che due costituenti coordinati siano sintatticamente uguali.

13. *Dall'esperienza di alcune grande metropoli straniere vediamo come la lotta contro l'imbrattamento abbia portato allo sviluppo di una coscienza comune di impegno civico dei residenti di un quartiere; ed allo stesso modo la creazione di spazi appositi aiuta lo sviluppo di un'arte da cui provengono grandi nomi come Warhol e Bronsky.*

Una debole coesione testuale si osserva in uno degli elaborati già citati, sempre dedicato al tema generale dei graffiti murali, a causa di qualche difficoltà nella gestione del riferimento (testo 14):

14. *In molte città si è aggravato negli ultimi anni il problema dei graffiti. Molti cittadini si sono detti stufo della situazione. Così sono sorte società che offrono il servizio di pulitura delle scritte e le autorità hanno incrementato l'attenzione nel controllo di coloro che*

imbrattano i muri, i "writers". Nonostante ciò la questione non sembra essere superata. Anzi, molti si avvicinano a questo stile di vita che permette loro di esprimere se stessi e le proprie idee.

Il servizio di pulitura è un referente che viene introdotto per la prima volta nel testo (si tratta dunque di un elemento nuovo), ma la sua immissione si realizza con una *descrizione definita*, ovvero attraverso un sintagma nominale modificato da un articolo determinativo, che lo presenta come se fosse dato e identificabile: ciò avviene perché esso è presente alla coscienza dello scrivente, che però non si interroga sullo stato conoscitivo del suo interlocutore.

Più avanti, in un brano che non si riporta, quando lo studente scrive: *Anzi, molti si avvicinano a questo stile di vita*, viene operato, secondo un meccanismo simile, un riferimento implicito: lo *stile di vita* in questione non è mai stato citato e deve, quindi, essere inferito. Non si tratta sicuramente di una buona pratica in un testo scritto formale.

Anche il brano che segue (15) mostra un errore di coesione (il referente esplicito è il sintagma nominale *il graffito*; quello implicito [mentale] è *i graffiti*): lo scrivente punta ancora una volta a referenti interni, piuttosto che a oggetti testuali:

15. *Il graffito divide l'opinione pubblica: può essere forma d'arte, esibizionismo o più comunemente un atto vandalico. C'è chi li considera ...*

In testi progettualmente deboli, e per questo più prossimi a quelli parlati che a quelli scritti, non solo il riferimento pronominale si fa vago e impreciso, ma anche il mantenimento della coesione attraverso le concordanze grammaticali può diventare difficile. Ciò si verifica soprattutto quando le ragioni della semantica fanno aggio su quelle della grammatica; si nota il fenomeno nel testo che segue (16):

16. *Dopo duemila anni, la situazione non è cambiata di molto: per esprimere idee e opinioni nell'epoca dei media, si usano ancora i muri. Qualcuno lo fa per attaccare in modo satirico la politica e la cultura, altri per esprimere il proprio odio nei confronti della realtà in cui vive e altri ancora per semplice vandalismo.*

Qualcuno lo fa è collegato, con una sillissi, originata da un'ellissi, ad *altri [lo fanno]*, a sua volta connesso con un *in cui vive*. Può anche essere – ma sembra improbabile – che l'*altri* delle due coordinate alla principale sia un pronome indefinito maschile invariabile; il *proprio* che lo segue non consente di disambiguare il costrutto. Anche *lo* (in *qualcuno lo fa*) è referenzialmente opaco.

3.2. Plastismi e stilemi

Si diceva della scarsa coerenza stilistica di alcuni testi studenteschi: anch'essa è indotta dalla tendenza alla scrittura poco progettuale, ma a questa causa si aggiunge l'inclinazione ad adottare modelli linguistici pervasivi (come quello meccanicamente

agevole, stilizzato²⁵ e al contempo prestigioso dei testi giornalistici²⁶ o, di nuovo, quello diafasicamente connotato e spesso espressionistico delle scritture neomediali), che spingono gli studenti a una scrittura mistiforme: su un fondo linguistico tendenzialmente neo-standard, così, si innesta la lingua oraleggiante e a forte impatto emotivo di telegiornali e giornali; quella massimamente variabile, oltre che incontrollata, dell'*infotainment*; e quella disimpegnata e diafasicamente bassa della CMT, sicché emergono con frequenza elementi dissonanti, attinti ai più diversi sottocodici e a quasi tutte le varietà contestuali. Né si tratta unicamente di inserti lessicali, ma anche di costrutti, di strutture, di giaciture, sulle quali, a preferenza dei primi, meglio documentabili, ci soffermiamo, con due esempi.

Il primo riguarda la struttura della frase e riproduce quel parlato-recitato enfatico, sintatticamente semplificato, fortemente paratattico e spesso meramente giustappositivo o franto, ricco di ellissi e di costrutti nominali, oltre che pronò all'abuso di segnaletica discorsiva che caratterizza ormai la gran parte dei notiziari e che tende a essere travasato anche sui giornali cartacei: il testo 17 costituirebbe, nella sua declamatoria frantumazione periodale, un perfetto *lead* giornalistico:

17. *Dagli show in chiesa di preti "al passo con i tempi" alla messa in latino. Si passa improvvisamente da un estremo all'altro.*

Il secondo incorpora un altro stilema sintattico-testuale: l'anticipazione topicalizzante del tema, struttura in cui un costituente nominale o preposizionale isolato è ripreso mediante una proforma (in genere un dimostrativo, che molto frequentemente modifica però un altro elemento nominale collegato semanticamente al costituente antecedente) (testo 18):

18. *I graffiti sui muri. Questo è un tema che fa parte del quotidiano dei nostri giorni. Esso divide la società in due parti [...]*

Si osservi, anche in questo caso, l'uso del punto fermo a separare le due unità intonativo-informative (stile *coupe*).

3.3. *Scrittura pragmaticamente orientata e incentrata sul parlante*

Nel parlato naturale faccia a faccia e nelle sue ri-mediazioni neomediali, la presenza di forme e strutture orientate a ottimizzare gli aspetti pragmatici della comunicazione è molto forte: fondamentale è, ad esempio, nel dialogo, la segnalazione della salienza e della datità di un referente, che può realizzarsi attraverso indicatori sintattici (la sintassi marcata) e prosodici (picchi e discontinuità intonative). Allo stesso modo, dacché nel dialogo il parlante costituisce sempre l'*origo* del riferimento ed è intrinsecamente saliente, e il contesto spaziale e l'orizzonte enciclopedico sono condivisi, vi sono comuni deissi esoforica, ellissi e presupposizioni.

²⁵ Per descrivere la lingua stancamente ripetitiva dei mezzi di comunicazione di massa Ornella Castellani Pollidori ha usato l'espressione *lingua di plastica*, chiamando *plastismi* gli elementi che la costituiscono; di qui il titolo del paragrafo: Castellani Pollidori, 1985 e 2002.

²⁶ Su cui almeno: Bonomi, 2002, 2010a e 2016; Antonelli, 2007, aggiornato in 2016; Gualdo, 2007.

Nella scrittura controllata, invece, le alterazioni dell'ordine sintattico soggiacciono a vincoli più stringenti (mentre la dislocazione a sinistra è sempre meno connotata ed è spesso ammessa, la controparte a destra rimane anomala in testi formali, come la maggior parte delle topicalizzazioni, mentre i costrutti anacolutici non sono consentiti) e la trascrizione delle caratteristiche prosodiche dell'enunciato è realizzata, giusta le possibilità del sistema della lingua scritta, in maniera molto approssimativa: gli effetti di focalizzazione sono ottenuti piuttosto attraverso modificatori lessicali (per esempio, gli avverbi focalizzatori come *proprio*), mentre il riferimento esoforico è normalmente evitato; il testo, d'altronde, è in linea di massima più ricco di informazioni interne e più esplicito, sicché vi appaiono piuttosto anafore e catafore.

Eppure, nello scritto dei nostri studenti abbondano dislocazioni e topicalizzazioni e si rilevano anche alcuni temi sospesi. Nel brano che segue, ad esempio, si legge – oltre a qualche riferimento endotestuale non propriamente congruo e ad alcune improprietà lessicali – una dislocazione a sinistra (testo 19):

19. *L'efficacia del fine comunicativo dei "writers" in particolare tocca il carattere di protesta verso la società.
Questo lo si può riscontrare nel dibattito che è nato attorno alla legittimità delle "scritte".*

Non mancano neppure le cosiddette frasi scisse nelle forme *è che, non è che, è da, non è da*, abituali nel parlato e nello scritto informale ma molto rare in quello controllato; un esempio occorre nel testo 20 (interamente scritto in stampatello), in cui si noterà anche la presenza della congiunzione testuale *ma*, diffusa nel parlato e nello scritto non formale, ma non in quello formale, e la mancata concordanza tra il soggetto e il verbo singolare che lo precede:

20. *I muri delle città prendono colore. Per alcuni sono opere d'arte, per altri segno del degrado di una società dove regna l'anarchia e la criminalità.
Ma è da trent'anni che questo problema c'è.*

La segnalazione dello statuto pragmatico di un referente testuale può realizzarsi anche in forme più sottili, ma non per questo meno connotate, di quelle sintattiche, vale a dire attraverso la segnaletica interpuntiva: manifestazioni comuni del fenomeno si hanno nel caso di costrutti che abbiano soggetto fortemente topicale o contrastivo: esso – proprio per la sua salienza – viene separato con una virgola o altro segno dalla testa verbale; ciò si verifica con particolare frequenza e con risultati meno marcati, per l'incidenza di fattori diversi, quando esso sia linguisticamente "pesante", ovvero costituito da una frase o da un costituente accompagnato da più modificatori. Si leggano i brani che seguono (testi 21.1-21.3): il primo mostra un soggetto contrastivo e fortemente focalizzato, mentre le altre tre soggetti a vario titolo "pesanti":

- 21.1 *Io, non ci vado! direi a chi mi proponesse la messa in latino.*
- 21.2 *Sembra a questo punto ovvio che, come fino ad ora dimostrato, la soluzione al problema relativo all'imbrattamento dei muri, non vada cercata nella severità di leggi punitive [...].*
- 21.3 *Una delle battaglie più ardue e recenti che i principali centri urbani (per esempio Milano) stanno conducendo, è la lotta indiscriminata ai graffiti.*

21.4 *I tentativi di riqualificazione delle aree metropolitane, si sono rivelati, il più delle volte insoddisfacenti.*

4. PER UNA DIDATTICA DELLE VARIETÀ DELLA LINGUA: AUSPICI E ATTIVITÀ

Per una didattica efficace della lingua italiana scritta (e parlata) è importante che nella scuola entrino e siano sfruttati concetti come quelli di *variabile sociolinguistica*, di *asse di variazione* e di *architettura dello spazio linguistico*²⁷: agli studenti, una volta che siano formati, l'italiano dovrebbe apparire come un insieme di varietà sociali (diastratiche), situazionali e funzionali (diafasiche), regionali (diatopiche) e mediali (diamesiche) interrelate tra loro.

È anche indispensabile che si rifletta sui concetti di standard e di tendenze evolutive²⁸ (e che si descrivano varietà come l'italiano neostandard)²⁹: delle forze, cioè, che movimentano la lingua e della direzione in cui tendono a spingerla.

Parrebbe inoltre opportuno, dopo anni di didattica giustamente orientata a svecchiare, deburocratizzare e rendere funzionale ed espressiva la lingua anche riducendo la forbice della diamesia, che – perché ciò non si risolva, oggi, in un impoverimento culturale dei nostri giovani – la scuola torni a proporre per lo studio, in maniera ragionata, anche le sue varietà alte e affronti almeno qualcuna tra le molte lingue speciali³⁰ cui gli studenti, volenti o nolenti, saranno esposti nella loro vita professionale.

È infine importante che gli studenti siano sensibilizzati all'idea che le differenze linguistiche tra testi diversi sono riconducibili a scelte di tipo stilistico istituzionalizzate e collegate a un sistema di attese; e che i sistemi di attese si coagulano, tanto nello scritto quanto nel parlato, ma in quest'ultimo in maniera meno elastica, in tipi testuali, che dovrebbero essere oggetto di una didattica *ad hoc*. Alla riflessione sui generi letterari, dunque, se ne dovrebbe affiancare un'altra sui tipi di testo e sulle scritture professionali, non meno formalizzate delle prime e altrettanto determinanti per il futuro dei giovani.

Per favorire la messa in opera dei concetti cui si è fatto riferimento, a titolo di proposta puramente esemplificativa, si raccolgono nei paragrafi che seguono alcune attività; si tratta di esercizi raccolti in gruppi funzionali, che possono essere svolti in classe, nelle ore di lezione o di laboratorio, o che possono essere assegnati per lo svolgimento indipendente a casa, seguiti da un momento di riflessione e di discussione comune. Alcuni hanno carattere meramente indicativo di ciò che può essere fatto e devono essere arricchiti (così l'esercizio 2); non tutti sono egualmente complessi: quelli per i quali sono previsti fenomeni da riconoscere (ancora l'esercizio 2) sono più semplici

²⁷ Cfr. per l'italiano sono stati presentati numerosi modelli, in parte diversi tra loro per modalità di concezione, struttura e organizzazione, da quello a due livelli di Pellegrini, 1960 a quelli generalmente più articolati di Mioni, 1975, 1979, 1983; Sanga, 1978, 1981; De Mauro, 1980; Sobrero-Romanello, 1981; Trumper-Maddalon, 1982; Sabatini, 1985; Berruto, 1987; Dardano 1994; Sobrero-Miglietta, 2006; Lorenzetti, 2006; Santipolo, 2006. Presentazioni riassuntive dei modelli descrittivi dell'italiano come insieme di varietà si leggono in Sabatini, 1985; Berruto, 1993; Coveri, Benuccil, Diadori, 2008; Cerruti, 2013; Chalupinski, 2015.

²⁸ Sulle caratteristiche della lingua contemporanea e sulle tendenze innovanti che la caratterizzano, tra i testi recenti, Cortelazzo, 2001; Bonomi, 2002; Lorenzetti, 2002; D'Achille, 2006 e 2010; Dardano-Freguelli, 2008; Renzi, 2012 e De Mauro, 2014.

²⁹ Sabatini, 1985; Berruto, 1985 e 1987 e, più recentemente, Chalupinski, 2015.

³⁰ Sulle lingue speciali (variamente etichettate, anche per ragioni referenziali, come *linguaggi settoriali*, *sottocodici*, *microlingue*, *tecnoletti*, ecc.) si possono leggere, tra i molti contributi: Beccaria, 1973; Berruto, 1987; Gotti, 1991; Sobrero, 1993; Mengaldo, 1994; Dardano, 1994; Cortelazzo, 2000; Santipolo, 2006; Serianni, 2007; Cortelazzo, 2007; Gotti, 2011.

di quelli in cui si forniscono testi più estesi e non si offrono indizi (esercizio 3). L'esercizio 8, più difficile, richiede senz'altro il supporto del docente.

5. PROPOSTE DI ATTIVITÀ³¹

5.1. *Le caratteristiche del parlato e il testo scritto*

Esercizio 1

Si analizzi il testo che segue, la trascrizione di un monologo improvvisato da una televenditrice fiorentina³², e si sottolineino i tratti che ne rivelano la natura parlata. Lo si trasformi poi in un testo formale scritto, elaborando un comunicato di non più di 50 parole, da pubblicare nelle pagine di cronaca locale di un giornale.

...insomma c'è proprio una cena completa poi non è per dire abbondante anche perché il ristorante Pulcinella insomma si mangia bene e poi soprattutto in un bel locale è questo il discorso è un signor ristorante ecco sicché insomma è una favola io come sapete quando organizzo queste feste non è che le organizzo per cercare di portare le persone per fargli spendere che so più soldi possibile no cerco in tutti i modi di fargli spendere giusto perché io mi metto dalla parte dell'ascoltatrice in questo caso e con trentamila lire insomma con trentamila lire il la cena perché poi ecco io ma io non lo so io o o parlo arabo o parlo inglese o parlo francese non ho capito ancora va bene che parlo veloce e molte volte mi mangio le parole però io non riesco a capire perché oggi stesso un'altra signora dice ah ma dice ma c'è il buffet e basta ma signora ho fatto mi prende in giro? dice ma io so che c'è il buffet ma che buffet scusa è una settimana che sto parlando di una cena con antipasto e due primi e carne patate fritte insalata mista dolce caffè vino acqua minerale il tutto a trentamila lire che certamente non li spendi nemmeno in pizzeria ti danno una pizza e un primo a dire eh dice ma io sapevo dice c'era il buffet ma ched è il buffet addirittura quell'altra che m'ha richiamato perché m'hanno chiamato minimo una ventina dice ma si mangia in piedi? Dice bisogna prendersi da sola? Macché da sola se io dico ristorante ristorante vuol dire (...) ecco quel tipo quel coinvolgimento che le può far divertire tutte insieme senza dire ma se non c'è uomini che ce se diverte a fa' ecco è la loro festa e allora io ho cercato di puntare principalmente su loro che si divertino anche da sole ecco a dire e giustamente invece di mettere che io in fondo in fondo conosco come sapete ormai è quindici anni che organizzo sfilate di moda conosco modelli da Milano Napoli Bologna e Padova da tutta da tutta Italia e addirittura negroni là dire che mi ci vorrebbe a me che mi ci vorrebbe a me chiamare uno ci sono anche dei modelli io conosco un paio di modelli a dire che avevano fatto le nostre sfilate fisicamente messi bene a dire ma di che? noi si cascava col solito il solito locale che metteva l'imbecille che faceva lo spogliarello ecco nel senso invece noi che cosa abbiamo fatto? abbiamo organizzato una sfilata di intimo maschile nel senso ci sono questi eh questi otto modelli che prendono e sfilano insomma fanno vedere questi capi di questa ditta che è una proposta anche per le donne che verranno se se ci hanno da fa un regalino ai mariti che sono stati così tanto buoni da dare i soldi e concedergli la serata disponibile va bene? Gli portano il regalino (...) come ripeto qui ci si diventerà ci si diverte perché anche quei soggetti che saranno soggetti uomini che saranno dentro sono tutte

³¹ Alcune tra le attività proposte si devono al prof. Vitaliano Pastori, che altre ne aveva elaborate per Prada, 2004 e per i *Laboratori di scrittura italiana* dell'Università degli Studi di Milano.

³² Il brano, molto usato, è in origine nel LIP (De Mauro *et al.*, 1993) dal quale, volendo, si possono attingere molti altri testi. Oggi il LIP si può consultare anche all'indirizzo:

<http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/volip> (29 agosto 2016).

persone che io conosco persone serie gli ho detto ragazzi massima serietà perché in fondo in fondo io so che ci sono molti un monte di ascoltatori che eh insomma ci sono le loro mogli chiaramente a mandare le loro mogli dove ci sono un branco di deficienti o di imbecilli o di allupati o di affamati insomma mi romperebbe le scatole anche a me qui invece ci sono delle persone che giustamente dovranno fare da cornice cornice a delle battute a delle a a dei giochi a delle cose simpatiche senza andare andare andare di fuori capito? insomma come a dire una bella festa per la donna che merita un un delle attenzioni particolari merita classe e e attenzione eleganza ecco da dire qui le persone si comporteranno in quel modo lì va bene e poi come ripeto io ho ormai un tipo di lavoro che riesco a coinvolgere anche cinquecento mille donne anche da sole se non ci fosse un uomo le farei divertire comunque perché riesco insomma a farle divertire con alcuni giochi alcune cose che come ripeto non ci sono problemi...

5.2. Le varietà dell'italiano

Esercizio 2

Quali fenomeni linguistici caratteristici del neo-standard si riconoscono nel seguente brano di discorso diretto, inserito in un'intervista? Li si elenchi e definisca, scrivendone il corrispettivo in italiano standard, nella tabella sottostante.

Veramente a parlarne è mio figlio. Mi ha detto: "Senti mamma, secondo me lui ti vuole sposare. Speriamo bene, perché non è possibile che tutti hanno un papà e io no". Capisce cosa vuol dire sentire il proprio bambino ammettere così candidamente la propria sofferenza? Lui vede i papà dei suoi amichetti che vanno a prenderli a scuola. A lui non succede mai. [Beatrice Tiberi, Chi, aprile 2003]

Tratti neo-standard (trascrivi)	Definizione	Riscrittura in italiano standard

Esercizio 3

- a) Quale struttura tipica della testualità del neo-standard è presente nel seguente passo giornalistico?

È la sorte di un regime con le spalle al muro, e quella in particolare del suo capo, che domina la tua attenzione. (B. Valli, La Repubblica, 20/3/03)

- dislocazione a sinistra
- frase scissa
- dislocazione a destra
- c'è presentativo

- b) Quale tratto morfosintattico diffuso nel neo-standard riconosci nell'esempio?
Abbiamo trascorso una lunga vacanza insieme; pensavo che fossero amici fidati e gli ho rivelato la password d'accesso al mio computer portatile...
- c) Quale tra gli artifici di messa in rilievo caratteristici della testualità del neo-standard si riconoscono nell'esempio?
Vorrei conoscerli, i tuoi figli. Gianni e Luca mi parlano di loro in continuazione.
- d) Quale carattere frequente nella sintassi del neo-standard è adottato dal giornalista?
A Firenze, un corteo sul ponte Vespucci che sbocca poi davanti al consolato americano (La Repubblica, 20/3/03)
- formule riempitive
 - frase scissa
 - frase nominale
 - dislocazione a sinistra
- e) Si riconosca nell'esempio seguente una abitudine sintattica tipica dell'oralità da evitare nelle scritture formali.
Dopo molti anni, finalmente domani liberano i prigionieri: molti non sarebbero sopravvissuti ancora a lungo, in quelle condizioni...
- f) Quale struttura sintattica frequente nel neo-standard è adottata nel seguente stralcio giornalistico?
Non è certo con quella trincea, e con le altre centinaia, forse migliaia, scavate nella città, che le forze armate irachene riusciranno a contrastare l'attacco del più potente esercito del mondo. (B. Valli, La Repubblica, 20/3/03)
- che polivalente
 - dislocazione a destra
 - dislocazione a sinistra
 - frase scissa
- g) Quale abitudine diffusa nella sintassi del neo-standard è esemplificata nella frase seguente?
Non aveva mai saputo in quale cassetto suo zio aveva ritrovato le vecchie fotografie della casa in cui vivevano i nonni prima della guerra.
- h) Dal punto di vista dell'interpunzione e della sintassi, quale uso da evitarsi nelle scritture formali si riscontra nell'esempio tratto dalla prosa giornalistica?
Le trincee sono rivolte contro i potenziali avversari interni. I quali potrebbero emergere al momento della prima spallata americana. (B. Valli, La Repubblica, 20/3/03)
- i) Nel segmento di articolo proposto, quale caratteristica diffusa nella sintassi del neo-standard si riconosce?

*Quasi tutte le saracinesche sono abbassate. Ma il traffico è abbastanza intenso. Nella mattina la città non è deserta. Le automobili si fermano ai semafori. I vigili urbani sono presenti agli incroci. Gli autobus funzionano. Ci sono persino ingorghi nel traffico. (B. Valli, *La Repubblica*, 20/3/03)*

- j) La tendenza alla semplificazione o forse l'esigenza di espressività, hanno indotto la giornalista a compiere scelte ricorrenti nella sintassi dell'italiano neo-standard: quali?

*Mangiamo più dolci. Perché siamo preoccupati, perché l'idea della guerra pesa sul cuore come un macigno, perché nessun altro cibo risulta consolatorio e corroborante quanto una tavoletta di cioccolato, un boccone di torta, un cucchiaino di mousse, un cono gelato. (Licia Granello, *La Repubblica*, 20/3/03)*

- k) Quale uso frequente nella sintassi del neo-standard è adottato nell'esempio?

Sarei rimasto a letto ancora a lungo, se l'orologio del campanile non batteva le ore.

- l) Quale tra gli artifici di messa in rilievo caratteristici della testualità del neo-standard si riconoscono nell'esempio?

*Ci sono coloro che sostengono la sospensione di programmi di evasione adducendo varie motivazioni. (...) C'è poi chi pensa che il sorriso sia irrinunciabile perché è l'unico strumento per alleviare l'ansia. (Beatrice Tiberi, *Chi*, aprile 2003)*

- a. dislocazione a sinistra
- b. frase scissa
- c. dislocazione a destra
- d. c'è presentativo

Esercizio 4

Si legga il brano che segue e si identifichino i tratti che consentono di assegnarlo a una tra le varietà dell'italiano. Alcuni tra essi appaiono anche nelle scritture scolastiche? Quali?

La lettera di un internato italiano della grande guerra

Non puoi immaginarti la mia grande gioia quando ricevo un tuo scritto che eravamo stati tanto tempo senza poterci darci nessun scritto e senza poterci sapere dove siamo ne uno ne l'altro ah. Cara mia non poscio per tanto che ti dica non poscio tirti nulla confronto la passione grande che provai in questi 5 mesi passati, il mio pensiero del giorno e notte non era altro che sopra di te e apensare di non potere sapere nulla di te come anche della mia famiglia. Ah. per il mio misero cuore sono stato 5 mesi di coltelate di continuo. Dopo poi a forza di tanto desiderare e aspetare mi arivai una tua lettera permeso di tuo cugino B., quando la ho ricevuta tremevo tutto dalla consolazione e non mi pareva neppure la verita che e una tua lettera scritta colle tue mani nel leggerla mi cascava le lagrime dalli occhi come quando il tempo è imborasca e piove forte. Ah per tanto che ti dica non sarò mai abastansa a piegarti tutto il mio dolore passato. Poi dopo alcuno tempo ricevetti ancora un'altra tua lettera che ai scritto la prima compagnia di mio compagno C.S. anche aloraperme mi ai solavato da una grande pena che ho detto fra me, adesso forse se Dio

vuole dopo tanto tempo incomincio a ricevere ancora un tuo scritto. E poi dopo ne ho ricevuto in tutto 10 tue lettere e 2 dai miei genitori una che avevo indirizzato a G.P. e poi altre due che mi sono venute dirette a me, Io te ne ho scritto 15 a te e 10 alla mia famiglia dunque non so poi quanto ne avrete ricevuto in tutte le altre delle mie. Ti prego cara mia se vuoi sollevarmi da questa brutta pena di scriverti di frequente che quando ricevo un tuo scritto a me mi pare che mi dai 10 anni di vita di più ogni lettera che mi scrivi. Ti prego cara mia conzola questo miserabile cuore che tanto piange e soffre per te pensando che chissà se mi conceda questa grande grazia di ritornare ancora al mio paese ed a vedere ancora quel fiore che da 3 anni coltivo e che coltiverò sempre infine che Dio mi lasci su questa terra di lagrime...

Qua cantano suonano e ridono tutti sono tutti allegri. Ma io in 5 me non ho visto neppure 1 volta che tutti me domandava che cosa o io che sono così avvelenato Adesso insomma me l'è passato alla memoria che ricevo qualche tuo scritto. (da Spitzer, 1976; vd. l'analisi in Mengaldo, 1994)³³.

Esercizio 5

Si legga il brano che segue e si identifichino i tratti che consentono di assegnarlo a una tra le varietà dell'italiano. Lo si riscriva quindi in una forma che pare corretta e si confronti il testo realizzato con quello di altri studenti, discutendo sulle forme che sono state modificate e su quelle che sono state introdotte in loro sostituzione.

Racconta la storia della tua vita

Io non posso dire di avere avuto una bella vita fino adesso. La mia famiglia si iniziò a rovinare con la mia nascita perché quando io sono nato mio padre si andò a ubriacare così dopo prese il vizio di bere e smise anche di lavorare picchiava sempre mia sorella e me ma di più mia sorella perché non gli voleva mai dare ragione e mio padre così la picchiava quando siamo diventati grandi mia madre ha iniziato a lavorare e mio padre gli fregava i soldi del lavoro per poter andare a bere così mia madre fu costretta a chiedere la separazione ma mio padre non l'accettò così mia madre iniziò a fare le pratiche del divorzio anche se mio padre non era d'accordo, dopo io mia madre e mia sorella andammo ad abitare in un altro paese ma mio padre ci continuava a tormentare e a minacciare così verso Maggio io e mia madre partimmo lasciando mia sorella a finire la scuola io così dopo tante assenze e nonero riuscita a recuperare sono stata bocciata, mia madre mi lasciò alla spezia e lei venne qui a Milano e trovò lavoro dopo la raggiunse mia sorella e dopo io abitando con mia zia per circa 2 anni adesso mio padre si è pentito però non è cambiato e così mia madre è ritornata giù in Calabria insieme a mia sorella lasciandomi qui con mia zia, e mio padre è anche lui giù in Calabria qualche volta li sento però mi manca la mia famiglia vedendo quelle dei miei compagni per questo dico di non avere una bella vita.

³³ Altri testi molto interessanti su cui fare esercitare gli studenti, perché documentano forme diverse dell'italiano popolare, sono Rabito, 2007 e Bordonaro, 2014.

5.3. I tipi di testo e il sistema delle attese

Esercizio 6

Si facciano analizzare ai propri studenti campioni di scritture espositive (per esempio un articolo su una rivista di divulgazione scientifica come *Focus*)³⁴ e argomentative (per esempio il fondo di un quotidiano *online*) di tipo giornalistico e altre attinte ai manuali di studio e se ne facciano elencare le caratteristiche grafiche, linguistiche (sintattiche, lessicali) che li caratterizzano³⁵.

Si confrontino poi le proprie risposte con quelle fornite dai compagni.

Esercizio 7

Si facciano analizzare ai propri studenti un brano tratto da un saggio di critica letteraria e da un saggio di argomento tecnico e scientifico e se ne facciano rilevare le principali caratteristiche in ordine alla morfosintassi, alla struttura sintattica, alla selezione lessicale, alle scelte di ordine stilistico.

Esercizio 8

Si considerino le frasi che seguono: sono raccolte in sezioni dedicate ai vari piani della lingua e documentano, in relazione a ciascun fenomeno, varietà linguistiche diverse. Si facciano discutere gli studenti sulla loro accettabilità e sul contesto in cui, eventualmente, le si potrebbe trovare; poi il docente commenti³⁶.

Fatti grafofonetici

Mario è nato ad Enna nel 1914.

Ho prestato un libro ad Anna ma non me lo ha ancora ridato.

Ci possiamo vedere una mattina od un pomeriggio, come vuoi.

Uso delle forme pronominali

Lui non mi ha detto di no, ma neanche di sì.

Quando egli tornerà, andremo a trovarlo.

Lei mi dice: «sai che Giovanni ha lasciato Esther?».

Gli ho raccontato che sarei venuto e loro mi hanno creduto.

Ho visto Maria e gli ho detto di venire anche lei.

Carla e Maria per il momento sono soddisfatte: gli ho dato il videogioco.

Quando ho incontrato i commissari, ho detto loro che il membro interno sarei stato io.

La collezione Burke fu esposta al museo di Tokyo. Vi si aggiunse [...] un intero numero di Apollo a lei dedicato.

L'automobile anche lei fa quello che può con queste salite.

- Volevo appendere il quadro, ma mi si è rotto il martello! / - E il chiodo? / - Anche lui!

³⁴ Sulla lingua della scienza e i linguaggi settoriali in termini generali: Cavagnoli, 2007 e Cortelazzo, 2011, ma si vedano anche i saggi di Trifone, 2009 e Gualdo, Telve, 2011.

³⁵ Qui potrebbe essere preziosa la tabella di Sabatini, 1999.

³⁶ Molti di questi fenomeni sono discussi in Sabatini, 1985; Dardano, Frenguelli, 2008; D'Achille, 2010; Renzi, 2012 e Sgroi, 2013.

Elementi wh-

Non so cosa vuoi da me.
Se mi dici che cosa ti piace, cerco di preparartelo.
Dimmi che vuoi che ti cucini stasera. Ti piacciono le *omelette*?

Incapsulatori

Ti dico sempre ciò che penso della nostra convivenza.
Guarda che comunque io faccio quello che voglio!

Particelle avverbiali

Penso che non vadano d'accordo a causa delle differenze che vi sono tra lui e lei sul matrimonio.
Alle feste non ero io l'asociale, ma quelli che ci partecipavano.
Non portarglielo il bambino in quell'ambulatorio.

Verbi con clitico

Ci prendiamo un tè.
Stasera mi guardo la partita.
Fatti una bella dormita.
La vacanza non me la sono goduta per niente.

Preposizioni + articoli partitivi

Sul tavolo c'è un bicchiere con del latte.
Si sono messi in delle situazioni difficili.

Futuro, presente pro futuro, futuro deontico

Forse Luca viene domani a trovarmi.
Il professore riceverà martedì dalle 9 alle 11.
Stamattina non l'ho visto in aula. Sarà rimasto a letto.
Quando hai finito di stampare le bozze, editiamo le immagini.
Guarderai la televisione quando avrai finito di fare i compiti.
Magari l'avrò vista ancora dopo martedì, ma al momento non ricordo.

Imperfetto controfattuale

Gli ho detto che se non mi ascoltava andavo dal preside.
Certo che se non mi mandava a casa dopo la prima domanda sull'arcotangente, un 24 lo prendevo.
Marco doveva portarmi ieri la sua parte della tesina, ma non l'ho visto.
Veramente avrebbe dovuto essere Marco a telefonarti!
Gli ho chiesto ieri quando si sposava e mi ha detto a maggio.
Pensavo che domani potevamo fare un giro a Monza.
Stamattina volevo studiare un po' in biblioteca.

Passato prossimo

Quando ho finito il servizio civile mi metto a cercare lavoro.
Dopo che il Parlamento ha approvato la finanziaria forse si apre la crisi di governo.

Uso del congiuntivo nelle frasi scisse, in dipendenza di verba sciendi, opinandi, volendi (soprattutto al negativo o in strutture sintatticamente marcate), nelle relative restrittive e in quelle "improprie"

Ho visto Luca e gli ho detto di ieri sera: non è che potevo raccontargli delle storie.
A noi non è che la chiusura del laboratorio da mezzogiorno all'una sia troppo comoda.

Credo che Dio esista.
Credo che Dio esista.

Non credo che Dio esista.
Non credo che Dio esista.

Che Dio esista, lo credo.
Che Dio esista lo credo.

Non so se sai che Giovanna esce con Ivo.
Non so se tu sappia che Giovanna esce con Ivo.

Non capisco come fai a ridere di questa cosa.
Come faccia a stare tranquillo, proprio non riesco a capirlo.
Non credo che lo scritto di matematica discreta sia molto facile.
Dicono che la nuova sede di via Mercalli sia una favola!
Ma si dice che la Meriva sia una favola di macchina! Io non so.
Crediamo che sia difficile superare bene due esami in un mese.

Non voglio che esci con quella compagnia di sballati!

Mario era l'unico del gruppo che sapeva leggere bene l'inglese.
Ilaria è troppo sola. Non ha nessuno che la accompagni anche solo al cinema.
Penso che le Nike siano le scarpe migliori che ci sono sul mercato.
Cerco un laureando che conosca il bulgaro.
Cerco un laureando che conosca il bulgaro.
Cerco un laureando che conoscerebbe il bulgaro.

Costrutti ad ordine marcato e a focalizzazione: frasi scisse, anacoluti, dislocazioni a sinistra, c'è presentativi

Dov'è che dovresti incontrare Giovanni?
Quando è che dovresti consegnarla, la tesi?
Da quanto tempo è che studi per informatica?
È la terza volta che lo provo, questo esame.
Quando vedo quali siano le prove dell'ultimo appello, non è che sono tranquilla.
Le tonsille, se si infiammano, vanno tolte. La mia cuginetta, quando aveva tre anni, l'hanno operata.
Le caratteristiche dell'italiano neostandard le ricordo bene.
Io, l'affitto a Milano non me lo posso permettere.
Giovanna, di capelli ne ha tantissimi.
C'è Mario che ti vuole parlare.

Connettivi polifunzionali e indeclinati

Esco, che sono stufo di stare qui.
È il terzo giorno che non ti vedo. Hai ancora voglia di stare con me?
È un gatto che non gli piace la carne.

Il problema del conflitto di interessi è un problema che non se ne esce.
Ho un amico che la madre lavora alla ASL.
È un'azienda che i dipendenti non si trovano bene.

Lessico

Te la sei presa?
- Assolutamente!

Veniamo ora a quelli che sono gli sviluppi della situazione.
Mi sa che non viene più

Non è ancora arrivato, si vede che ha trovato traffico.

Con questo costo del denaro, l'inflazione deve scendere per forza.

Hai ragione, solo che io non ti posso aiutare.³⁷

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2007), *L'italiano nella società della comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- Antonelli G. (2009), "Scrivere e digitare", in Gregory T. (diretta da), *XXI Secolo. Comunicare e rappresentare*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 243-252.
- Antonelli G. (2016), *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, il Mulino, Bologna.
- Beccaria G. L. (1973), (a cura di), *I linguaggi settoriali in Italia*, Bompiani, Milano.
- Beccaria G. L. (1985), (a cura di), *Italiano, lingua selvaggia?*, in *Sigma*, XVIII, 1-2.
- Beccaria G. L. (1987), "Lingua selvaggia?", in Jacobelli J. (a cura di), *Dove va la lingua italiana?*, Laterza, Bari, pp. 9-16.
- Beccaria G. L. (1992 [1988]), *Italiano antico e nuovo*, Garzanti, Milano.
- Benincà P. et al. (1974), "Italiano standard o italiano scolastico?", in *Dal dialetto alla lingua. Atti del IX convegno per gli studi dialettali italiani*, Pacini, Pisa, pp. 19-39 [poi anche in A. Colombo (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli, 1979, pp. 162-178].
- Berretta M. (1985), "I pronomi clitici nell'italiano parlato", in Holtus G., Radtke E. (1985), pp. 185-224.
- Berretta M. (1994), "Il parlato italiano contemporaneo", in Serianni L., Trifone P. (1993-94), vol. II (*Scritto e parlato*), pp. 239-270.
- Berruto G. (1985), "Per una caratterizzazione del parlato. L'italiano parlato ha un'altra grammatica?", in Holtus G., Radtke E. (1985), pp. 120-153.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Berruto G. (1993a), "Le varietà del repertorio", in Sobrero (1993), vol. II (*La variazione e gli usi*), pp. 3-36.
- Berruto G. (1993b), "Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche", in Sobrero (1993), vol. II (*La variazione e gli usi*), pp. 37-92.

- Bolter J. D., Grusin R. (1999), *Remediation: Understanding New Media*, Cambridge (Mass.), MIT Press [trad. it. *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini, Milano, 2002].
- Bonomi I. (1993), “I giornali e l’italiano dell’uso medio”, in *Studi di Grammatica Italiana*, XV, pp. 181-201.
- Bonomi I. (2002), *L’italiano giornalistico. Dall’inizio del ’900 ai quotidiani on line*, Cesati, Firenze.
- Bonomi I. (2010a), “Giornali, Lingua dei”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’italiano*, Treccani, Roma, pp. 580-583: [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dei-giornali_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dei-giornali_(Enciclopedia-dell’Italiano)/)
- Bonomi I. (2010b), “Tendenze linguistiche dell’italiano in rete”, in *Informatica Umanistica*, III, pp. 17-29.
- Bonomi I. (2016), “La lingua dei quotidiani”, in Bonomi, Morgana (2016), pp. 167-220.
- Bonomi I., Morgana S. (2016), (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*. Nuova edizione, Carocci, Roma.
- Bordonaro T. (2014), *La spartenza*, Navarra, Marsala-Palermo.
- Castellani Pollidori O. (1995), *La lingua di plastica*, Morano, Napoli.
- Castellani Pollidori O. (2002), “Aggiornamento sulla «lingua di plastica»”, in *Studi linguistici italiani*, XXVIII, pp. 161-96 [ora in Ead. (2004), *In riva al fiume della lingua. Studi di linguistica e filologia*, Salerno, Roma, pp. 459-496].
- Cerruti M. (2013), “Varietà dell’italiano”, in Iannaccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all’alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, pp. 91-127.
- Cavagnoli S. (2007), *La comunicazione specialistica*, Carocci, Roma.
- Chalupinski B. (2015), *L’italiano neostandard. Un’analisi linguistica attraverso la stampa sportiva*, Cesati, Firenze.
- Compagnone M. R. (2014), *Il linguaggio SMS: il parlato digitato*, Liguori, Napoli.
- Cortelazzo M. (1995), “Un’ipotesi per la storia dell’italiano scolastico”, in Antonelli Q., Becchi E. (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Bari, pp. 237-252.
- Cortelazzo M. A. (2000), *Italiano d’oggi*, Esedra, Padova.
- Cortelazzo M. A. (2001), “L’italiano e le sue varietà: una situazione in movimento”, in *Lingua e Stile*, XXXVI, pp. 417-430.
- Cortelazzo M. A. (2007), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Cortelazzo M. A. (2010), “Linguaggio giovanile”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’italiano*, Treccani, Roma, pp. 583-586: [http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_(Enciclopedia-dell’Italiano)/)
- Coveri L. (2014), *Una lingua per crescere. Scritti sull’italiano dei giovani*, Cesati, Firenze.
- Coveri L., Benucci A., Diadori P. (1998), *Le varietà dell’italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Bonacci, Roma.
- Cosenza G. (2014), *Introduzione alla Semiotica dei nuovi media*, Laterza, Bari.
- Coveri L. (2015), “Il dialetto nella scuola del Regno d’Italia: da un’inchiesta all’altra. Preliminari di una ricerca”, in Pierno F., Polimeni G. (a cura di), *L’italiano alla prova. Lingua e cultura linguistica dopo l’Unità*, Cesati, Firenze, pp. 65-74.
- D’Achille P. (1990), *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*, Bonacci, Roma.
- D’Achille P. (2006 [2003]), *L’italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- D’Achille P. (2010), “Lingua d’oggi”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’italiano*, Treccani, Roma, pp. 793-800: [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi_(Enciclopedia-dell’Italiano)/)

- D'Agostino M. (2007), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna.
- Dardano M. (1994), "I linguaggi scientifici", in Serianni, Trifone (1993-94), vol. II (*Scritto e parlato*), pp. 497-551.
- Dardano M., Frenguelli G. (2008) (a cura di), *Italiano di oggi. Fenomeni, problemi, prospettive*, Aracne, Roma.
- D'Asta F. (2012-2013), *Nuove forme comunicative e innovazione linguistica nei media interattivi, con particolare riferimento al Web 2.0*, Tesi di laurea magistrale, a.a. 2012-13.
- De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in Serianni L., Trifone P. (1993-94), vol. I (*I luoghi della codificazione*), pp. 383-423.
- De Blasi N. (2010), "Usi linguistici giovanili attraverso il blog", in Maraschio N., De Martino D. (2010), pp. 171-199.
- De Blasi N. (2014), *Geografia e storia dell'italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- Della Casa M. (2003), *I generi e la scrittura*, La Scuola, Brescia.
- Della Casa M. (2012), *Scritture intertestuali*, La Scuola, Brescia.
- De Mauro (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori riuniti, Roma.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: dal 1946 ai giorni nostri*, Laterza, Bari.
- De Mauro T. et al. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETAS libri, Milano.
- Dinale C. (2001), *I giovani allo scrittoio*, Esedra, Padova.
- Donfrancesco I., Patota G. (2014), *1954-2014. L'italiano tra scuola e televisione*, Loescher, Torino.
- Dota M. (2015), "«In aiuto all'unità della lingua e contro gli errori provenienti dal dialetto». Il sillabario e il vocabolario di Antonino Traina", in *Italiano LinguaDue*, VII, 2, pp. 169-196:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6813/6743>
- Dota M. (2016), "Contaminazioni diamesiche e didattica del parlato nella manualistica per le scuole reggimentali", in Polimeni G., Prada M. (a cura di), «*Di scritto e di parlato*». *Antiche e nuove diamesie*, *Italiano LinguaDue*, VIII, 2, supplemento, in c.s.
- Ferrari A., De Cesare A. M. (2010), *Il parlato nella scrittura italiana odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Lang, Bern.
- Fiorentino G. (2013), "Wild language goes Web: new writers and old problems in the elaboration of the written code", in E. Miola (a cura di), *Languages go Web. Standard and non-standard languages on the Internet*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 67-90.
- Franceschi E. L. (1868), *In città e in campagna. Dialoghi di lingua parlata*, Moreno, Torino.
- Fresu R. (2016), *Semicolti nell'era digitale: testi, scriventi, fenomeni in e-taliano (popolare)?*, in S. Lubello (a cura di), Cesati, Firenze, pp. 93-118.
- Gheno V. (2009), "I giovani e la comunicazione mediata dal computer: osservazioni linguistiche su nuove forme di alfabetizzazione", *Verbum Analecta Neolatina*, XI, 1, pp. 167-87: <http://www.verbum-analectaneolatina.hu/pdf/11-1-11.pdf>.
- Gheno V. (2010), "Linguaggio giovanile, nuovi media, SMS: contatti e influssi reciproci", in Maraschio N., De Martino D. (2010), pp. 57-80.
- Gotti M. (1991), *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gotti M. (2011 [2005]), *Investigating Specialized Discourse*, Lang, Bern (II ed., ivi, 2008).
- Gualdo R. (2007), *L'italiano dei giornali*, Carocci, Roma.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Halliday M. A. K. (1985), *Spoken and written language*, Deakin University Press, Victoria [trad. it. *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992].

- Hansstein G. (2014-2015), “E dopo svariati colloqui con mio padre, mi accorsi di essere nero”. *Analisi linguistica di un corpus di elaborati di studenti frequentanti scuole secondarie di primo grado a Milano*, Tesi di laurea specialistica, Università degli Studi di Milano, a. a. 2014-2015.
- Holtus G., Radtke E. (1985), (Hrsg von), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen.
- Jenkins H. (2007), *Cultura Convergente*, Apogeo, Milano.
- Koch P. (2001), “Oralità/scrittura e mutamento linguistico”, in Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*. Atti del Colloquio internazionale di studi (Roma, 5-6 febbraio 1999), Aracne, Roma, pp. 15-29.
- Lala L. (2010), “Testo, tipi di”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1490-1496:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- LIP = De Mauro T. *et al.* (1993).
- Lorenzetti L. (2002), *L'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Manzotti E. (1990), “Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata”, *Nuova secondaria*, VII, pp. 25-42.
- Maraschio N., De Martino D. (2010) (a cura di), *Se telefonando... ti scrivo. L'italiano al telefono, dal parlato al digitato – I giovani e la lingua*. Atti dei convegni, Firenze, Accademia della Crusca, 11 maggio 2007 e 26 novembre 2007, Accademia della Crusca, Firenze.
- Mengaldo P. V. (1994), *Il Novecento*, il Mulino, Bologna.
- Mioni A. M. (1975), “Per una sociolinguistica italiana. Note di un non sociologo”, in Fishman J. A., *La sociologia del linguaggio*, Officina, Roma.
- Mioni A. M. (1979), “La situazione linguistica italiana: lingua, dialetti, italiani regionali”, in Colombo A., *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna, pp. 101-114.
- Mioni A. M. (1983), “Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione”, in AA. VV., *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, pp. 494-517.
- Moneglia M. (1982), “Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini”, in Nencioni G. *et al.*, *La lingua italiana in movimento*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 261-268.
- Nencioni G. (1976), “Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato”, in *Strumenti critici*, X, pp. 1-56 [poi in *Id.*, *Di scritto e parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna, 1983, pp. 126-79].
- Papa E. (2012), “Alla ricerca dell'italiano parlato: Enrico Franceschi tra Manzoni e Tommaseo”, in Elmo T., Raimondi G., Revelli L., *Coesistenza linguistica nell'Italia pre- e postunitaria*. Atti del XLV congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI) (Aosta-Bard-Torino, 26-28 settembre 2011), Bulzoni, Roma, pp. 709-722.
- Papa E., Colli Tibaldi C., “Manuali di conversazione e buone letture nel Piemonte postunitario”, in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita*. Atti del IX convegno ASLI (Firenze, 2-4 dicembre 2010), Cesati, Firenze, pp. 463-474.
- Pellegrini G. B. (1960), “Tra lingua e dialetto in Italia”, in *Studi mediolatini e volgari*, VIII, pp. 137-153.

- Pistolesi E. (2014), “Scritture digitali”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma, pp. 349-375.
- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Polimeni G. (2012), *Una di lingua, una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2004), *Laboratorio di scrittura*, Led, Milano.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2016), “Lingua e Internet”, in Bonomi I., Morgana S. (2016), pp. 249-289.
- Pratellesi M. (2008), *New Journalism*, Bruno Mondadori, Milano.
- Radtke E. (1992), “La dimensione internazionale del linguaggio giovanile”, in Banfi E., Sobrero A. A. (a cura di), *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco*, Laterza, Bari, pp. 5-44.
- Radtke E. (1993a), *La lingua dei giovani*, Narr, Tübingen.
- Radtke E. (1993b), “Varietà giovanili”, in Sobrero A. A. (1993), vol. II (*La variazione e gli usi*), pp. 191-235.
- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- Revelli L. (2012), *Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri: studi e ricerche*, Aracne, Roma.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Roggia C. E. (2009), *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*, Slatkine, Genève.
- Rossi F. (2010), “Variazione diamesica”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1540-1542: [http://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Sabatini F. (1982), “La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni”, in Boccafurni A. M., Serromani S. (a cura di), *Educazione linguistica nella scuola superiore. Sei argomenti per un curriculum*, Provincia di Roma e Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, pp. 105-127.
- Sabatini F. (1985), “«L'italiano dell'uso medio»: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus G., Radtke E., 1985, pp. 154-184.
- Sabatini F. (1999), “«Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenaghen, 5-7 febbraio 1998), Museum Tusulanum Press, København, pp. 141-172.
- Sanga G. (1978), “La situazione linguistica in Lombardia”, in Gasperini P., *Il paese di Lombardia*, Regione Lombardia, Milano, pp. 343-471.
- Sanga G. (1981), “Les dynamiques linguistiques de la société italienne (1861-1980) de la naissance de l'italien populaire à la diffusion des ethnicismes linguistiques”, in *Langages*, LXI, pp. 93-115.
- Santipolo M. (2006), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
- Serianni L. (2007 [2003]), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2010), *Lingua scritta*, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 816-824: [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-scritta_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-scritta_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Serianni L. (2015), *Storia dell'italiano nell'Ottocento*, il Mulino, Bologna.

- Serianni L., Trifone P. (1993-94), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Sgroi S. C. (2013), *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*, UTET Università, Torino.
- Sobrero A. A. (1993) (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 2 voll., Laterza, Bari.
- Sobrero A. A., Romanello M. T. (1981), *L'italiano come si parla in Salento*, Milella, Lecce.
- Sobrero A. A., Miglietta A. (2006), *Introduzione alla linguistica italiana*, Laterza, Bari.
- Sornicola R. (1981), *Sul parlato*, il Mulino, Bologna.
- Sornicola R. (1982), "L'italiano parlato: un'altra grammatica", in Nencioni G. et al., *La lingua italiana in movimento*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 79-96.
- Spitzer L. (1976), *Lettere di prigionieri di guerra italiani, 1915-1918*, Einaudi, Torino, [ed. orig. *Italienische Kriegsgefangenenbriefe*, Hanstein, Bonn, 1921].
- Trifone P. (2009), "L'italiano. Lingua e identità", in Id. (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma, pp. 15-45.
- Trumper J., Maddalon M. (1982), *L'italiano regionale tra lingua e dialetto. Presupposti ed analisi*, Brenner, Cosenza.
- Voghera M. (1992), *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, il Mulino, Bologna.
- Voghera M. (2011), "Lingua parlata", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 809-814: [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Werlich E. (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

SCRITTURA E RIFLESSIONE LINGUISTICA. APPUNTI PER UN PERCORSO DI FORMAZIONE PER MEDIATORI LINGUISTICI

Francesca Gatta¹

Le riflessioni che seguono nascono da una (oramai) lunga attività presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (ex SSLiMIT) dell'Università di Bologna, un contesto in cui l'italiano è continuamente sottoposto al confronto con le altre lingue e in cui l'italiano è uno strumento professionale. L'insegnamento di Linguistica italiana si svolge al primo anno del corso di studi triennale di primo livello "Mediazione linguistica interculturale" che forma mediatori linguistici.

Questo contesto è ricco di stimoli e spunti di riflessione, ciascuno dei quali meriterebbe di essere sviluppato. Uno di questi è l'italiano e le altre lingue, per citare Calvino (1965). L'effetto è benefico, come auspicava Calvino introducendo il parametro della traducibilità per tenere sotto controllo il cancro tutto italiano dell'antilingua; oppure le traduzioni – soprattutto in ambito europeo – alimentano l'antilingua stessa? Il calco "software proprietario", per esempio, in uso nell'informatica, e in seguito nel diritto, ad indicare un software protetto dal diritto d'autore, la cui utilizzazione è dunque sottoposta a precise limitazioni (a differenza del software libero, open source) risponde ad un'esigenza di trasparenza del significato o aggiunge doppioni che alimentano una lingua diffusa principalmente fra gli addetti ai lavori?² Un ulteriore possibile spunto su cui riflettere potrebbe essere che cosa si intende per "italiano professionale" e, soprattutto, che cosa significa saperlo usare?³

Ancor prima di soffermarsi su queste questioni, è necessario tuttavia chiedersi che cosa ci aspettiamo che sappia fare un mediatore linguistico e, in seconda battuta, un traduttore specializzato. E una volta messo a fuoco quali abilità debbano fare parte del profilo professionale del mediatore, è necessario riflettere su quale debba essere il percorso più adatto per contribuire a sviluppare e a rendere più solide le competenze e le abilità del futuro mediatore o traduttore specializzato.

1. A livello di corso triennale il problema che mi si è posto a più riprese quando facevo laboratori di scrittura per gruppi piccoli e che mi si pone oggi, in cui la scrittura è per così dire "diluita" all'interno del corso di Linguistica italiana, è sempre stata la difficoltà

¹ Università di Bologna. Relazione tenuta in occasione della giornata di studi "*Skribotablo. Per la didattica dell'italiano scritto e parlato L1/L2/LS in un mondo plurilingue*" – Università degli Studi di Milano, 23 maggio 2016.

² Sull'italiano e la traduzione, soprattutto in ambito comunitario (in cui viene meno il concetto stesso di testo originale, essendo tutte le lingue dell'unione paritarie), si veda Tosi, 2007, la cui indagine sull'italiano europeizzato si sviluppa a partire dalle lungimiranti intuizioni di Calvino.

³ Su questo argomento, mi permetto di rinviare a Gatta, 2015.

a limitarmi ad insegnare semplicemente (se è possibile) scrittura: finivo sempre per parlare di “altro”, soprattutto quando avevo a che fare con esercizi di sintesi di diverso tipo, ma anche con esercizi di trasformazione di testi orali in testi scritti. Prima di concentrarsi sull’esito della produzione (è un testo accettabile? Coeso? Coerente? Ci sono salti di registro? Improprietà? I connettivi sono coerenti con i contenuti semantici delle proposizioni e del testo? ecc.), il più delle volte era necessario verificare la comprensione del testo di partenza per controllare che i contenuti fossero correttamente riproposti nel testo finale dello studente.

Testo originale, testo finale: già utilizzare queste espressioni significa collocarsi all’interno del processo della mediazione e della traduzione, nel punto nevralgico dell’attività di un mediatore, e su questo processo si deve innestare la specificità del percorso formativo di un mediatore, una specificità che si riflette naturalmente anche sulla scrittura. Al mediatore si chiede essenzialmente di *capire* il discorso scritto o orale di qualcuno per *farlo passare* – anche in un’altra lingua – a qualcuno. Si chiede cioè di trasferire le reti concettuali espresse da un testo in una lingua in un’altra lingua. In questo contesto, addestrare gli studenti alla scrittura significa in realtà allenarli alla lettura e all’ascolto, cioè alla *comprensione* di ciò che è stato scritto o detto.

Che la comprensione sia uno dei problemi più importanti riscontrati a livello scolastico, ma anche a livello universitario, è una constatazione ampiamente condivisa: lo documentano le indagini di enti internazionali (in particolare ci si riferisce alle periodiche indagini dell’OCSE⁴); lo documentano i sondaggi svolti a più riprese da colleghi delle diverse università sparse sul territorio⁵; lo sottolineano autorevoli linguisti come Sabatini e Serianni⁶.

La scrittura in questo preciso ambito formativo è dunque in prima battuta al servizio della comprensione e, per essere al servizio della comprensione, deve affrontare tutto ciò che è “meta”, cioè metalinguistico, metatestuale, metacomunicativo. In altre parole deve affrontare tutti gli aspetti che contribuiscono a veicolare il senso di un testo. Le difficoltà nella comprensione di un testo emergono vistose di fronte ad un testo di taglio ironico o nel cosiddetto stile brillante che contraddistingue molti articoli giornalistici italiani: accade spesso che non venga colta l’ironia veicolata da scelte linguistiche e stilistiche e che il testo sia completamente frainteso. Al di là della difficoltà di cogliere l’ironia e di interpretarla, rimane il fatto che il più delle volte lo studente non riconosce determinate scelte linguistiche (lessico, domande retoriche, ecc.) come segnali e spie di un discorso che in realtà vuole dire “altro”.⁷

La scrittura in questa prospettiva, e in questa fase, è uno *strumento*, non un *fine* (naturalmente si possono pensare corsi di scrittura che abbiano come fine la scrittura stessa) ed è centrale nella formazione del mediatore per due motivi:

1. perché permette di approfondire e di riflettere sul problema della comprensione; in particolare consente di riflettere su complessi e articolati rapporti fra frasi, testo e

⁴ OCSE, 2014 e OCSE, 2015.

⁵ Mi limito ad indicare l’indagine di Bozzone Costa e Piantone, 2000 e di P. Desideri, Di Battista e Di Nisio, 2010; mi permetto inoltre di rinviare a De Santis / Gatta, 2013.

⁶ In particolare Sabatini, 2007 e Serianni, 2010 e 2013.

⁷ Spesso questo è dovuto non tanto alla mancanza di un orizzonte di conoscenze condivise che ovviamente impedisce di cogliere il doppio livello (la dimensione citazionale) della parola ironica, quanto alla scarsa competenza lessicale (vedi oltre), che non permette di valutare scelte sintattiche e lessicali in rapporto ai contenuti del testo.

destinazione funzionale nell'organizzazione complessiva del significato e del senso di un testo;

2. perché è uno degli strumenti per sviluppare la consapevolezza linguistica, secondo Michele Prandi (2011), un'abilità di secondo ordine, «che non si acquisisce con la pratica ma con una formazione mirata: non la capacità di fare, ma la capacità di capire che cosa si fa, e che cosa accade nell'oggetto del proprio fare, nel caso particolare nell'espressione linguistica». Un'abilità che, sempre con Prandi, si può acquisire principalmente attraverso la propria lingua madre.

2. Se la scrittura è finalizzata a questi scopi, è evidente che il modulo di scrittura deve essere pensato e strutturato in modo diverso rispetto ad un corso per così dire “tradizionale”, in cui il fine è l'acquisizione della scrittura. Quali possono essere attività più consone a sviluppare una riflessione sulla comprensione e a sviluppare una maggiore consapevolezza linguistica? In generale tutte le attività che hanno come punto di partenza un altro testo, siano esse sintesi o riformulazioni. Quest'ultima è particolarmente indicata come attività iniziale perché consente di controllare la comprensione del testo, scritto o orale che sia.

L'utilità della riformulazione (e della parafrasi⁸) come strumento per misurare la comprensione di un testo, scritto od orale, è già stata evidenziata in diversi studi sia in prospettiva didattica (Lumbelli e Mortara Garavelli, 1999; Sbisà, 2007; Notarbartolo, 2014), sia in prospettiva teorica (Fuchs, 2004). In particolare, Michele Prandi sottolinea come la riformulazione sia una strategia “spontanea” messa in atto dai parlanti ogni volta che viene percepito «un deficit nella condivisione di un contenuto», e come essa sia «una delle strategie capaci di avvicinare l'interlocutore all'intenzione comunicativa del parlante» (Prandi, 2004: 36). In prospettiva didattica, la riformulazione (e la parafrasi) sono stati utilizzate soprattutto come strumenti per esplicitare gli impliciti (presupposti e/o implicati) nei testi, come strumento per insegnare/apprendere una lettura che vada oltre la semplice decodifica delle risorse linguistiche per approdare alla comprensione complessiva del testo⁹.

3. Per mostrare concretamente che cosa significa utilizzare la scrittura come strumento di riflessione, e illustrare così quanto esposto precedentemente, vorrei richiamare a grandi linee l'esperienza di un test somministrato alle matricole del primo anno della laurea triennale del corso di studio¹⁰.

⁸ Parafrasi e riformulazione non sono sempre chiaramente distinguibili, spesso si sovrappongono; secondo Fuchs (2004: 24) si parla di parafrasi a livello linguistico (e dà luogo a frasi sinonimiche) e di riformulazione a livello di discorso. Nel testo si è optato per riformulazione per la sua accezione più ampia (e intuitiva anche per lo studente) che rimanda genericamente ad una rielaborazione *nuova* di quanto detto o scritto.

⁹ Su questo punto mi permetto di rinviare a Gatta, *La Forgia* (in stampa) che riprende e discute con maggiore ampiezza i risultati del test a cui si fa riferimento nel paragrafo 3.

¹⁰ Alcune essenziali informazioni sulle matricole del corso di studio (a.a. 2015/16): sono 182 selezionate su circa 1000 aspiranti, con una prova di ammissione su di una lingua straniera; provengono da tutta Italia e da tutte le tipologie di scuola superiore con una prevalenza dei licei linguistici (54%) e hanno un voto di diploma alto (il 39% ha ottenuto 100/100; il 29% ha ottenuto un punteggio fra 90 e 99/100).

All'inizio del corso, ho chiesto di rielaborare un articolo di Massimo Gramellini, *Cento all'ora nella nebbia* (*La Stampa*, 9 febbraio 2011)¹¹. La prima consegna («Riformulate con parole vostre l'articolo di Gramellini») era volutamente “ambigua”, nel senso che non è stato spiegato – né per iscritto né a voce – che cosa si intendesse per riformulazione perché si voleva verificare che cosa loro intendessero per riformulazione. Questa richiesta era seguita da un'altra più immediata («Di che cosa parla il testo? Qual è il suo argomento?»), una specie di accertamento ulteriore per vedere se, indipendentemente dalla modalità con cui veniva fatta la riformulazione, l'argomento del testo fosse stato messo a fuoco, almeno a grandi linee.

Al di là della definizione teorica del concetto di riformulazione, lo scopo era di utilizzare questo esercizio per “costringere” gli studenti a leggere con attenzione un testo e verificare se fossero in grado di “vedere” gli impliciti di un testo e se, e in quale misura, fossero in grado di esplicitarli, e dunque arrivare ad una comprensione complessiva dell'articolo di Gramellini.

Per questo il testo scelto, soprattutto nella seconda parte, richiedeva un percorso quasi obbligato di esplicitazione. Nell'articolo, infatti, prendendo spunto da un episodio di cronaca (incidenti stradali causati dall'eccesso di velocità in condizioni di scarsa visibilità dovuti alla nebbia), Gramellini affronta il problema diffuso e comune della mancata consapevolezza dei propri limiti: le regole hanno la funzione di proteggerci dai nostri limiti (e hanno ragione d'essere nel nostro essere limitati), sono essenziali proprio perché ci rendono consapevoli dei nostri limiti; solo se siamo consapevoli dei limiti possiamo oltrepassarli, avendo però la consapevolezza di farlo.

Queste linee argomentative di carattere deduttivo vengono proposte dal giornalista nello stile brillante che caratterizza la scrittura giornalistica contemporanea, e in modo particolare la scrittura di Gramellini: i passaggi logici e la tesi stessa di questo breve articolo argomentativo è lasciata all'inferenza del lettore. Il testo indirizza chiaramente il lettore attraverso scelte lessicali metaforiche e attraverso la diffusa ironia; è diviso in due parti, una prima dedicata a porre la questione (la perdita del senso del limite e della consapevolezza delle conseguenze delle nostre azioni); una seconda invece in cui si affronta il rapporto fra le regole e i limiti, e la necessità delle regole. Il tessuto rimane metaforico, ovvero l'orizzonte metaforico offerto dallo spunto degli incidenti stradali si mantiene, dando vita ad una serie di sinonimi per “limiti” che si giustificano solo nell'orizzonte metaforico creato dal testo nel suo complesso: i limiti diventano quindi barriere e ringhiere; le regole diventano airbag, diventano come la metrica in poesia, linee di confine, ringhiere interiori. Al lettore, soprattutto in questa seconda parte, è affidato il compito di esplicitare gli impliciti che il testo crea, come nel caso, per esempio, della domanda «Le macchine hanno gli airbag, e noi?» cioè le regole sono per noi quello che gli airbag sono per le auto, e – come viene ripreso nel testo – le regole ci rassicurano e ci proteggono proprio perché siamo esseri limitati. Per questa quantità di passaggi impliciti, la seconda parte del testo rendeva la riformulazione con funzione di esplicitazione quasi obbligata.

Su 125 esercitazioni considerate su 164 (sono state escluse le esercitazioni che non hanno rispettato la consegna), alla seconda domanda («di che cosa parla il testo?»), 103 studenti hanno risposto «i limiti e le regole»; 11, «gli incidenti stradali»; 4, «i limiti di velocità»; 2, «il libero arbitrio»; 5, «la scomparsa di comprensione del senso di causa e di effetto e della responsabilità». Da notare che nelle 74 riformulazioni, 18 studenti

¹¹ Lo si legge in *Appendice*.

interpretano il finale come un invito a non superare i limiti (ma in 12 casi la resa era ambigua).

A grandi linee, il senso complessivo del testo è stato compreso. Tuttavia le 125 esercitazioni, siano esse riscritture, cioè testi in cui la strategia adottata è stata quella della sostituzione sinonimica per singoli *items*, o siano essere più vicine ad una rielaborazione (in cui cioè ci si è sforzati di riformulare il senso complessivo del testo, intervenendo sulla sintassi) mostrano una comprensione approssimativa e sommaria (che dà luogo a controsensi nelle rielaborazioni di cui gli studenti non si sono resi conto), frutto di una lettura superficiale del testo, che non tiene conto dei passaggi impliciti contenuti nell'originale. In generale, ciò che emerge per quanto riguarda la comprensione del testo, anche quando il senso globale è messo a fuoco, è la difficoltà di una lettura approfondita, capace di seguire e interpretare con precisioni i legami che le strutture linguistiche creano.

Per esempio, quando prevale la furia sinonimica, ovvero la strategia prevalente è la sostituzione sinonimica fatta parola per parola, senza intervenire sulla struttura testuale e sintattica del testo, la conseguenza più vistosa è che la coesione testuale viene compromessa (e gli studenti non se ne accorgono). Nel testo originale la coesione è prevalentemente semantica, cioè creata dalle ricorrenze lessicali di *limiti*, *barriere*, *ringhiere*, *airbag*, *regole* e *linee di confine*. Nel momento in cui viene meno lo sfondo metaforico, ringhiera, limite, linee di confine, airbag e regole non sono più sinonimi. Nell'originale, la risposta alla domanda «E allora che cos'è che non si insegna più?» è «le ringhiere», in senso chiaramente metaforico, che introduce il passaggio delle regole come protezione. Molte esercitazioni hanno proposto sinonimi della parola, in alcuni casi accettabili (per esempio, *paletti*); in altri casi, non accettabili, come *balaustre* («è qualcos'altro che non viene più insegnato: le balaustre»; «nessuno ci insegna più che non ci si deve esporre dalle balaustre»), le *barriere*, la *concezione di ringhiere*, *inibizioni* («la gente non ha più inibizioni che impediscano di rischiare la vita») e così via. Raramente appare la scelta che consentirebbe di azzerare l'analogia e di rendere esplicito il testo, cioè i *limiti* / *il rispetto dei limiti*. Così la serie di sinonimi dell'originale, *ringhiera*, *ringhiere interiori*, *regole*, *airbag* (resi tali dalla estesa analogia del testo), dà luogo ad una serie di sinonimi che rompono la solidarietà dell'originale e diventano quindi inaccettabili (oltre al fatto che non possono essere usati in quel preciso contesto): «essere liberi significa andare oltre le nostre balaustre»; «il sorpasso di queste ringhiere», e così via.

Più che soffermarsi sul testo finale prodotto dallo studente, è produttivo – per l'obiettivo che ci si è proposti – considerare queste scelte come spie o sintomi di difficoltà nate dall'incapacità di decodificare e di leggere in profondità il testo. La frequenza con cui nelle esercitazioni gli studenti si sono concentrati sulla ricerca del sinonimo, per esempio, al di là del fatto che i testi prodotti siano inaccettabili, offre spunto ad un percorso di riflessione sulla coesione testuale e sul concetto di sinonimia, inserito però nel problema della comprensione del testo. A titolo d'esempio:

- può essere un pretesto per intaccare una delle ossessioni degli studenti, ovvero il problema delle ripetizioni, e spiegare che può non essere solo un problema di stile, ma la ripetizione può essere un'importante risorsa al servizio della coesione testuale (e, inoltre, può avere scopi e funzioni diverse nell'orale e nello scritto)¹²;

¹² Sulle funzioni della ripetizione a livello cognitivo, testuale, stilistico, argomentativo, conversazionale, interazionale si veda Bazzanella, 1994: 209. Si veda anche il breve e significativo, a partire dal titolo, intervento di Cortelazzo, 2002, *Le ripetizioni inevitabili*.

- la coesione testuale si può realizzare in vari modi, uno di questi è a livello semantico, tramite il lessico; i sinonimi vanno contestualizzati all'interno del testo: nel testo di Gramellini, linee di confine, ringhiere e così via possono essere considerati sinonimi perché il testo li rende tali;
- infine le scelte linguistiche “dicono” molte cose ed è necessario saperle decodificare nel modo giusto. In alcuni casi posso optare per strutture linguistiche che permettono di codificare gran parte del senso del testo, limitando l'attività inferenziale del lettore; altre opzioni, invece, la richiedono e la sollecitano. Le scelte lessicali compiute da Gramellini nel suo articolo non sono mai di grado zero, dunque contribuiscono a veicolare un senso ulteriore al testo; le domande così formulate, inoltre contribuiscono anch'esse a veicolare l'ironia dell'articolo. I singoli passaggi, inoltre, sono costruiti in modo tale da creare un implicito, cioè da richiedere un completamento da parte del lettore: ne è un esempio la domanda sugli airbag. Riformulare significa esplicitare ciò che nel testo è implicito, cioè interpretare. Riformulare significa assumersi la responsabilità di interpretare un testo (e ragionare su quali strumenti sintattici e testuali possono essere sfruttati per limitare e ridurre al minimo l'implicito nel testo, cioè evitare che un testo presupponga “troppi” impliciti). Come si può rendere interamente esplicito il testo di Gramellini? E – essendo il testo del giornalista un testo argomentativo di tipo implicito – come formulare la tesi di fondo sostenuta da Gramellini? E quali i legami argomentativi all'interno del testo?

Nel vivo della prassi, dunque, si possono avviare una serie di riflessioni linguistiche che aiutano a sviluppare una maggiore consapevolezza degli usi della lingua e che, in un secondo momento, possono essere preliminari e propedeutiche alla traduzione. A partire da queste considerazioni si può inoltre impostare una riflessione sulle strutture elastiche e le strutture rigide e introdurre così il criterio della classificazione dei testi di Sabatini basata sul vincolo interpretativo. Si può inoltre avviare una riflessione sui registri e le varietà e così via. E infine ragionare anche sull'argomentazione e su come si deve fare la sintesi di un testo argomentativo

Mettendo in secondo piano l'esito dell'esercitazione, questo tipo di esercizio obbliga a ragionare su *quanta parte* e su *come* il senso sia implicato nel testo e attraverso quali strutture linguistiche. Essendo la riformulazione un'attività spontanea di tutti i parlanti, si tratta di portarla ad un livello di consapevolezza mettendo in luce le procedure testuali che la attivano e le modalità attraverso le quali si realizza. Si tratta cioè di arrivare a costruire un tassello di quella abilità di secondo livello che è la consapevolezza linguistica.

4. La rielaborazione dei testi, ma anche la sintesi, si conferma esercizio fondamentale per insegnare/apprendere e/o migliorare la capacità di andare al di là della semplice decodifica delle risorse linguistiche per ri-costruire il senso complessivo, o se si preferisce l'intenzione comunicativa. E tutto ciò rinvia alla seconda accezione di competenza descritta da Berruto (2012: 30) che distingue da una parte la «conoscenza astratta [...] dei principi generali e particolari che regolano le strutture della lingua e la loro organizzazione» e dall'altra «l'abilità, capacità di padroneggiare uno strumento [...] e

realizzare un comportamento» e in questo secondo caso la competenza coinciderebbe con la «qualità dell'esecuzione», che può essere soggetta a valutazione.

La riformulazione (e la sintesi) si conferma una preziosa strategia didattica perché è una procedura di verifica fondamentale della padronanza della lingua in quanto «richiede competenze attive e passive, ricchezza di lessico, controllo della semantica e della sintassi» (Berruto, 2012: 47).

La riformulazione deve essere al centro di un percorso in cui la scrittura è una pratica centrale, non solo perché è una risorsa professionale, ma perché è uno strumento essenziale nell'acquisizione di quella consapevolezza linguistica che è necessario costruire partendo dalla propria lingua madre e che è alla base dell'apprendimento delle altre lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Berruto G. (2012), "Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche", in Bernini G., C. Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti dell'XI Congresso dell'AITLA (Bergamo, 9-11 giugno 2011), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 27-53.
- Bozzone Costa R., Piantoni M. (2000), "Testare l'italiano degli studenti universitari: una sperimentazione", in Csillaghy A. e Gotti M. (a cura di), *Le lingue nell'università del Duemila*, Forum, Udine, pp. 257-269.
- Calvino, I. (1965), "L'antilingua", in Id., *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Einaudi, Torino, pp. 122-126.
- Cortelazzo M. (2002), "Le ripetizioni inevitabili", in *Guida agli Enti Locali* (settimanale di documentazione del *Sole 24 ore*, 2 marzo 2002). Disponibile al link: <http://www.maldura.unipd.it/buro>.
- De Mauro T. (2012), *La cultura degli italiani*, a cura di Ermani F., Laterza, Roma-Bari (1ª edizione 2004).
- De Santis C., Gatta F. (2013), "Notizie della scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un'indagine", in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 411-441.
- Desideri P., Di Battista T., Di Nisio R. (2010), "Test autovalutativo e misurazione delle competenze-attitudini degli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere", in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, collana Giscel, FrancoAngeli, Milano, pp. 353-368.
- Fuchs C. (2004), "La parafrasi tra equivalenza linguistica e riformulazione discorsiva", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XXXVI, 1, pp. 19-34.
- Gatta F. (2015), "Introduzione al dossier L'italiano delle professioni: ricerca, traduzione, didattica", in *mediAzioni 18*: <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>.
- Gatta F., La Forgia F. (in stampa), *La comprensione del testo: le competenze degli studenti universitari in italiano L1*.

- Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (1999) (a cura di), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Notarbartolo L. (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Carocci, Roma.
- OCSE 2014, *Uno sguardo sull'istruzione 2014 in Italia*:
<https://www.oecd.org/edu/Italy-EAG2014-Country-Note-Italian.pdf>.
- OCSE 2015, *Uno sguardo sull'istruzione 2015 in Italia*:
http://www.istruzione.it/allegati/2015/EAG2015_CN_ITA_TRANS.pdf.
- Prandi, M. (2011), "Linguistica e lingua materna nella formazione dei traduttori", in Massariello Merzagora G. e Dal Maso G. (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce*, Atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Verona, 24-26 settembre 2009), Bulzoni, Roma, pp. 713-719.
- Prandi M. (2004), "Riformulazione e condivisione", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XXXVI, 1, pp. 35-48
- RILA 2004: *La parafrasi tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva* (numero monografico a cura di Silvia Bruti), *Rassegna italiana di Linguistica Applicata*, XXXVI, 1.
- Sabatini F. (2007), "Bisogno di italiano nelle università. Lettera aperta ai Ministri dell'Università e dell'Istruzione", in *La crusca per voi*, 35, pp. 1-3.
- Sbisà M. (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2013), *Leggere scrivere argomentare*, Laterza, Roma-Bari..
- Tosi A. (2007), *Un italiano per l'Europa. La traduzione come prova di vitalità*, Carocci, Roma.

APPENDICE

Gramellini, *Cento all'ora nella nebbia*, La Stampa, 9 febbraio 2011.

Due morti e decine di incidenti, tamponamenti e feriti sulle autostrade del Nord-Est fasciate dalla nebbia. E la solita domanda: perché? Perché le persone non alzano il piede dall'acceleratore quando intorno a loro la visibilità si riduce a una coperta di latte? Escludiamo che siano tutti ubriachi, o pazzi o aspiranti suicidi. Resta una sola ipotesi: è saltato il senso del limite, la percezione chiara che ogni gesto non è un arabesco nell'iperspazio virtuale, ma va a finire da qualche parte, dove produce effetti concreti e definitivi: se non bagni un fiore, il fiore appassisce; se hai l'amante, tradisci il partner; se corri in auto nella nebbia, prima o poi andrai a sbattere.

Si chiama nesso di causalità e una volta lo insegnavano alle elementari, suppongo anche adesso. E allora cos'è che non si insegna più? Le ringhiere. Nessuno ci insegna più a mettere le ringhiere. Le macchine hanno gli airbag, e noi? Le regole non sono una bizzarria concepita dai tiranni. Sono linee di confine che servono a rassicurare le persone e a renderle coscienti dei propri limiti affinché siano in grado di superarli. Come la metrica nella poesia, hanno il compito di dare ritmo e forma all'esistenza. Le ringhiere interiori proteggono dall'eccesso, dall'arbitrio, dalla perdita di contatto col proprio corpo e con tutto ciò che lo circonda. La libertà consiste nello scavalcarle. Ma senza di esse si brancola in uno spazio informe e alla fine si precipita.

OGGI FACCIAMO PRAGMATICA: UN PERCORSO DI FORMAZIONE E RICERCA-AZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA

*Stefania Ferrari*¹

1. PERCEZIONI DEI DOCENTI SULLE COMPETENZE IN L1 E IN L2

Gli insegnanti di educazione linguistica esprimono spesso disappunto rispetto alla qualità delle competenze d'uso della lingua da parte dei loro allievi. Ad esempio, quando si parla di alunni nativi sono comuni commenti del tipo «che parlino con il docente, con il direttore o con un loro amico per loro non fa nessuna differenza» oppure «parlano e scrivono allo stesso modo: male», quasi sempre accompagnati da rassegnati «eppure io dedico molte ore alla riflessione grammaticale». Nel caso invece di apprendenti di italiano L2 a queste frasi se ne aggiungono altre del tipo «questi bambini dell'est sono proprio maleducati» oppure «gli alunni maghrebini sono superficiali», anche qui seguiti da giudizi del tipo «a volte penso che l'italiano proprio non lo vogliono imparare» o «non fanno nessuno sforzo per integrarsi»². In entrambi i casi, siano essi apprendenti di L1 o di L2, emerge chiaramente come l'uso di espressioni o formule pragmaticamente inadeguate, oltre che generare valutazioni negative rispetto al livello di competenza linguistica globale, porta a giudizi stereotipati sul singolo allievo o addirittura sulla comunità di provenienza. Quello che indirettamente evidenziano i docenti con queste affermazioni è un dato accertato per la glottodidattica e la linguistica acquisizionale: imparare una lingua, sia essa L1 o L2, non significa solo acquisire lessico e grammatica, ma anche sviluppare la competenza pragmatica, ossia quella serie di abilità e conoscenze che permettono al parlante di mettere in relazione parole e contesto comunicativo, quindi di saper scegliere di volta in volta la formulazione più adatta per ciascuna situazione specifica, oltre che di saper interpretare correttamente le sfumature di significato e i non detti tra le parole che ci vengono rivolte (per approfondire il concetto di competenza pragmatica vedi Bazzanella, 1994; Bettoni, 2006; Nuzzo, 2009).

Se la competenza pragmatica è una componente essenziale del successo comunicativo, è fondamentale che essa trovi spazio anche nell'insegnamento (Nuzzo, Gauci, 2012; Santoro, Vedder, 2016). Risulta abbastanza scontato nel laboratorio di italiano L2 istruire gli alunni, ad esempio, su come si realizza una richiesta. Nei materiali didattici a oggi a disposizione lo si fa in genere con formule fisse come «Dammi X» o «Mi presti Y?», mentre potrebbe essere estremamente utile lavorare su questa stessa funzione comunicativa anche nella classe disciplinare con tutti gli alunni, non tanto per trasmettere formule semplificate, ma piuttosto per esplorare la varietà di modi con cui è

¹ Università degli Studi di Verona.

² I commenti qui riportati sono stati raccolti dall'autore durante la conduzione di percorsi di formazione, incontri di consulenza o di supervisione in diverse scuole, non solo primarie.

possibile formulare una richiesta. Se un bambino infatti chiedesse in prestito una penna alla maestra dicendo «Dammi una penna», probabilmente suonerebbe poco educato e troppo diretto e forse non otterrebbe nemmeno ciò che gli serve. Un parlante competente deve saper adattare le parole all'interlocutore, al luogo e all'oggetto della richiesta, oltre che saper valutare gli effetti che le diverse scelte linguistiche possono produrre sulla persona con cui stiamo interagendo e più in generale sul risultato dello scambio comunicativo. Non è certo compito banale per un bambino della scuola primaria riflettere sugli effetti dei vari modi di realizzare un atto linguistico, come può essere una richiesta, né tanto meno esercitarsi nel produrre l'atto in diversi contesti, più o meno familiari, è al contrario estremamente proficuo insegnare ed esercitare esplicitamente anche tali abilità. Proprio perché il bisogno di sviluppare le competenze d'uso della lingua è una necessità condivisa tra apprendenti di L1 e di L2, il tema dell'insegnamento della pragmatica in classe rappresenta un utile punto di partenza per realizzare concreti percorsi di didattica inclusiva.

A partire da queste riflessioni, nell'a.s. 2015/2016, l'autore, con il patrocinio del Multicentro Educativo Modena M.E.MO., ha condotto il progetto di formazione e ricerca-azione «Oggi facciamo pragmatica»³ che ha coinvolto un Istituto Comprensivo e due Direzioni Didattiche del Comune di Modena, per un totale di sei plessi scolastici e dodici classi⁴. Il progetto si è dato l'ambizioso obiettivo di accompagnare i docenti di educazione linguistica della scuola primaria nella scoperta dell'importanza della dimensione pragmatica, nella selezione di tecniche di insegnamento adeguate, nell'elaborazione e sperimentazione di percorsi didattici per la classe.

In questo lavoro, dopo aver brevemente illustrato perché sia importante fare della pragmatica oggetto di insegnamento (§ 2) si presentano il progetto di formazione e ricerca-azione (§ 3), il modello seguito nell'elaborazione del materiale didattico (§ 4) e alcune riflessioni conclusive (§ 5).

2. PERCHÉ FARE PRAGMATICA A SCUOLA

Durante una lezione in una classe di scuola primaria, una ventina di minuti prima dell'intervallo mattutino, due bambini hanno una stessa necessità – andare in bagno – ma impiegano due formulazioni linguistiche diverse nel realizzare la propria richiesta. Karim utilizza la frase «maestra, fammi andare in bagno» mentre Paolo dice «maestra, potrei andare un attimino in bagno per favore». In entrambi i casi, le richieste sono facili da comprendere per l'insegnante, ma la reazione e la risposta data variano notevolmente. Karim infatti riceve un rifiuto, seguito da un rimprovero per l'interruzione della lezione e da un invito ad attendere l'intervallo, mentre a Paolo viene data una risposta positiva. In questo esempio, tratto dal racconto di un docente in formazione, l'insegnante non valuta la produzione di Karim come pragmaticamente inappropriata, ma piuttosto la

³ *Oggi facciamo pragmatica* nasce da un'idea di Stefania Ferrari e rientra nel lavoro scientifico realizzato dall'autrice grazie all'assegnio di ricerca finanziato dall'Università degli Studi di Verona e dedicato al tema dell'insegnamento e della valutazione delle competenze pragmatiche. Il progetto ha visto il coinvolgimento di Rosa Pugliese (Università di Bologna) come interlocutore scientifico e di Greta Zanoni (Università di Bologna) come co-conduttrice di diverse sperimentazioni in aula.

⁴ Un ringraziamento particolare al Multicentro Educativo Modena M.E.MO. per aver inserito il progetto tra le proprie proposte di formazione e alle insegnanti dell'IC1 e del Circolo Didattico 1 e 8 di Modena per la fiducia e la disponibilità a mettersi in gioco, aprendo le loro classi alla sperimentazione dei materiali didattici proposti. Senza di loro non sarebbe stato possibile realizzare il presente progetto.

interpreta come manifestazione del carattere del suo allievo: poco attento, sempre pronto a trovare scuse per distrarsi o uscire dall'aula. Se in genere è semplice individuare un errore di tipo grammaticale, non è altrettanto facile cogliere l'errore di natura pragmatica, ossia un uso linguistico inappropriato rispetto alla situazione o all'interlocutore. Quando, come in questo esempio, le inadeguatezze pragmatiche vengono colte come manifestazione del carattere del parlante, si generano incomprensioni e malintesi, a volte anche gravi, che rischiano di compromettere non solo il buon esito della comunicazione, ma la relazione stessa tra gli interlocutori. Diversi studi mostrano come ciò sia ancora più evidente quando gli apprendenti hanno un buon livello di competenza grammaticale, come nel caso del nostro Karim (Gass, Selinker, 2008: 288; Nuzzo, Gauci, 2012).

Queste considerazioni sono rilevanti non solo per apprendenti di L2, ma anche per allievi di L1. Con i bambini, come sappiamo, può accadere a genitori o insegnanti di essere messi in imbarazzo: è l'esempio del figlio piccolo che, di fronte a un ospite che si trattiene a cena, dice: «ma quando se ne va a casa sua?» o di un alunno che con l'ingresso del direttore in aula chiede: «ma tu sei sposato?»⁵. In entrambi i casi, superato l'imbarazzo iniziale, l'adulto non si limita a un inutile rimprovero, probabilmente percepito come ingiusto dal bambino, ma in genere esplicita le norme socio-pragmatiche e guida la riflessione sull'appropriatezza delle formulazioni linguistiche adottate. Sono ricorrenti in questi casi frasi del tipo «non si dice» oppure «non si chiede questo» che servono all'adulto proprio per rendere evidenti le regole socio-pragmatiche e le conseguenti corrette formulazioni pragma-linguistiche.

La letteratura relativa all'acquisizione linguistica, sia essa in L1 o in L2, evidenzia come la competenza d'uso di una lingua, seppur si sviluppi per molti aspetti in modo implicito, viene acquisita anche grazie a momenti di istruzione esplicita da parte degli adulti o dei docenti. A tal proposito Kasper e Schmidt (1996) osservano come per i genitori sia scontato istruire esplicitamente i figli sull'uso appropriato della L1 in determinate situazioni di socializzazione. Analogamente, diverse ricerche acquisizionali hanno mostrato che la pragmatica è utilmente insegnabile (Kasper, 2001; Rose, 2005; Alcón Soler, Martínez-Flor, 2008), mentre la sola esposizione alla lingua-obiettivo risulta essere insufficiente per l'apprendimento di questa componente della competenza comunicativa (Bardovi-Harlig, 2001).

Nonostante l'importanza dell'insegnamento della pragmatica, i testi scolastici di L1 e i manuali di L2 si occupano principalmente di insegnamento di lessico e grammatica, anche quando l'approccio è di tipo comunicativo. A scuola ha ampio spazio la riflessione linguistica, intesa esclusivamente come analisi grammaticale, logica e del periodo (Miglietta, Sobrero, 2011) e non si dedica, se non in casi eccezionali e comunque sporadici, la dovuta attenzione ad addestrare gli allievi *a fare le cose con le parole*. Insegnare a utilizzare in modo appropriato la lingua è un compito delicato e richiede attenzioni metodologiche specifiche. La competenza pragmatica è un costrutto complesso, variabile e strettamente dipendente dal contesto. Se per la grammatica e il lessico è possibile individuare regole, nel caso della pragmatica il riferimento alla regola è una questione delicata: può essere relativamente semplice per un docente spiegare la coniugazione dei verbi all'indicativo, ben più complesso è istruire i propri alunni sulle modalità di fare una richiesta o, nel caso di inapproprietezze pragmatiche nella produzione, fornire un'unica soluzione corretta (cfr. Ferrari *et al.*, 2016). La stessa

⁵ Gli esempi riportati sono tratti dall'osservazione diretta dell'autore: in contesto familiare il primo, durante un'osservazione in una classe il secondo.

identificazione di una norma nativa apre una serie di punti di riflessione sulla definizione stessa di parlante nativo (Davies, 2004; Doerr, 2009; Zanoni, in stampa).

Se dunque allo stato attuale le ricerche sullo sviluppo delle competenze pragmatiche offrono alcune indicazioni e piste di lavoro importanti per la didattica e la valutazione, lasciano anche aperte diverse questioni sia di tipo teorico che di tipo pratico. È possibile insegnare la competenza pragmatica? E se sì, come? Parafrasando Kasper (1997), una competenza non può certo essere insegnata, poiché la competenza, sia essa formale o di uso, non è di per sé insegnabile, ma può solo essere acquisita, sviluppata, posseduta, usata o persa da un apprendente. La sfida per il docente, sia esso di L1 o di L2, è piuttosto quella di riuscire a creare contesti e opportunità di apprendimento per i propri alunni, mettendoli così in grado di ampliare il loro campo esperienziale e sviluppare autonomamente le competenze pragmatiche di volta in volta richieste.

In questa prospettiva è stato progettato il presente percorso di formazione e ricerca-azione con le relative proposte didattiche per la classe. *Oggi facciamo pragmatica* nasce come tentativo di fornire ai docenti le conoscenze teoriche e gli strumenti pratici per affrontare in modo consapevole l'insegnamento della pragmatica, creando in aula contesti in cui gli allievi, sia di L1 che di L2, possono osservare, sperimentare e sviluppare le loro competenze d'uso della lingua italiana. L'intento non è tanto quello di costruire un progetto *esotico* e temporaneo, ma piuttosto di introdurre una buona pratica nella programmazione degli interventi di educazione linguistica. Alla base vi è la convinzione che non sarebbe efficace *fare pragmatica* una volta o due l'anno, ma che sia essenziale integrarla nella quotidianità dell'educazione linguistica, mantenendo un percorso bidirezionale tra grammatica e pragmatica, dove le nozioni grammaticali vengono riportate nella pratica d'uso e, viceversa, a partire dall'uso si ritorna alla grammatica, a distanza di tempo, anche ritornando più volte sugli stessi temi da prospettive diverse.

3. IL PROGETTO

Il progetto *Oggi facciamo pragmatica* ha coinvolto 50 docenti del primo e del secondo ciclo della scuola primaria e 12 classi, dalla prima alla quinta elementare. L'intervento formativo è stato strutturato in quattro fasi di lavoro: *formazione teorica, formazione pratica, sperimentazione in aula e documentazione*. Il percorso di formazione ha impegnato i docenti in modalità *blended*: 10 ore sono state dedicate a incontri in presenza, altre 10 ore circa a momenti di studio individuale e di progettazione guidata a distanza con il supporto di un apposito spazio di interazione *on line* riservato ai partecipanti, dove era possibile reperire, caricare e scambiare materiali, oltre che ricevere indicazioni e commenti sia dal formatore che dai colleghi (www.insegnareconitask.it⁶).

Nella prima fase di *formazione teorica*, gli insegnanti hanno avuto modo di riflettere su un insegnamento linguistico attento alla dimensione pragmatica, oltre che di esplorare i punti di contatto tra L1 e L2. Nella seconda fase di *formazione pratica* i docenti sono stati guidati nell'analisi della piattaforma LIRA (Lingua/Cultura in Rete per l'apprendimento

⁶ www.insegnareconitask.it è uno spazio dedicato alla diffusione dell'approccio didattico per task all'insegnamento linguistico, oltre che una piattaforma per la gestione di formazioni a distanza. L'autore è insieme a Maria Arici e a Elena Nuzzo curatore del sito.

<http://lira.unistrapg.it>; cfr. Nuzzo, Zanoni, 2012)⁷, impiegata come strumento di studio. Poiché tale *repository* è nato avendo in mente un target di utenti adulti, durante le esercitazioni in aula con il formatore, sono stati esplorati i materiali didattici dei percorsi pragma-linguistici con l'obiettivo di individuare eventuali stimoli audio-video o tipologie di attività adattabili al contesto della scuola primaria. In seguito, sempre con il supporto del formatore, è stato condiviso un modello di unità didattica e si sono strutturate tracce di percorsi per la classe disciplinare. Nella terza fase di *sperimentazione* i docenti hanno condotto le attività didattiche in aula. Sono state affrontate le seguenti situazioni comunicative: saper utilizzare il tu e il Lei in diversi contesti, saper fare un invito, saper fare una richiesta e infine saper gestire le situazioni di conflitto. In molti casi gli insegnanti sono stati supportati dal formatore sia nella conduzione delle lezioni che nella creazione delle attività, in particolare quelle di riflessione linguistica. Nella fase finale di restituzione, i docenti che hanno avuto occasione di sperimentare i materiali didattici in aula, hanno potuto condividere con i colleghi e il formatore l'esperienza. Infine i partecipanti sono stati guidati nella *documentazione*: questo ha permesso a tutti i partecipanti di reimpiegare non solo i materiali personalmente prodotti, ma anche quelli creati da altri gruppi di lavoro, oltre che generare una più efficace condivisione della sperimentazione con la scuola di appartenenza⁸.

4. IL MODELLO DIDATTICO

Le proposte didattiche relative a ciascun atto comunicativo sono sviluppate in 3-4 lezioni di un'ora ciascuna. I percorsi seguono una struttura fatta di quattro fasi: *osservare, utilizzare, riflettere e fare esperienza*. Nei paragrafi che seguono si presentano più in dettaglio i tipi di attività impiegati.

Fase 1: osservare

La prima fase di osservazione ha lo scopo di introdurre l'atto comunicativo che verrà trattato nel percorso e permettere ai bambini di cominciare a esplorare il fenomeno pragmatico. Attraverso stimoli audio-video possibilmente autentici, esempi di interazioni reali o brevi discussioni di classe, il docente stimola le prime riflessioni sugli effetti della variazione linguistica rispetto alla situazione comunicativa. Oltre a dare avvio al percorso, queste prime attività permettono all'insegnante di capire cosa sanno già fare o già osservare gli allievi e cosa invece può diventare il *focus* del lavoro successivo.

⁷ Il progetto LIRA ha prodotto l'omonimo *repository*, che raccoglie una varietà di percorsi didattici relativi anche all'insegnamento della pragmatica. Realizzato nell'ambito di un progetto FIRB denominato Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento, finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel triennio 2009-2012, il progetto ha coinvolto quattro diverse università italiane: l'Università per Stranieri di Perugia, capofila del progetto, l'Università di Bologna, l'Università di Verona, l'Università di Modena e Reggio Emilia. L'autore ha collaborato a LIRA come membro dell'Università di Modena e Reggio e dell'Università di Verona, occupandosi della costruzione delle attività di valutazione dei percorsi pragma-linguistici.

⁸ Una selezione dei materiali proposti durante il percorso di formazione è disponibile all'indirizzo <http://www.glottonaute.it/materiali/oggi-facciamo-pragmatica/>, un video demo del percorso didattico relativo alle richieste è disponibile all'indirizzo <http://lira.unistrapg.it/?q=node/3282>.

In questa fase si consiglia di utilizzare da 1 fino a un massimo di 3 attività, la scelta sarà chiaramente legata alla complessità del fenomeno da trattare e al livello di competenza globale della classe. Di seguito si elencano alcuni esempi di possibili attività:

- *brainstorming di classe*: a partire da una parola/frase data l'insegnante guida i bambini a far emergere idee e conoscenze pregresse. Ad esempio, in un percorso sulle richieste si potrebbe chiedere agli alunni di raccontare a cosa collegano la parola *richiedere*; o in un percorso mirato all'atto dell'invitare si potrebbe chiedere agli alunni di stabilire chi e dove potrebbe pronunciare una frase del tipo *che ne diresti di un gelato?*;
- *condivisione di esperienze*: l'insegnante invita i bambini, prima in piccolo gruppo, poi a grande gruppo, a narrare esperienze linguistiche personali. È utile proporre due o tre domande stimolo, ad esempio in un percorso sulla gestione del conflitto si potrebbe chiedere: *Cosa significa per te litigare? Quali sono le situazioni in cui litighi a scuola? Cosa fai o dici quando litighi?*;
- *video senza audio*: l'insegnante mostra un breve video senza audio e chiede ai bambini di fare alcune ipotesi sulla situazione rappresentata. È utile proporre alcune domande stimolo del tipo: *Chi sono le persone che parlano? Cosa fanno con le parole? Cosa dicono secondo voi?*;
- *ascolto di uno o più brevi audio*: l'insegnante presenta uno o più brevi estratti audio e chiede ai bambini di ipotizzare chi sono i parlanti, dove sono e cosa fanno con le parole;
- *somiglianze e differenze*: alla classe vengono illustrate due situazioni (o due audio o due video con brevi dialoghi), l'insegnante chiede ai bambini di individuare cosa hanno in comune o cosa hanno di diverso. Ad esempio in un percorso sulle richieste si possono presentare situazioni in cui cambia l'oggetto della richiesta e di conseguenza la formulazione linguistica, portando gli studenti a individuare elementi di variazione linguistica e situazionale;
- *trasformazione*: l'insegnante propone una situazione comunicativa con relativo dialogo e chiede ai bambini di riformulare il dialogo secondo un determinato criterio. Ad esempio in un percorso sulle richieste la consegna potrebbe essere: *e se invece di entrare al forno e acquistare una pizzecca avesse dovuto chiedere dov'è la fermata dell'autobus, cosa avrebbe detto il parlante?*

Fase 2: utilizzare

L'insegnante propone attività in cui gli alunni sono spinti a impiegare la lingua per ottenere un obiettivo preciso. In genere ciò avviene attraverso dialoghi simulati, in cui i bambini devono raggiungere un determinato scopo. È essenziale nel definire gli *script* per i *role play* presentare situazioni vicine al campo esperienziale degli allievi, evitando di far fare ai bambini ruoli che non sono loro adatti. Ad esempio in un percorso sugli inviti, un bambino non propone al compagno una cena al ristorante, ma piuttosto gli chiede di andare insieme al parco il pomeriggio. Si consiglia di utilizzare uno dei tre tipi di *role play*:

- *role play a partire da una situazione data*: l'insegnante presenta un breve testo di descrizione di una situazione comunicativa, ad esempio in un percorso sulla gestione

del conflitto – bambino 1 ha preso il temperino di bambino 2 senza chiedere il permesso. Bambino 2 va da bambino 1 e rivuole il suo temperino. Gli alunni, a coppie o in piccolo gruppo, sono invitati ad analizzare la situazione, a stabilire chi interpreta il primo e chi il secondo bambino, e infine a preparare un possibile dialogo. A turno gli alunni sono poi chiamati a mettere in scena il dialogo davanti alla classe;

- *role play a partire da un video muto*: l'insegnante mostra un video muto, i bambini in coppia o in piccolo gruppo devono ipotizzare un possibile dialogo e prepararsi per dare voce al video. Anche in questo caso il *role play* è messo in scena davanti alla classe;
- *role play in cui gli alunni riformulano un'interazione secondo criteri dati*: l'insegnante propone un video o un audio alla classe, dopo un'analisi guidata dell'interazione, ai bambini viene chiesto di provare a mettere in scena un dialogo trasformando la situazione secondo criteri dati. Ad esempio, in un percorso sulla gestione del conflitto, se nel video iniziale viene presentato un estratto in cui i parlanti litigano per l'uso di un gioco e finiscono con l'offendersi, ai bambini può essere richiesto di provare a rimettere in scena la situazione, cercando di ottenere il gioco, senza però scadere nel litigio ed evitando insulti, offese o accuse.

In ogni percorso didattico è in genere sufficiente proporre uno solo dei tre tipi di *role play*, si consiglia almeno per i *role play* di tipo 1 di variare gli *script* proposti alle diverse coppie di alunni. Nel caso dei *role play* di tipo 2 e 3, se l'atto comunicativo che si sta trattando è complesso, come può essere la gestione del conflitto, si può proporre lo stesso stimolo a tutta la classe, in altri casi, quando l'atto linguistico o il video selezionato non è troppo impegnativo, si suggerisce di variare i materiali assegnati ai sottogruppi di lavoro. Per tutti i tipi di *role play* è utile registrare le interazioni dei bambini, poiché la lingua prodotta è un punto di partenza essenziale per strutturare la successiva fase di *riflessione linguistica*. È importante anche dedicare spazio all'osservazione della lingua utilizzata dopo la rappresentazione di ciascuna scenetta, come descritto meglio nel paragrafo che segue. Quando non è possibile registrare, si consiglia ai docenti di prendere appunti precisi.

Fase 3: riflettere

L'insegnante guida gli alunni nella riflessione linguistica, nel rinforzo e nel rimpiego delle strutture e delle strategie linguistiche emerse nelle attività precedenti. L'attenzione alla forma viene sollecitata in genere in due momenti. Il primo, più estemporaneo, viene realizzato durante le attività della fase 2: dopo che le coppie o i piccoli gruppi di alunni hanno messo in scena il *role play* davanti ai compagni. Il docente guida la classe in una prima analisi dell'interazione, chiedendo ai bambini di esplicitare chi sono gli interlocutori, qual è il contesto in cui si svolge il dialogo e quali parole vengono impiegate per realizzare l'atto richiesto. Il secondo momento di riflessione linguistica è invece organizzato in modo più strutturato, in una o due lezioni dedicate, e ha l'obiettivo di far riutilizzare nuove strutture linguistiche, oltre che guidare gli allievi in un'analisi più dettagliata. Per ogni percorso didattico si consiglia di proporre da un minimo di 1 a un massimo di 3 attività linguistiche. A partire dall'analisi delle produzioni dei bambini, l'insegnante struttura gli esercizi in modo mirato, e se necessario

differenziato, così da rispondere nel modo più efficace possibile ai bisogni di apprendimento di ciascuno. Nella costruzione delle schede per l'esercitazione linguistica si consiglia di reimpiegare quando possibile il materiale prodotto dagli allievi nelle lezioni precedenti. Le attività possono essere svolte in autonomia o a gruppi, a casa o a scuola. Essenziale in questa fase il momento di correzione, che può essere fatto sia in modo autonomo dagli allievi proponendo loro le chiavi, sia attraverso il confronto di classe rispetto ai diversi possibili modi di rispondere a uno stesso esercizio. Di seguito si elencano esempi di attività di riflessione linguistica:

- *identificazione di parole*: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni realizzate dalla classe, si richiede agli allievi di identificare delle parole. Ad esempio in un percorso sull'invitare si può chiedere di evidenziare le parole usate per fare l'invito o per accettare/rifutare l'invito;
- *cosa si fa con le parole*: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni, si invitano i bambini a etichettare le battute del dialogo cercando di descrivere cosa fanno i parlanti con le parole;
- *riformulare parti di un dialogo*: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni, si chiede ai bambini di provare a dire diversamente la stessa cosa. In un percorso sulle richieste si può ad esempio chiedere di riformulare la richiesta cercando di essere più cortesi o formali;
- *completamenti*: agli alunni vengono proposte le trascrizioni di alcuni dialoghi dove sono state cancellate le battute in cui si realizza l'atto comunicativo oggetto della riflessione e viene richiesto di completare i dialoghi;
- *confronto*: i bambini vengono invitati a confrontare diversi modi per dire una stessa cosa o diversi dialoghi. L'obiettivo è individuare gli elementi linguistici che permettono ai parlanti di essere più efficaci;
- *ricostruzione di una norma*: con la guida dell'insegnante gli alunni propongono un elenco di indicazioni utili per realizzare un atto linguistico o ricostruiscono una possibile norma d'uso per una funzione pragmatica.

Fase 4: fare esperienza

L'insegnante stimola gli apprendenti a osservare la lingua in contesti comunicativi reali e a condividere con la classe le proprie esperienze di parlante. Lo scopo di questo tipo di attività è collegare il lavoro di riflessione in aula con l'osservazione della realtà linguistica. In questo caso può essere utile proporre attività come:

- *osservare*: ai bambini viene chiesto di ascoltare con un'attenzione diversa le interazioni a cui assistono o partecipano al di fuori del contesto scolastico e di raccogliere e riportare per la discussione in classe esempi di dialoghi o espressioni linguistiche legate all'atto comunicativo oggetto del percorso;
- *intervistare*: i bambini vengono guidati dall'insegnante nel preparare brevi questionari sugli usi pragmatici da proporre in famiglia o a conoscenti. L'analisi delle risposte raccolte diviene oggetto di riflessione in classe.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La normativa in materia di intercultura, accoglienza e integrazione degli alunni stranieri ci ricorda come «la presenza dei minori stranieri funziona in realtà da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri» (*La via italiana per l'intercultura e l'integrazione degli alunni stranieri*, p.6). Come già sottolineato in precedenza, il tema dell'insegnamento che integra nella pratica in classe la dimensione pragmatica con quella grammaticale costituisce un ottimo punto di partenza per pratiche di didattica inclusiva, poiché tocca un bisogno educativo condiviso tra bambini che parlano l'italiano come L1 e apprendenti di L2.

I docenti che hanno partecipato al progetto *Oggi facciamo pragmatica* hanno potuto constatare come i percorsi didattici proposti abbiano coinvolto in modo efficace tutta la classe, inclusi gli studenti con un basso livello di competenza linguistica, oltre a quelli con un'ottima preparazione. Ciò è stato possibile per almeno due motivi: innanzitutto il fatto che ogni percorso didattico fornisse occasioni di lavoro comune, che potevano poi essere successivamente completate da momenti di riflessione mirata e ritagliata sui bisogni e sui livelli di competenza di ciascuno; secondariamente l'attenzione alla lingua parlata, raramente oggetto di riflessione e insegnamento in aula, da un lato ha facilitato la partecipazione di chi ha, per storia scolastica, più difficoltà di accesso alla lingua scritta, dall'altro ha comunque permesso anche a chi possiede buone competenze di riflettere sulla lingua da una nuova prospettiva.

Dai commenti dei docenti a fine progetto, oltre alla condivisa osservazione di una maggiore partecipazione di tutti, è emerso stupore per la capacità degli allievi di osservare, notare e riflettere sulla lingua. In particolare si è constatato come sia più efficace per gli allievi *partire dagli usi linguistici per poi arrivare alla grammatica*, in percorsi che vanno così *dall'uso alla forma*. Le riflessioni di una collega e le parole di un suo alunno supportano ampiamente l'idea di partenza del progetto, che vede la pragmatica come componente essenziale di un percorso di educazione linguistica e non un argomento da trattare solo se rimane tempo: «un bel percorso ... nel senso che fare riflessioni linguistiche in questo modo ha più senso che fare grammatica in senso tradizionale ... riflettere sulle parole che stai utilizzando lascia meno vuoto dopo una lezione ... pensavo anche solo al discorso dei verbi ... credo che abbiano capito più in profondità durante quella lezione l'utilizzo ad esempio del congiuntivo e del condizionale che in tante lezioni di grammatica ... è stato illuminante per i bambini e per me ... perché quando faccio la riflessione grammaticale in modo classico sono sull'astratto. E molte delle regole del libro sono molto astratte. Qua faccio il contrario ... c'è stato proprio un bambino che ha detto – ho capito che cosa stiamo facendo in questi giorni ... stiamo imparando a capire a che serve a fare riflessione linguistica: a parlare meglio!».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV. (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/intercultural-normativa>.

- Alcón Soler E., Martínez-Flor A. (2008), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*, Multilingual Matters, Bristol-Buffalo-Toronto.
- Bardovi-Harlig K. (2001), "Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics", in *Language Learning*, 49, pp. 677-713.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Davies A. (2004), "The native speaker in applied linguistics", in Davies A., Elder C. (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Blackwell, Oxford, pp. 431-50.
- Doerr N.M. (2009), *The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects*, Mouton De Gruyter, Berlin.
- Ferrari S., Nuzzo E., Zanoni G. (2016), "Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA", in Cervini C. (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Quaderni del CeSLiC, Bologna: <http://amsacta.unibo.it/5069/>.
- Gass S., Selinker L. (2008), *Second language acquisition. An introductory course*, Routledge, New York-London.
- Kasper G. (1997), *Can Pragmatic Competence be Taught?*, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu: <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>.
- Kasper G. (2001), "Four perspectives on L2 pragmatic development", in *Applied linguistics*, 22, pp. 502-30.
- Kasper G., Schmidt R. (1996), "Developmental issues in interlanguage pragmatics", in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 149-69.
- Miglietta A., Sobrero A.A. (2011), "Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Collana GISCEL, Franco Angeli, Milano, pp. 97-112.
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Carocci Editore, Roma.
- Nuzzo E. (2009), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste e scuse in italiano lingua seconda*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Nuzzo E., Zanoni G. (2012) "Il progetto LIRA: un repository multimediale per lo sviluppo delle competenze pragmatiche in parlanti non nativi d'italiano", in Mello H., Pettorino M., Raso T., *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora*, Firenze University Press, Firenze: <http://150.164.100.248/gscp2012-eng/data1/arquivos/86.pdf>.
- Rose K.R. (2005), "On the Effect of Instruction in Second Language Pragmatics", in *System*, 33, pp. 385-399.
- Santoro E., Vedder I. (2016), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Zanoni G. (in stampa) "L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA" in Andorno M.C., Grassi R. (a cura di), *Atti del XVI Congresso dell'AITLA*, Modena 18-20 Febbraio 2016.

ESPERIENZE E MATERIALI

(RI)VISITARE L'APPROCCIO TEORICO-METODOLOGICO DEL QUADRO COMUNE EUROPEO: MATERIALI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI

Luciano Mariani¹

1. INTRODUZIONE: IL QUADRO COMUNE EUROPEO E LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Da più di quindici anni il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*² (2002; d'ora in poi semplicemente il *Quadro*) costituisce un documento di riferimento essenziale per tutti coloro che, a vario titolo, sono impegnati nell'apprendimento, nell'insegnamento e nella valutazione degli apprendimenti linguistici. Il suo impatto si avverte particolarmente nel settore dei syllabi o curricoli, degli esami e delle certificazioni linguistiche, in quanto l'impianto dei 6 livelli di riferimento è stato ampiamente adottato, consentendo così una trasparenza e una condivisione di obiettivi e di esiti finali prima inimmaginabile. Altri aspetti del *Quadro*, pur essendo spesso citati, non hanno forse avuto la risonanza che meritano: tra questi citiamo i concetti di plurilinguismo e di multiculturalismo, la visione dell'apprendimento "centrata sul discente" e sui suoi bisogni effettivi, la centralità dei compiti di apprendimento, la differenziazione tra le lingue all'interno dei curricoli, l'autonomia come fine di ogni azione formativa.

Ma il *Quadro* costituisce anche una sintesi significativa delle principali descrizioni della lingua e delle teorie dell'apprendimento linguistico sviluppate negli ultimi decenni del secolo scorso³, e in quanto tale può offrire un utile strumento di formazione, iniziale e in servizio, consentendo una (ri)visitazione di concetti che nel tempo hanno subito un certo logoramento e una scarsa maturazione nelle concezioni dell'insegnamento e nelle pratiche didattiche: in particolare, la visione centrale dell'uso e dell'apprendimento linguistico, e quindi della competenza comunicativa interculturale, come *pratica sociale orientata all'azione*. L'analisi tassonomica fornita dal *Quadro*, da una parte, delle componenti dell'*uso linguistico* (contesti, domini, temi, compiti, scopi e attività comunicative) e, dall'altro lato, delle *competenze* di chi usa e/o apprende una lingua, consente di esaminare in modo sistematico e approfondito sia i contenuti che i processi

¹ Lend, Lingua e Nuova Didattica, www.learningpaths.org.

² Il sito ufficiale del Consiglio d'Europa dedicato al *Quadro* si trova all'indirizzo: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp La pubblicazione originale (*Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) si può scaricare all'indirizzo http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2_Framework_EN.pdf nella versione inglese e http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2_Framework_FR.pdf nella versione francese. La traduzione italiana, a cura di Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle, è pubblicata da la Nuova Italia/Oxford University Press (2002). Alla versione italiana si farà riferimento in questo contributo.

³ Citiamo solo a titolo di riferimento Canale e Swain, 1980; Bachman, 1990; Celce-Murcia *et al.*, 1995; Byram, 1997.

dell'apprendimento, e, come conseguenza, di riesaminare criticamente le proprie concezioni della lingua e dell'apprendimento e le proprie prassi didattiche.

Il *Quadro* invita insomma il docente a maturare un atteggiamento di *professionista riflessivo*, stimolandolo a compiere scelte consapevoli e mirate all'interno di una cornice di riferimento complessa ma strutturata e coerente. Ciò è favorito dal carattere *descrittivo* e *non prescrittivo* del *Quadro*, che non si propone mai come syllabo o progetto definito in partenza, ma piuttosto come fonte di riferimento per la progettazione didattica. Ciò è evidente nella stessa struttura formale del documento, che invita continuamente il lettore a considerare quanto proposto in un'ottica critica e a definire i contenuti delle proprie scelte in base ai propri specifici contesti di insegnamento: «Queste scelte non possono certo essere limitate a un menù predeterminato. Questo livello decisionale deve (ed è auspicabile che sia) essere affidato alle persone che operano nella pratica, e basarsi sulla loro capacità di giudizio e sulla loro creatività» (2002: 56).

In questi ultimi anni sono stati realizzati, da parte del *Centro Europeo per le Lingue Moderne* di Graz (da considerarsi in un certo senso il “braccio operativo” del Consiglio d'Europa per quanto riguarda le lingue) progetti per favorire l'utilizzo del *Quadro* da parte di pubblici diversificati e in svariati contesti. Agli insegnanti, in formazione iniziale o in servizio, è destinato in particolare il progetto *Encouraging the culture of evaluation among professionals*⁴ che ha prodotto un manuale (*Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*) e un *kit* di schede operative in inglese e francese, di carattere sia teorico che metodologico-didattico, che forniscono agli insegnanti percorsi strutturati per approfondire le tematiche più rilevanti del *Quadro*. Il progetto *SOCRATES CEFRTrain* (*Common European Framework of References for Languages in Teacher Training*⁵) ha, in modo simile, prodotto un manuale e un complesso di schede per familiarizzarsi con le attività comunicative e i loro descrittori. Altre pubblicazioni sono state realizzate direttamente dal Consiglio d'Europa per specifici destinatari, tra cui gli insegnanti (*Guide for Users*⁶). Nella stessa ottica “pedagogica” si pongono numerose altre pubblicazioni rivolte direttamente ai docenti: tra queste citiamo Mezzadri, 2006; Goullier, 2007 e Abdelgaber e Médioni, 2010⁷.

⁴ Vd. <http://ecep.ecml.at/>.

⁵ Vd. <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/>.

⁶ Vd. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_en.doc.

⁷ Nel tempo, al *Quadro* si sono affiancate numerose altre pubblicazioni, che ne costituiscono, almeno in parte, delle importanti applicazioni didattiche, come il *Portfolio Europeo delle Lingue* (<http://www.coe.int/en/web/portfolio>) e l'*Autobiografia degli Incontri Interculturali* (versione inglese: http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/1_AIE_autobiography_en.pdf; versione francese: http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/1_AIE_autobiography_fr.pdf). Un fondamentale sviluppo ulteriore del *Quadro* è costituito dal *CARAP - Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture - Competenze e risorse* (<http://carap.ecml.at/>), da cui è possibile scaricare le versioni inglese, francese e tedesca, mentre la versione italiana è stata pubblicata dalla rivista *Italiano LinguaDue* all'indirizzo <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>. Il CARAP è il risultato più prezioso di un complesso progetto del Consiglio d'Europa (*Languages in Education, Languages for Education*) basato su una piattaforma digitale *in progress* (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp). Il progetto è finalizzato all'integrazione di tutti gli apprendimenti linguistici a scuola e fornisce tra l'altro descrittori per le competenze plurilingui e interculturali *trasversali* agli apprendimenti linguistici curriculari. Sulla tematica si veda anche Mariani (2016).

2. PRESENTAZIONE DEI MATERIALI DI FORMAZIONE

Le schede che offre questo contributo, destinate a docenti di lingue e ai loro formatori, sono centrate principalmente sulla visione teorico-metodologica generale del *Quadro* (capitoli 4 e 5), che implica un ri-esame della competenza comunicativa interculturale in quanto, come è stato già menzionato, pratica di azione socialmente e culturalmente condizionata. Partendo dalle conoscenze e competenze pregresse dei lettori, le schede guidano in modo graduato ad una considerazione sistematica delle attività comunicative (abilità) e delle competenze generali e linguistico-comunicative di chi usa e/o apprende una lingua. I lettori sono stimolati non solo a rielaborare la struttura concettuale del *Quadro*, ma anche ad analizzarla in modo più approfondito.

Si è deciso di mantenere lo stesso approccio del *Quadro*, nel senso di attivare una riflessione critica e non soltanto una “lettura passiva”. A tale scopo, quasi tutte le schede sono seguite da alcune domande di approfondimento e personalizzazione, che hanno lo scopo di contestualizzare i concetti e di applicarli alle proprie situazioni di insegnamento. Poiché le schede non possono né vogliono costituire una sintesi delle formulazioni originarie del *Quadro* o sostituirle con strumenti semplificati, i lettori sono spesso invitati a fare riferimento ai paragrafi e alle pagine dell’edizione italiana. In altre parole, le schede sono da intendersi come strumenti di facilitazione ed elaborazione personale della struttura concettuale del *Quadro*, e allo stesso tempo come un invito a riflettere sul documento originale in modo più approfondito.

Per alcune schede vengono fornite delle *chiavi suggerite*, che, anche in questo caso, non pretendono di costituire delle risposte rigide ai quesiti posti. È appena il caso di menzionare che, se le schede possono anche essere utilizzate in modo individuale, il lavoro a coppie o in piccolo gruppo consente una produttività e una rielaborazione molto maggiori.

SCHEDA 1: L’approccio generale del Quadro (1)

L’approccio teorico-metodologico del *Quadro* si fonda su una concezione dell’uso e dell’apprendimento linguistico “*orientato all’azione*”, in quanto vede gli utilizzatori di una lingua (compresi gli apprendenti) come “agenti sociali”, ossia *membri* di una società che devono eseguire *compiti* per raggiungere uno *scopo*, in un determinato *contesto* e relativamente ad un particolare *campo d’azione*, facendo ricorso alle loro *competenze*, orchestrando cioè le proprie risorse e *strategie* cognitive e socio-affettive in vista di un *problema* da risolvere.

1. Tenendo presente questa sintetica descrizione, supponi di dover svolgere questo compito:

Devo presentare un progetto europeo al Collegio Docenti del mio Istituto in modo che si possa discutere l’eventuale partecipazione di una o più classi.

Che cosa ti sarebbe necessario *sapere* (conoscenze) e *saper fare* (abilità e strategie), e come ti dovresti “porre” (quali atteggiamenti o “*saper essere*” sarebbero più opportuni) per eseguire con successo questo compito? Puoi fare riferimento a queste voci di massima per descrivere col maggior dettaglio possibile le tue opinioni:

Conoscenze:

Competenze linguistiche-comunicative:

Attività comunicative (abilità scritte/orali):

Eventuali strategie che ti potrebbero risultare utili:

Altri fattori da tenere presenti:

2. Nella tabella sottostante trovi, nella colonna 1, la descrizione che il *Quadro* fornisce [PAR. 2.1, p. 12] per qualsiasi forma di uso e/o apprendimento linguistico (e che riprende e specifica meglio quanto hai già letto all'inizio di questa scheda). Nella colonna 2 trovi invece una sintetica descrizione dei *fattori* più importanti, corrispondenti alle parole in **neretto** nella colonna 1. La colonna 3 fornisce infine degli *esempi* di questi fattori, basati su una possibile versione del compito che hai appena eseguito (la presentazione al Collegio Docenti). Confronta questi esempi con quanto da te elaborato, aggiungendo, togliendo, modificando il contenuto della colonna 3 come ritieni opportuno.

<i>Descrizione dell'uso/ apprendimento linguistico</i>	<i>Definizione sintetica dei fattori in neretto nella colonna 1</i>	<i>Esempi dal compito proposto (la presentazione al Collegio Docenti)</i>
L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze	insieme di conoscenze, abilità, fattori di personalità	

<p>sia generali</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>saperi</i> (conoscenze) - <i>saper fare</i> (abilità) - <i>saper essere</i> (competenza “esistenziale”) - saper apprendere 	<p>conoscenza del progetto da discutere, conoscenza del contesto (es. dirigente, colleghi ...), conoscenza delle dinamiche del Collegio Docenti ...</p> <p>abilità sociali e professionali legate al proprio ruolo di insegnante</p> <p>i propri atteggiamenti, motivazioni, valori, fattori di personalità che possono incidere sull’esecuzione del compito</p>
<p>sia, nello specifico, linguistico-comunicative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - linguistiche - sociolinguistiche - pragmatiche 	<p>uso corretto della lingua (grammatica, lessico, accento, intonazione ...)</p> <p>uso del registro più opportuno</p> <p>uso di <i>macro-funzioni</i> nella presentazione del progetto come definire, descrivere, spiegare, argomentare ... e di <i>micro-funzioni</i> come rispondere a domande, attirare l’attenzione, suggerire ...</p>
<p>Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti</p> <p>e con vincoli diversi</p>	<p>fattori situazionali</p> <p>limitazioni del contesto</p>	<p><i>interni</i> (es. stato d’animo del momento) ed <i>esterni</i> (situazione ambientale)</p> <p>rumori, disattenzione dell’uditorio, tempi limitati ...</p>

<p>per realizzare delle attività linguistiche.</p> <p>Queste implicano i processi linguistici</p> <p>di produrre e/o ricevere testi</p> <p>su determinati temi</p> <p>in domini specifici,</p> <p>con l'attivazione delle strategie</p> <p>che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti.</p> <p>Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e modificare le loro competenze.(*)</p>	<p>attività ricettive, produttive, interattive</p> <p>dinamiche neurologiche, cognitive, socioaffettive</p> <p>sequenze di discorso (orale o scritto)</p> <p>argomenti</p> <p>settori di vita sociale (educativo, professionale, pubblico, personale)</p> <p>linee di azione organizzate</p> <p>azioni per risolvere un problema o raggiungere un obiettivo</p>	<p>monologo di fronte a un pubblico, interazione orale (ascolto di/risposta a eventuali domande)</p> <p>presentazione orale, eventualmente supportata da testi scritti e/o immagini (es. uso di Powerpoint)</p> <p>i progetti europei e il loro impatto a scuola</p> <p>educativo-professionale</p> <p>strategie comunicative come assicurarsi di essere stati compresi, ripetere, fornire esempi ...</p> <p>presentare il progetto con il (probabile) scopo di farlo approvare dal Collegio</p>
<p>(*) Il <i>Quadro</i> intende qui sottolineare come il <i>controllo</i>, cioè la <i>consapevolezza</i> di come si sta eseguendo o si è eseguito il compito, non porta soltanto allo svolgimento più o meno adeguato del compito, ma ha un impatto sullo sviluppo delle competenze di chi lo esegue: ciò equivale a dire che l'uso delle risorse (linguistiche e non-linguistiche) ha un valore anche in termini di apprendimento. In altre parole, l'uso della lingua è parte integrante del suo apprendimento (e viceversa). Tutto questo ha importanti implicazioni per l'insegnamento/apprendimento, e in particolare per la <i>pratica riflessiva</i> di insegnanti e studenti e per l'<i>(auto)valutazione</i> delle prestazioni linguistiche.</p>		

SCHEDA 2: L'approccio generale del Quadro (2)

1. Considera questo descrittore di competenza: *Sono in grado di ordinare una birra in un pub a Londra.*

Quali fattori sono coinvolti in questo descrittore? Fanne prima una sintetica descrizione utilizzando le voci suggerite nella Scheda 1, e che sono qui riproposte:

Conoscenze:

Competenze linguistiche-comunicative:

Attività comunicative (abilità scritte/orali):

Eventuali strategie che ti potrebbero risultare utili:

Altri fattori da tenere presenti:

2. Ora inserisci gli esempi dei vari fattori al posto appropriato nello schema proposto dal *Quadro* (che qui sotto viene ripresentato) come è stato fatto nella Scheda 1.

<i>Descrizione dell'uso/ apprendimento linguistico</i>	<i>Esempi dal compito</i>
<p>L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze</p> <p>sia generali,</p> <p>sia, nello specifico, linguistico-comunicative.</p> <p>Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti</p> <p>e con vincoli diversi</p>	

<p>per realizzare delle attività linguistiche.</p> <p>Queste implicano i processi linguistici</p> <p>di produrre e/o ricevere testi</p> <p>su determinati temi</p> <p>in domini specifici,</p> <p>con l'attivazione delle strategie</p> <p>che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti.</p>	
--	--

3. Confronta infine il tuo lavoro con lo schema completato e le relative considerazioni qui sotto. La colonna 1 segnala anche i riferimenti ai paragrafi e alle pagine del *Quadro*, che è indispensabile consultare per ottenere una visione più approfondita dei concetti introdotti.

<i>Descrizione dell'uso/apprendimento linguistico</i>	<i>Esempi dal compito</i>
<p>L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di</p>	

<p>competenze sia generali, [PAR. 5.1, pp. 125-133]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>saperi</i> (conoscenze, comprese quelle socioculturali e la consapevolezza delle differenze tra le culture): ad es., la differenza tra un bar italiano e un <i>pub</i> inglese, gli orari di apertura e le eventuali restrizioni all'accesso, la differenza tra l'euro e la sterlina, le differenze tra i vari tipi di birra, e in generale le convenzioni sociali); - <i>saper fare</i> (abilità): ad es. le abilità sociali che permettono di gestire una transazione in un negozio, ma anche le abilità interculturali, come la capacità di confrontare due culture diverse e di entrare in contatto con persone di altre culture, operando intermediazioni e superando stereotipi; - <i>saper essere</i>: atteggiamenti (ad es. l'apertura verso nuove esperienze, il saper relativizzare il proprio sistema di valori), motivazioni, convinzioni, stili cognitivi, fattori di personalità (ad es. il fatto di essere più introversi o più estroversi, rigidi o flessibili, il livello della propria autostima e fiducia nelle proprie capacità); - <i>saper apprendere</i>: in questo caso particolare, l'abilità di far tesoro dell'esperienza (lingua diversa dalla propria, nuove convenzioni sociali, differenti abitudini di vita) per aumentare la propria flessibilità cognitiva e la propria disponibilità emotiva.
<p>sia, nello specifico, linguistico-communicative. [PAR. 5.2, pp. 133-159]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>linguistiche: grammaticali</i> (ad es. costruire una domanda), <i>lessicali</i> (ad es. i tipi di birra, le misure di quantità come la pinta o la mezza pinta), <i>semantiche</i> (strettamente legate alle loro manifestazioni lessicali, ai rapporti tra le parole e il contesto in cui vengono usate - ad es. è possibile e opportuno usare un termine generico come "birra" in un contesto di un <i>pub</i> inglese?), <i>fonologiche</i> (saper articolare i propri enunciati con la corretta o per lo meno comprensibile pronuncia, accento, intonazione); - <i>sociolinguistiche</i>: comprendono gli elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali: che forme di saluto usare, come rivolgersi al barista, quale livello di cortesia è più appropriato, che registro di lingua scegliere nella gamma tra formale e informale. È evidente che questa abilità è strettamente connessa con le conoscenze socioculturali, cioè i <i>saperi</i> che si possiedono riguardo ad una determinata cultura; - <i>pragmatiche</i>: a) <i>discorsive</i>, cioè la capacità di costruire un testo (in questo caso un frammento di discorso orale interattivo), che sia adeguato al contesto (e quindi al luogo, ai destinatari, alla situazione ambientale concreta) e allo scopo che ci si prefigge – dunque un testo coerente, adeguato ed efficace, e

<p>Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti e con vincoli diversi [PAR. 4.1.3, pp. 62-63]</p> <p>per realizzare delle attività linguistiche. [PAR. 4.4, pp. 71-111]</p> <p>Queste implicano i processi linguistici [PAR. 4.5, pp. 112-115]</p> <p>di produrre e/o ricevere testi [PAR. 4.6, pp. 115-124]</p>	<p>b) <i>funzionali</i>, cioè la capacità di utilizzare le funzioni comunicative che devono realizzare il proprio scopo: in questo caso, ad es., attirare l'attenzione, salutare all'inizio e alla fine dell'interazione, saper chiedere/ordinare al bar, ringraziare ... In particolare, interazioni come quella in esame sono spesso organizzate in <i>scemi interattivi</i>, cioè in sequenze strutturate che seguono un certo sviluppo: salutare, chiedere/ordinare, chiedere il prezzo, ringraziare... Questi schemi interattivi o "copioni" sono diversi da cultura a cultura: ad es. lo schema "entrare in un bar, sedersi a un tavolino, aspettare il cameriere o chiamarlo, ordinare, consumare la bevanda, chiamare il cameriere per pagare o andare alla cassa" non si applicherebbe ad un <i>pub</i> inglese, in cui vige invece lo schema "andare al bar, ordinare, pagare, portarsi la bevanda ad un tavolino".</p> <p>Il <i>contesto</i> in questo caso è rappresentato da un pub a Londra, ma la situazione specifica comprende una serie di <i>condizioni</i> particolari, sia relativamente agli interlocutori (in che stato d'animo ci troviamo? È la prima volta che entriamo in un pub?) che riguardo all'ambiente (siamo da soli o con un amico che magari ci può dare una mano? Che ore sono? Siamo vicini all'orario di chiusura? Il locale è affollato e rumoroso? Che accento avrà il barista?). Molti di questi fattori contestuali potrebbero anche costituire dei <i>vincoli</i> rispetto alla nostra capacità di costruire enunciati e di comprendere quanto ci viene detto.</p> <p><i>Interazione orale</i>: transazione per ottenere beni o servizi; eventualmente ricezione della lingua scritta per trovare informazioni (ad es. leggendo un menu).</p> <p>In estrema sintesi, i processi di produzione della lingua orale comprendono le abilità di <i>pianificare</i> e <i>organizzare</i> un messaggio (abilità cognitive), di <i>formulare</i> un enunciato linguistico (abilità linguistiche) e di <i>articolare</i> l'enunciato (abilità fonetiche). Nell'interazione orale, come in questo caso, tuttavia, i processi di produzione si sovrappongono con quelli di ricezione orale (ascolto e comprensione), tramite cui, man mano che l'interazione procede, gli interlocutori convergono sui significati e sulle intenzioni comunicative che trasmettono, negoziandoli via via in tempo reale.</p> <p>Messaggi orali, strettamente funzionali agli scopi da raggiungere (cfr. la competenza pragmatica).</p>
---	---

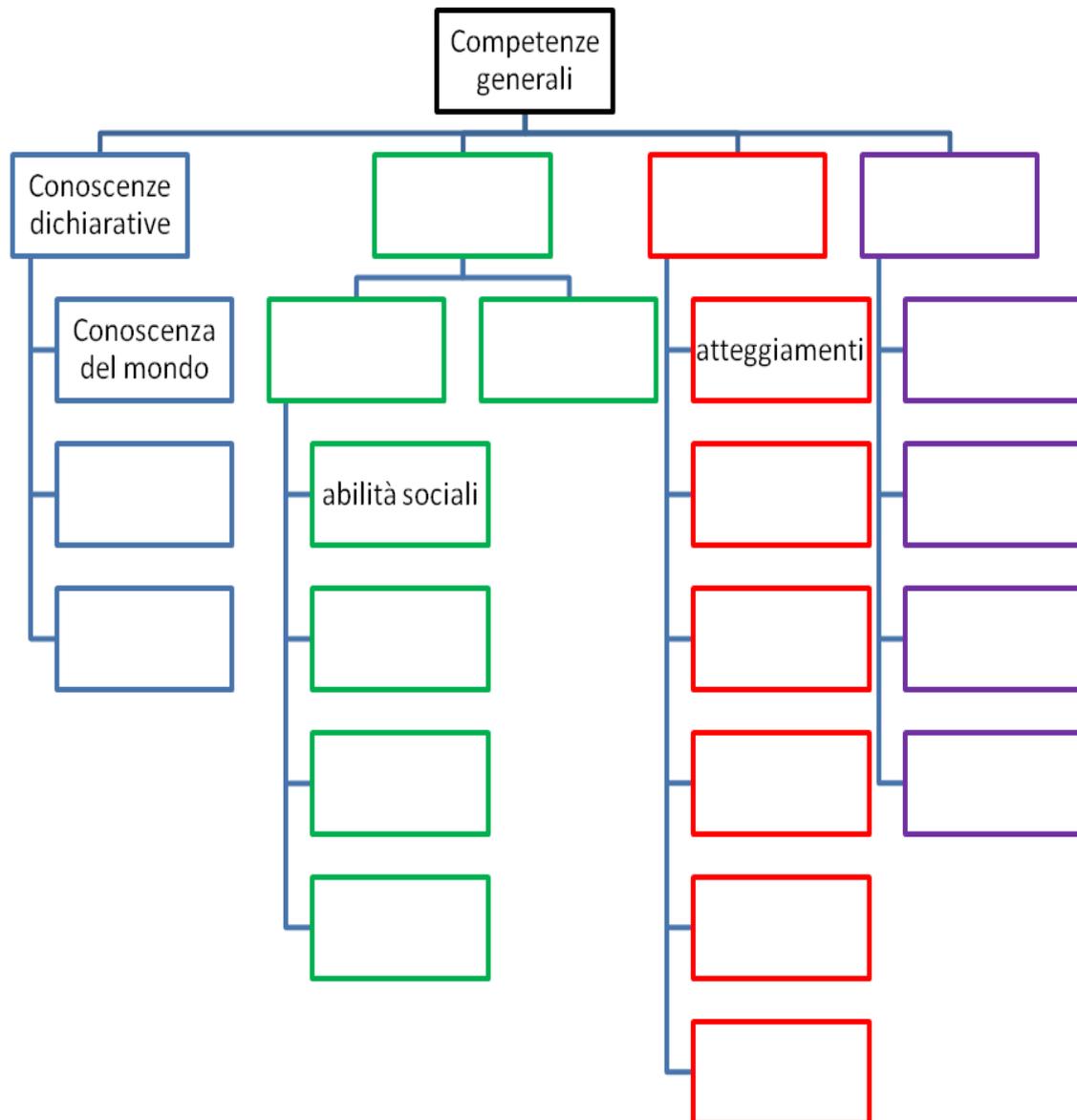
<p>su determinati temi [PAR. 4.2, pp. 65-67]</p> <p>in domini specifici, [PAR. 4.1.1, pp. 57-59]</p> <p>con l'attivazione delle strategie [PAR. 4.4, pp. 71-111](*)</p> <p>che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti. [PAR. 4.3, pp. 67-71]</p>	<p>L'argomento è in questo caso l'acquisto di cibi e bevande.</p> <p>Il dominio è <i>personale</i>/privato.</p> <p>Le <i>strategie comunicative</i> nell'interazione orale possono aiutare gli interlocutori a rendere la loro interazione più efficiente, efficace e flessibile: ad es., chiedendo di ripetere, dicendo che non si è capito, chiedendo di parlare più lentamente, ripetendo quanto appena detto per avere conferma della comprensione... Le <i>strategie non-verbali</i> possono risultare utili, in appoggio o, a volte, in sostituzione delle strategie verbali: ad es., utilizzando gesti, sguardi, movimenti, ecc. Particolare attenzione va riservata all'aspetto (<i>inter</i>)<i>culturale</i> delle strategie: non sempre un comportamento verbale o non-verbale ha lo stesso significato e produce gli stessi effetti in culture diverse.</p> <p>Il compito è di tipo <i>transattivo</i> (ottenere un bene).</p>
<p>(*) Il <i>Quadro</i> specifica le <i>strategie</i> nel contesto delle <i>attività comunicative</i> a cui si riferiscono (vedi la Scheda 6).</p>	

4. Domande di approfondimento e personalizzazione:

- In che misura l'*approccio teorico-metodologico generale* del *Quadro*, analizzato nelle attività precedenti, e i suoi singoli *fattori*, sono tenuti in considerazione
 - nella progettazione curricolare della tua disciplina?
 - nei libri di testo e altri materiali didattici utilizzati?
 - nell'approccio didattico che utilizzi nelle tue classi?
- C'è qualche fattore in particolare che secondo te meriterebbe una riflessione più accurata o un'attivazione più concreta nella tua specifica situazione di insegnamento?

SCHEDA 3: Le *competenze generali* di chi utilizza o apprende una lingua

1. Completa questo schema delle competenze *generali* facendo riferimento al PAR. 5.1 (pp. 125-133) del *Quadro*.



2. A quale *competenza* o *sottocompetenza* inclusa nello schema qui sopra possono essere riferiti questi *esempi* di fattori?

<i>Esempi</i>	<i>Competenza e sottocompetenza generale</i>
1. conoscenza della struttura delle classi sociali di un paese e dei valori associati	_____
2. atteggiamento di apertura verso il nuovo e il diverso	_____
3. capacità di superare stereotipi	_____
4. conoscenza delle organizzazioni europee	_____
5. abilità di produrre suoni non familiari nella propria lingua materna	_____
6. abilità relative alla propria professione	_____
7. capacità di analizzare e trarre conclusioni da una nuova esperienza interculturale	_____
8. conoscenza delle caratteristiche politiche e socio-economiche di una nazione	_____
9. capacità di sfruttare tutte le risorse disponibili nel luogo in cui si vive per apprendere una lingua straniera	_____
10. conoscenza delle convenzioni di cortesia, puntualità, comportamenti da tenere o non tenere in pubblico	_____
11. consapevolezza dei propri punti di forza e criticità nell'uso o nell'apprendimento di una lingua	_____
12. sensibilità alle differenze riguardo alle abitudini alimentari tra due culture	_____
13. abilità in un determinato sport	_____

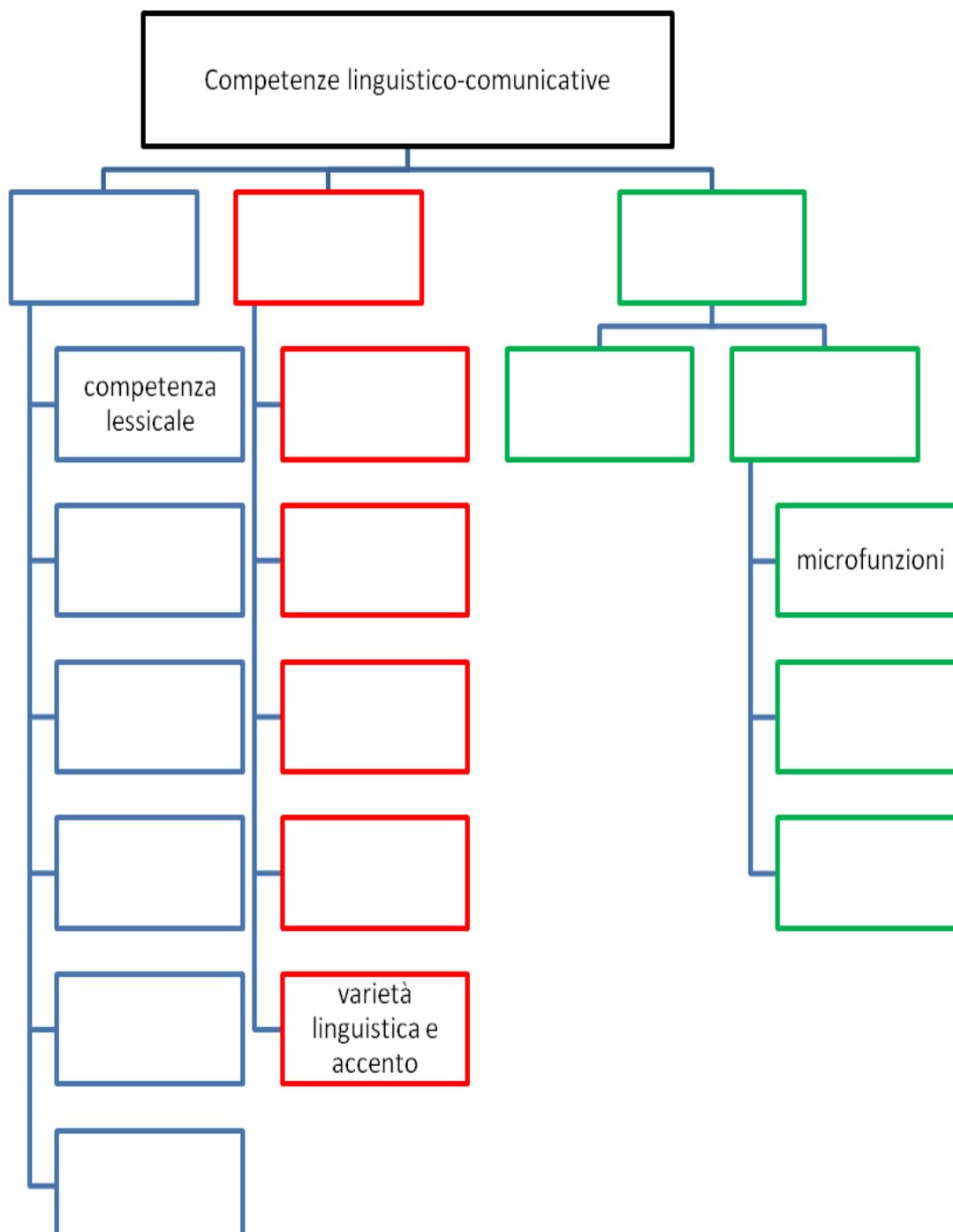
14. stili di apprendimento (es. globale <i>vs.</i> analitico)	_____
15. capacità di gestire un conflitto o un malinteso tra culture diverse	_____
16. motivazione ad entrare in contatto con un'altra cultura	_____
N.B. L'Appendice riporta le chiavi suggerite per questo elenco di fattori.	

3. Domande di approfondimento e personalizzazione:

- In che misura ritieni il livello di *competenze generali* che posseggono i tuoi studenti all'inizio di un corso di lingua sufficiente o adeguato? Come questo livello condiziona i processi di apprendimento e gli esiti (risultati) attesi?
- La *conoscenza socioculturale* e la *consapevolezza interculturale* ricevono secondo te sufficiente attenzione nella tua progettazione e nella tua attività didattica? Quali iniziative potrebbe essere opportuno prendere per integrare il più possibile l'aspetto (inter)culturale nello sviluppo della competenza comunicativa?
- Quanto e come la “dimensione nascosta” del curriculum (rappresentata in gran parte dalla competenza “esistenziale”) viene presa in considerazione nella progettazione didattica tua e dei tuoi colleghi?
- La capacità di imparare (o *saper apprendere*) è il fondamento di un curriculum che voglia far maturare gli studenti come persone responsabili e autonome. Come viene gestito lo sviluppo di questa capacità nella tua progettazione didattica?
 - In modo *implicito*, attraverso le esperienze che gli studenti vivono a scuola?
 - In modo *esplicito*, sollevando ove e quando opportuno la consapevolezza degli studenti sul loro “profilo personale” di apprendente e sui loro punti di forza e di criticità?
 - Con interventi *sistematici*, ad esempio con un corso di abilità di studio, con un portfolio, con attività costanti di tipo *metacognitivo*, cioè di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione dei compiti?

SCHEDA 4: Le *competenze linguistico-comunicative* di chi utilizza o apprende una lingua

1. Completa questo schema delle competenze *linguistico-comunicative* facendo riferimento al PAR. 5.2 (pp.133-159) del *Quadro*.



2. A quale *competenza* o *sottocompetenza* inclusa nello schema qui sopra possono essere riferiti questi esempi di *descrittori* di competenza?

<i>Esempi</i>	<i>(Sotto)competenze</i>
<i>Sono in grado di ...</i>	
1. usare l'intonazione appropriata (ad es. in una domanda)	_____
2. scegliere le forme di saluto appropriate (ad es. "Ciao, Paolo!", "Buongiorno, Signora Bianchi", "Amore mio!")	_____
3. riconoscere e usare prefissi e suffissi (ad es. "preciso, impreciso, precisamente")	_____
4. capire le connotazioni di una parola (ad es. "zitella")	_____
5. riconoscere gli accenti che segnalano, ad es. la provenienza geografica o l'etnia	_____
6. chiedere a qualcuno di fare qualcosa	_____
7. capire e usare espressioni idiomatiche (ad es. "sono pieno come un uovo", "ci rompe sempre le scatole")	_____
8. articolare i fonemi di una lingua (ad es. "gnomo", scegliere")	_____
9. narrare una storia	_____
10. costruire frasi rispettando l'ordine delle parole	_____
11. usare la punteggiatura all'interno di un paragrafo	_____
12. strutturare una lettera a un giornale in cui si portano argomentazioni a favore di una tesi	_____
13. usare forme di cortesia a vari livelli (ad es. "Molte grazie", "Scusi, le spiacerrebbe passarmi il sale?", "Prego, s'immagini!")	_____
14. usare i plurali irregolari di sostantivi	_____

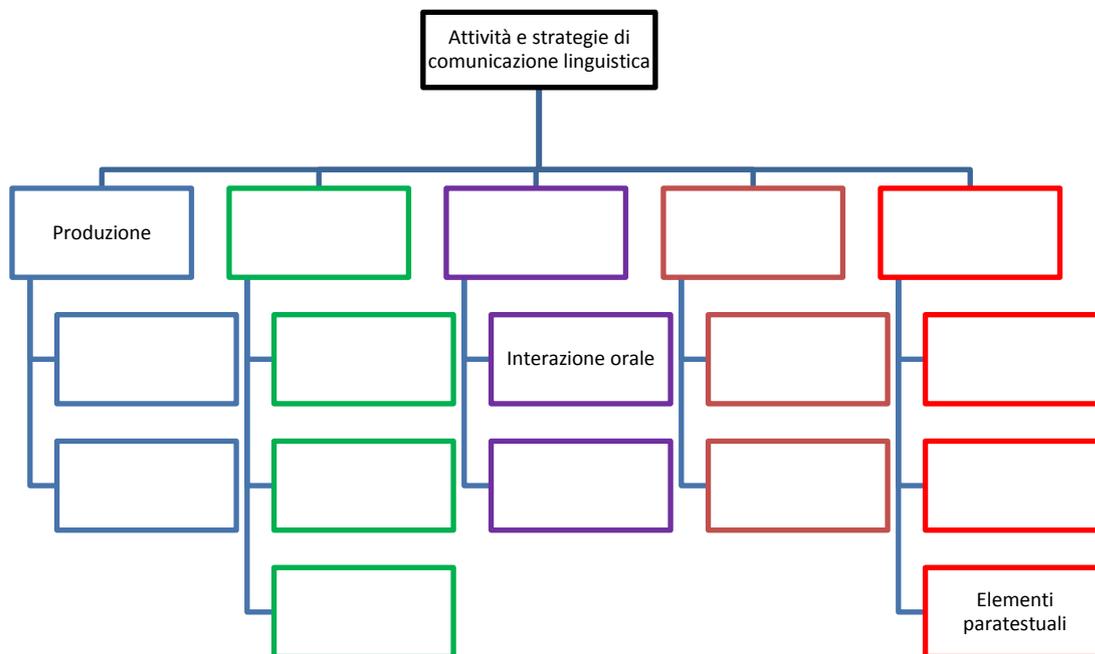
15. partecipare ad una discussione intervenendo nei momenti opportuni	_____
16. usare il registro di lingua opportuno sulla scala “formale/informale” (ad es. “Dichiaro chiusa la seduta”, “Con ciò terminiamo i lavori di oggi”, “Allora, abbiamo finito?”)	_____
17. proporre un brindisi	_____
18. usare parole composte	_____
19. interagire per acquistare qualcosa in un negozio	_____
20. usare sinonimi e contrari (ad es. “contento/lieto”, “largo/stretto”)	_____
N.B. L'Appendice riporta le chiavi suggerite per questo elenco di descrittori.	

3. Domande di approfondimento e personalizzazione:

- Ritieni che tutte le *competenze linguistico-comunicative* debbano ricevere la stessa attenzione nella tua specifica situazione di insegnamento, o qualche competenza meriterebbe un maggior approfondimento da parte degli studenti delle tue classi?
- Secondo la tua esperienza, quale/quale competenza/e risultano più complesse per gli studenti e/o più difficili da sviluppare?
- Quale gradualità sarebbe secondo te opportuno seguire nello sviluppo delle varie competenze? C'è qualche competenza che meriterebbe un'introduzione prioritaria o, al contrario, più dilazionata nel tempo?

SCHEDA 5: Le attività comunicative

1. Completa questo schema delle *attività comunicative* (tradizionalmente identificate con il termine *abilità*) facendo riferimento al PAR. 4.4 (pp. 71-111) del *Quadro*.



2. Per ognuna delle attività comunicative menzionate nello schema completato fornisci un paio di esempi concreti. Poi confronta i tuoi esempi con quelli forniti dal *Quadro*.

3. Quale o quali *attività comunicative* (così come definite dal *Quadro*) sono implicate nei seguenti *compiti*?

<i>Compiti</i>	<i>Attività comunicative</i>
1. Tradurre un libretto di istruzioni di un <i>software</i>	_____
2. Partecipare ad una videoconferenza	_____
3. Prendere appunti durante una lezione	_____
4. Assemblare un computer sotto la guida di un amico esperto	_____
5. Preparare il testo di un comunicato stampa	_____

6. Presentare un nuovo libro in una libreria	_____
7. Trovare le argomentazioni a favore degli OGM in un articolo di giornale	_____
8. Decidere la destinazione di un viaggio tramite lo scambio di <i>e-mail</i> con un amico	_____
9. Stendere un resoconto di un esperimento scientifico	_____
10. Guardare un film alla televisione	_____
11. Prenotare al telefono una camera in un albergo	_____
12. Fare una presentazione usando <i>Powerpoint</i>	_____
13. Discutere con gli amici un film appena usciti dal cinema	_____
14. Fare il riassunto di un libro letto	_____
15. Seguire una discussione tra due persone senza prendervi parte	_____
16. Consultare una voce di <i>Wikipedia</i>	_____
17. Intervistare i propri compagni di classe per un'inchiesta da pubblicare sul sito <i>web</i> della scuola	_____
18. Spiegare ad un amico straniero il menu di un ristorante	_____
19. Completare un modulo all'ufficio postale	_____
20. Parafrasare un articolo di giornale in modo che sia comprensibile ad un bambino	_____
N.B. L' <i>Appendice</i> riporta le chiavi suggerite per questo elenco di compiti.	

4. Domande di approfondimento e personalizzazione:

- Il *Quadro* specifica per le varie *attività comunicative* livelli diversi secondo la scala in esso prevista (da A1 a C2). La tua progettazione didattica prevede di far raggiungere ai tuoi studenti lo stesso livello in tutte le attività comunicative o hai previsto livelli diversi per alcune attività?
- Quali differenze nelle varie attività comunicative e nei rispettivi livelli sono previste dall'insegnamento della prima, della seconda ed eventualmente della terza lingua insegnate nella tua scuola?
- Ritieni che, pur nell'ambito della stessa classe, sia utile/opportuno differenziare le attività comunicative e/o i loro rispettivi livelli nell'ottica di una personalizzazione dell'apprendimento?
- Secondo la tua esperienza, quale/quali attività comunicative risultano più complesse per gli studenti e/o più difficili da sviluppare?
- Sarebbe secondo te opportuno seguire una certa gradualità nello sviluppo delle varie attività comunicative? C'è qualche attività che meriterebbe un'introduzione prioritaria o, al contrario, più dilazionata nel tempo, in base ad es. all'età degli studenti e al livello scolastico?

SCHEDA 6: Le *strategie* a supporto delle attività comunicative

1. Il *Quadro* definisce le *strategie* come “il mezzo che il soggetto utilizza per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse, per attivare abilità e procedure per soddisfare le esigenze di comunicazione nel contesto dato e per portare a termine con successo il compito in questione, nel modo più esaustivo o più economico possibile, in funzione di un preciso scopo” (PAR. 4.4 PAG. 71). Le strategie, in altri termini, sono “le azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni” (Oxford, 1990: 8) e costituiscono dunque un “ponte facilitatore” tra il compito da eseguire e chi lo esegue.

Le strategie possono essere considerate come *risorse, interne* all'individuo (ad es. recuperare dalla mente le conoscenze che si hanno su un argomento prima di leggere un articolo di giornale o di guardare un documentario) o *esterne* (ad es. consultare un dizionario *online*). Si tratta di operazioni di tipo *cognitivo* (ad es. fare ipotesi su come si svilupperà la trama di un racconto), *metacognitivo* (o di consapevolezza dei processi coinvolti: *pianificare* un compito prima di eseguirlo, *monitorarlo* durante l'esecuzione, *autovalutare* la propria prestazione al termine), e, infine, *socio-affettivo* (ad es. frequentare amici stranieri per fare pratica di una lingua, cercare di controllare l'ansia prima di affrontare un esame).

Quali attività comunicative, così come descritte e classificate dal *Quadro* (vedi la Scheda 6) sarebbero rese più efficaci dalle seguenti *strategie*?

<i>Strategie</i>	<i>Attività comunicative</i>
1. Chiedere ad un professore di spiegare meglio un concetto durante una lezione	_____
2. Guardare un video più volte, cercando ogni volta di capire qualcosa di diverso	_____
3. Tenere aperta la conversazione mostrando interesse e facendo domande al proprio interlocutore	_____
4. Prepararsi una serie di schedine per ricordarsi l'ordine degli argomenti durante la presentazione di una ricerca alla propria classe	_____
5. Controllare che il proprio interlocutore abbia capito quello che si è appena detto	_____
6. Prestare attenzione, senza distrarsi, agli annunci dell'altoparlante alla stazione	_____
7. Farsi una scaletta dei punti da sviluppare in un poster che descrive una gita scolastica	_____
8. Individuare il momento opportuno per interrompere il proprio interlocutore e segnalare di voler prendere la parola	_____
9. Usare un sinonimo quando non si conosce o non si ricorda una parola	_____
10. Consultare un'enciclopedia online per controllare alcune date mentre si stende una relazione	_____
11. Scrivere le parole-chiave accanto ad ogni paragrafo mentre si sta studiando un capitolo di un libro di testo di storia	_____
12. Aiutarsi con dei gesti per spiegare ad un amico straniero il significato di un cartello stradale	_____
N.B. L' <i>Appendice</i> riporta le chiavi suggerite per questo elenco di strategie.	

2. Prendi in considerazione due o tre attività comunicative così come descritte dal *Quadro* (vedi la Scheda 6) e, per ciascuna di esse, immagina un compito appropriato. Poi prova ad individuare quali *strategie* potrebbero rendere l'esecuzione del compito più efficiente, più efficace ...e anche più piacevole!

3. *Domande di approfondimento e personalizzazione:*

- Le *strategie* sono una componente essenziale della *capacità di imparare* (o *saper apprendere*), che, come si è visto, il *Quadro* considera tra le competenze generali. Quale importanza rivestono le *strategie di apprendimento* e di *uso* della lingua nella tua progettazione didattica?

- Ritieni che le strategie siano utili e/o necessarie

- per lo sviluppo di particolari competenze piuttosto che di altre?

- in determinate attività comunicative piuttosto che in altre?

- a seconda dell'età e del livello cognitivo e linguistico degli studenti?

- Se hai previsto l'attivazione di strategie tra i tuoi obiettivi didattici/educativi, come la realizzi in concreto?

- Facendo fare ai tuoi studenti esperienze *implicite* di strategie, incorporandole cioè nei compiti che proponi ma senza nominarle, descriverle e/o sollecitarle?

- Lasciando che gli studenti *scoprano da sé* le strategie più opportune per ciascuno di loro e a seconda del compito da svolgere, ma chiedendo loro di verbalizzarle e socializzarle, ad esempio al termine di un compito?

- Includendo momenti *specifici* ed *espliciti* di attivazione delle strategie durante lo svolgimento di un compito, in cui fornisci agli studenti informazioni su come funziona una strategia e a quale scopo e in quali contesti può essere efficacemente utilizzata?

SCHEDA 7: Riepilogo: Esame di contesti secondo l'ottica complessiva del *Quadro*

1. A quali dei seguenti *fattori* corrispondono le parole sottolineate in questa descrizione? (N.B. Un fattore può comparire più di una volta.) Per una definizione di questi fattori fai riferimento alla Scheda 2 e seguenti.

vincoli - competenza linguistica (specificare quale) - attività linguistiche (specificare quale/i) - strategie - compito - fattori di personalità ("competenza esistenziale") - contesto - competenze generali

<p>Ahmed lavora da qualche giorno in una <u>pasticceria molto famosa e frequentata</u> in centro città, svolgendo varie <u>mansioni</u>. Oggi gli hanno chiesto di <u>dare una mano a servire al banco</u> per sostituire una collega indisposta. Ahmed è un tipo piuttosto <u>ansioso</u>, e si rende conto che dovrà <u>parlare con i clienti</u>, cercando di usare <u>l'italiano che sa</u> per capire e farsi capire il più possibile. Ha pensato allora di <u>farsi aiutare da un collega</u> a <u>fare un elenco</u> dei <u>nomi dei vari prodotti</u> in vendita, e, nei momenti liberi, <u>ripete questo elenco</u> a voce alta.</p> <p>N.B. L'<i>Appendice</i> riporta le chiavi suggerite di questa scheda.</p>	<p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>e.</p> <p>f.</p> <p>g.</p> <p>h.</p> <p>i.</p> <p>l.</p>
--	---

2. A quali *fattori* (vedi le parole in **neretto** nella prima colonna della Scheda 2) corrispondono le parole sottolineate in questa descrizione?

<p>Penelope vuole <u>rispondere ad un annuncio</u> di lavoro <u>scrivendo</u> il suo <u>curriculum</u> e poi <u>usando l'e-mail</u> per spedirlo. Ha già scritto curriculum in passato, ma <u>è la prima volta in italiano</u>. Vuole essere <u>precisa e accurata</u>, e, per capire se ci sono differenze rispetto a come lo scriverebbe nella sua lingua materna, decide di <u>fare una rapida ricerca</u> su Internet di modelli di curriculum a cui possa magari ispirarsi. Vorrebbe poi <u>farlo leggere ad una sua amica italiana</u>.</p> <p>N.B. L'<i>Appendice</i> riporta le chiavi suggerite di questa scheda (<i>adattata da Mariani 2014</i>).</p>	<p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>e.</p> <p>f.</p> <p>g.</p> <p>h.</p>
--	---

3. Quali *fattori* (vedi le parole in **neretto** nella prima colonna della Scheda 2) è possibile identificare in questa descrizione?

Huang è un tipo molto socievole e vorrebbe comunicare di più con i suoi colleghi di lavoro e così, a poco a poco, integrarsi meglio nella cultura italiana. Si rende conto che per ottenere questo risultato dovrebbe, tra l'altro, conoscere un po' meglio gli argomenti di cui la gente parla più spesso tutti i giorni. Decide allora di ascoltare, tutte le sere in cui gli è possibile, le notizie dei telegiornali, allo scopo di capire almeno le informazioni essenziali. Prova a procedere così: ascolta un primo telegiornale prendendo solo nota degli argomenti di cui si parla (gli sembra sempre che parlino troppo in fretta!). Poi ne ascolta un altro, cercando di ritrovare gli stessi argomenti e di capire qualche informazione molto concreta (qualche nome, delle date, delle cifre ...). Infine ascolta un terzo telegiornale prendendo nota di ogni altra cosa che riesce a capire. Si è anche comprato un dizionario bilingue e lo consulta, anche se in linea di massima preferisce guardare bene le immagini che scorrono sul televisore.

N.B. L'*Appendice* riporta le chiavi suggerite di questa scheda.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdelgaber S., Médioni M.A. (coordonné par) (2010), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen*, numero monografico di *Cahiers Pédagogiques*, 18
- Bachman L.F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Canale M., Swain M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- Celce-Murcia M., Dornyei Z., Thurrell S. (1995), "Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specification", in *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), pp. 5-35.

- Goullier F. (2007), *Council of Europe Tools for Language Teaching – Common European Framework and Portfolios - Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*, Didier, Parigi.
- Mariani L. (2014), “Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e la sua valenza formativa”, in Arcuri A., Mocciaro E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna. Il modello formativo del “Master in Didattica dell’italiano come lingua non materna”*, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, Università di Palermo, Palermo.
- Mariani L. (2016), *La sfida della competenza plurilingue. Per un’educazione linguistica trasversale ai curricula*, www.lulu.com e www.learningpaths.org/publicazioni/publicazioni.htm
- Mezzadri M. (a cura di) (2006), *Integrazione linguistica europea. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET, Torino.
- Oxford R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, Newbury House, New York.

APPENDICE: CHIAVI SUGGERITE DI ALCUNE SCHEDE

Scheda 3

1. conoscenze dichiarative (conoscenza socioculturale); 2. competenza “esistenziale” (atteggiamenti); 3. abilità e saper fare (abilità interculturali); 4. conoscenze dichiarative (conoscenza del mondo); 5. capacità di imparare (consapevolezza e abilità fonetiche generali); 6. abilità e saper fare (abilità pratiche: tecniche e professionali); 7. capacità di imparare (abilità euristiche); 8. conoscenze dichiarative (conoscenza del mondo); 9. capacità di imparare (abilità di studio); 10. conoscenze dichiarative (conoscenze socioculturali); 11. competenza “esistenziale” (fattori della personalità); 12. abilità e saper fare (abilità interculturali); 13. abilità e saper fare (abilità del tempo libero); 14. competenza “esistenziale” (fattori della personalità); 15. abilità e saper fare (abilità interculturali); 16. competenza “esistenziale” (motivazioni).

Scheda 4

1. competenza fonologica; 2. competenza sociolinguistica (elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali); 3. competenza grammaticale (morfologia); 4. competenza semantica; 5. competenza sociolinguistica (varietà linguistica e accento); 6. competenza pragmatica (funzionale); 7. competenza sociolinguistica (espressioni di saggezza popolare); 8. competenza fonologica; 9. competenza pragmatica (discorsiva); 10. competenza grammaticale (sintassi); 11. competenza ortografica; 12. competenza pragmatica (funzionale); 13. competenza sociolinguistica (regole di cortesia); 14. competenza grammaticale (morfologia); 15. competenza pragmatica (funzionale); 16. competenza sociolinguistica (differenze di registro); 17. competenza pragmatica (funzionale); 18. competenza grammaticale (morfologia); 19. competenza pragmatica (schemi interazionali); 20. competenza semantica.

Scheda 5

1. mediazione scritta; 2. interazione orale; 3. produzione scritta (scrittura); 4. interazione orale; 5. produzione scritta (scrittura); 6. produzione orale (parlare); 7. ricezione visiva (lettura); 8. interazione scritta; 9. produzione scritta (scrittura); 10. ricezione audiovisiva; 11. interazione orale; 12. produzione orale (parlare); 13. interazione orale; 14. mediazione scritta; 15. ricezione orale (ascolto); 16. ricezione scritta (lettura); 17. interazione orale; 18. mediazione orale; 19. produzione scritta (scrittura); 20. mediazione orale.

Scheda 6

1. interazione orale; 2. ricezione audiovisiva; 3. interazione orale; 4. produzione orale (parlare); 5. interazione orale; 6. ricezione orale (ascolto); 7. produzione scritta (scrittura); 8. interazione orale; 9. produzione (orale o scritta); 10. produzione scritta (scrittura); 11. ricezione scritta (lettura); 12. mediazione orale.

Scheda 7-1

a. contesto; b. competenze generali (professionali); c. compito; d. fattori di personalità; e. attività linguistiche (interazione orale); f. vincoli (limitata competenza linguistica); g. strategie; h. strategie; i. competenza linguistica (lessicale); l. strategie.

Scheda 7-2

a. compito; b. attività linguistiche (produzione scritta – scrittura); c. testo (+ competenza pragmatica discorsiva) e dominio (professionale); d. competenze generali (abilità tecniche); e. vincoli; f. competenza “esistenziale” (fattori di personalità); g. strategie; h. strategie.

Scheda 7-3

molto socievole: competenza “esistenziale” (fattori di personalità); *comunicare di più*: compito-obiettivo; *con i suoi colleghi di lavoro*: contesto; *integrarsi meglio nella cultura italiana*: competenza “esistenziale” (motivazione integrativa); *conoscere un po’ meglio gli argomenti*: conoscenze dichiarative (socioculturali); *ascoltare*: attività linguistiche; *le notizie dei telegiornali*: testo/discorso; *capire almeno le informazioni essenziali*: attività linguistiche (ricezione orale – ascolto); *ascolta un primo telegiornale prendendo solo nota degli argomenti di cui si parla*: strategie di comprensione orale (ascolto) + temi (argomenti) + dominio (personale); *troppo in fretta*: vincoli; *ritrovare gli stessi argomenti e di capire qualche informazione molto concreta*: strategie di comprensione orale (ascolto); *prendendo nota di ogni altra cosa che riesce a capire*: strategie di comprensione orale (ascolto); *dizionario bilingue*: capacità di imparare (abilità di studio); *preferisce guardare bene le immagini*: competenza “esistenziale” (stili di apprendimento).

LA TECNICA DELL'APPRENDIMENTO IN MOVIMENTO PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A BAMBINI. UNO STUDIO DI CASO

Debora Bellinzani¹

1. APPRENDERE IN MOVIMENTO

L'espressione "apprendimento in movimento" indica la tecnica, principalmente utilizzata con apprendenti in età infantile e adolescenziale, che unisce l'esposizione a nuove informazioni al contemporaneo esercizio dell'attività fisica. Esempi di questa tecnica sono l'apprendimento di parole nuove accompagnato da corsa o da salti, e la memorizzazione di un testo effettuata cercando di mantenere l'equilibrio reso precario da un oggetto mobile utilizzato come base di appoggio. Gli scopi che la tecnica si prefigge sono molteplici: favorire la capacità mnemonica, aumentare il livello di attenzione, stimolare le abilità cognitive e assecondare il naturale bisogno di movimento dei bambini e dei ragazzi che, nelle ore scolastiche, sono costretti all'immobilità della posizione seduta per lunghi periodi di tempo.

Uno dei Paesi che promuove e sperimenta la tecnica dell'apprendimento in movimento nel contesto della scuola pubblica di qualsiasi grado è la Confederazione Elvetica che, attraverso l'Ufficio Federale dello Sport (UFSP), fornisce supporto e materiale didattico alle classi e agli insegnanti che ne fanno richiesta. All'interno di una più ampia promozione del movimento e delle attività sportive, perseguita attraverso un programma denominato "Scuola in movimento"² attivo dal 2005, l'UFSP promuove l'idea che l'attività fisica eseguita dagli studenti durante le lezioni non sia un diversivo rispetto ai momenti di apprendimento ma, al contrario, costituisca un efficace e flessibile strumento didattico gestibile dai singoli insegnanti³.

Per perseguire questo obiettivo l'UFSP ha istituito una classe-modello sperimentale che ha utilizzato la tecnica dell'apprendimento in movimento per un ciclo di studi quinquennale, fornendo ai ricercatori risultati soddisfacenti, e organizza il biennale *Congrès Pédagogique "Activité Physique et Sport"* in cui gli insegnanti possono apprendere le tecniche didattiche, conoscere i materiali di supporto all'insegnamento realizzati dall'UFSP e trovare un'occasione di confronto con i colleghi.

Il materiale didattico che l'UFSP produce, estremamente chiaro nei contenuti e piacevole nella forma perché destinato ai bambini e ai loro insegnanti, ossia progettato

¹ PhD student in Italian, University of Wisconsin-Madison (USA).

² <http://www.schulebewegt.ch/internet/Schulebewegt/it/home.html>.

³ È prevista una sospensione del programma "Scuola in movimento" al termine dell'anno scolastico 2016-2017 a causa di una redistribuzione di fondi; il grande investimento economico e di risorse richiesto dal programma, sostenuto dal Governo elvetico per 12 anni, dimostra la fiducia che gli esperti hanno posto nell'efficacia dell'incremento del movimento all'interno dell'orario scolastico.

con fini pratici per un immediato e semplice utilizzo nell'insegnamento, ha costituito la base su cui sono state disegnate le attività didattiche proposte nel laboratorio di Italiano L2, realizzato nella primavera del 2015 presso la Scuola primaria Don Bortolotti di Sesto Fiorentino, descritto come studio di caso nel presente lavoro. La progettazione del laboratorio didattico è stata resa possibile dallo studio dell'esperienza svizzera, costituito dall'analisi dei materiali prodotti per il programma "Scuola in movimento", dagli incontri con i responsabili del programma e dalla partecipazione al *Congrès Pédagogique "Activité Physique et Sport"* dell'ottobre 2013.

2. IL PROGRAMMA "SCUOLA IN MOVIMENTO"

Il programma "Scuola in movimento" ha l'obiettivo di incrementare l'attività fisica che bambini e ragazzi di Svizzera e Liechtenstein eseguono quotidianamente inserendola nel tempo che essi trascorrono negli istituti scolastici. L'adesione può essere effettuata dagli istituti o dalle singole classi che, partecipando al programma, si impegnano a svolgere almeno venti minuti di attività fisica al giorno durante le lezioni, nelle pause tra le lezioni o durante il tragitto da casa a scuola e viceversa. Il programma è nato dal riscontro di un incremento della tendenza all'obesità e dei disturbi fisici e posturali nella popolazione giovane e intende dunque promuovere l'esercizio dell'attività fisica in qualsiasi momento esso sia possibile; questo impegno ha portato tuttavia, con il tempo, ad allargare gli ambiti in cui il movimento può essere eseguito e risultare utile sino ad arrivare a collocarlo anche all'interno delle lezioni scolastiche, ossia integrandolo con l'attività mentale dell'apprendimento in una sinergia volta a favorire quest'ultimo. Dal 2005, anno di implementazione del programma, più di 10.000 classi e istituti scolastici della Svizzera e del Liechtenstein hanno aderito all'iniziativa e hanno ricevuto istruzioni e materiali che aiutano l'intervento didattico; nell'anno scolastico in corso, 2016-2017, il programma è arrivato a coinvolgere il 21,5% delle classi dei due Paesi.

L'interesse delle istituzioni elvetiche per le tematiche legate alla necessità di esercizio fisico per la popolazione più giovane è dovuto all'elaborazione teorica di Urs Illi, pedagogo dello sport svizzero, che negli anni Novanta del secolo scorso, a partire dall'osservazione dell'incremento dei disturbi posturali dovuti alla posizione che i ragazzi sono costretti a mantenere in classe, è giunto a teorizzare l'integrazione del movimento e delle attività di apprendimento e, laddove ciò non sia possibile, l'introduzione delle cosiddette "pause in movimento", ovvero brevi momenti di esercizio fisico svolto in classe che si alternano alle attività di apprendimento svolte nell'immobilità della posizione seduta (Illi, 1998).

Numerosi sono i lavori scientifici che, insieme alle teorie del pedagogo svizzero, forniscono la base teorica su cui il programma dell'USFPO si fonda. Un esempio sono gli studi di psicologia dell'apprendimento di Renate Zimmer, professore presso l'Istituto per lo Sport e il Movimento dell'Università di Osnabrück (Germania), la quale ha dimostrato che l'attività fisica è uno dei motori dell'apprendimento perché il movimento, consentendo all'apprendente di affrontare la materia di studio attraverso l'utilizzo contemporaneo di canali sensoriali differenti, mentali e fisici, è in grado di favorire la memorizzazione e dunque di aiutare la fissazione dell'acquisizione cognitiva

(Zimmer, 2005)⁴. Un ulteriore esempio, tra i numerosi che gli esperti dell'USFPO citano nei materiali a sostegno del programma, sono gli studi di Roy J. Shephard, esperto di Medicina dello sport e docente presso l'Università di Toronto, il quale ha dimostrato che l'attività fisica è in grado di incrementare la capacità di concentrazione dell'apprendente (Shephard, 1997).

I benefici del movimento effettuato durante l'apprendimento, dunque, vanno ben oltre il semplice incremento dell'irrorazione sanguigna che sostiene l'attività fisica e mentale: la contemporanea apertura di diversi canali sensoriali stimola l'attenzione e la concentrazione, aiuta la memorizzazione e la ritenzione delle informazioni e, soprattutto per i bambini e i ragazzi, rende l'apprendimento più piacevole e favorisce un clima migliore all'interno della classe.

3. I MATERIALI DIDATTICI DEL PROGRAMMA “SCUOLA IN MOVIMENTO”

L'USFPO invia alle classi che aderiscono al programma materiali didattici cartacei che suggeriscono sia quali esercizi fisici svolgere per incrementare il movimento che i bambini e i ragazzi eseguono quotidianamente, sia a quali attività di apprendimento abbinarli; le indicazioni che riguardano ogni esercizio sono contenute in buste, ciascuna delle quali costituisce un “modulo”, ossia contiene uno specifico gruppo di esercizi a seconda che debbano essere eseguiti in classe, all'aperto, con la musica o durante le pause della lezione.

I moduli che hanno interessato il presente lavoro sono denominati “Apprendere in movimento”, “Pause in movimento” e “Pause per rilassarsi”; altri moduli, fino a un totale di dodici disponibili per l'anno scolastico 2016-2017, riguardano invece attività che possono essere svolte al di fuori delle ore di lezione, per esempio nel cortile della scuola durante il tempo di ricreazione, in palestra o con l'ausilio di strumenti quali specifici attrezzi o la musica. Per fornire alcuni esempi, i moduli relativi alle attività da svolgere all'esterno dell'aula sono denominati “Muoversi insieme”, “Muoversi e imparare”, “Giochi di movimento”, “Musica per muoversi”, “Movimento in cortile”, “Corda” e “Footbag”; gli ultimi due sono moduli che suggeriscono rispettivamente esercizi da eseguire con corde per saltare e con piccole palline morbide che possono essere lanciate, afferrate o mantenute in equilibrio. Scopo di tutti i moduli è incoraggiare il movimento, stimolare le capacità motorie e di concentrazione e creare un clima che stimoli piacevolmente l'apprendimento all'interno dell'istituto scolastico, ma solo i moduli presi in considerazione forniscono strumenti didattici specifici per l'apprendimento in movimento, ovvero propongono esercizi integrati all'insegnamento o da svolgere in classe come pause rispetto ai momenti di apprendimento.

Ogni modulo contiene numerose schede, e ciascuna scheda propone uno o più esercizi con un linguaggio chiaro e una grafica esplicativa e piacevole; ogni esercizio, inoltre, è illustrato da un'immagine che mostra come debba essere svolto. La praticità delle schede e la chiarezza della suddivisione in moduli fa in modo che gli stessi apprendenti possano utilizzare i materiali didattici autonomamente dopo un primo uso guidato.

⁴ Un elenco delle numerose pubblicazioni realizzate da Renate Zimmer a dimostrazione dell'esistenza di una importante sinergia positiva tra movimento e apprendimento è disponibile nel sito Internet personale <http://www.renatezimmer.de/>.

La chiarezza delle schede è illustrata dall'esempio fornito nella Figura 1⁵:

Figura 1. Modulo “Muoversi e imparare”, scheda “Imparare un testo da soli”

Rola rola
«Input per imparare»

Imparare un testo da soli

Opzioni (stando in equilibrio)

- Leggere un testo.
- Scrivere in aria delle parole scritte sulla lavagna.
- Recitare una poesia.
- Leggere una riga di un testo su carta (da vicino) e una riga dalla lavagna o da una proiezione (da lontano).
- Leggere un testo, ritornare al proprio posto e scriverlo nel quaderno. Ritornare sul rullo per leggere finché il testo è completo (dettato itinerante).
- Leggere un testo sussurrando.

Modulo «Muoversi e imparare»

www.scuolainmovimento.ch

UFSPPO
2532 Macolin

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Ufficio federale dello sport USFPO

esso presenta la faccia superiore della scheda “Imparare un testo da soli” compresa nel modulo “Muoversi e imparare”, la quale mostra come favorire la memorizzazione di un testo rimanendo in equilibrio su un “rolarola”, un cilindro sormontato da una piccola asse sulle cui estremità l'apprendente pone i piedi⁶. La scheda propone un esercizio, il mantenimento dell'equilibrio su un cilindro, e diverse opzioni di utilizzo volte a favorire la memorizzazione: rimanendo in bilico si può imparare una poesia, disegnare in aria parole scritte alla lavagna per ritenerle nella memoria, oppure leggere un testo per poi richiamarlo alla mente scrivendolo su un quaderno una volta tornati al proprio banco. L'esempio è stato scelto appositamente tra quelli che comportano una maggiore difficoltà di realizzazione per esemplificare fino a dove la pratica delle teorie dell'apprendimento in movimento ha condotto gli insegnanti che hanno scelto di sperimentarlo; i documenti disponibili provano infatti il successo di bambini e ragazzi in pratiche di giocoleria quali il lancio di palline o nell'utilizzo di strumenti che mettono alla prova il senso dell'equilibrio quali il rolarola.

⁵ I diritti di riproduzione delle schede del programma “Scuola in movimento” appartengono all'Ufficio Federale dello Sport elvetico, che ha acconsentito alla riproduzione di alcune di esse nell'ambito della presente pubblicazione di natura didattica e divulgativa.

⁶ Il “rolarola” è uno degli strumenti propri della giocoleria di cui l'USFPO nel corso degli anni ha promosso l'uso perché particolarmente adatti a stimolare il senso dell'equilibrio e la capacità di concentrazione.

Il lato posteriore delle schede riporta generalmente varianti all'esercizio principale e suggeriscono come adattare la proposta didattica alle esigenze dello specifico gruppo di apprendenti o agli strumenti disponibili, in modo che anche la creatività di insegnanti e studenti possa trovare spazio. Per quanto riguarda la scheda presa in esame, il rolarola può essere sostituito da altri strumenti che mettano alla prova il senso dell'equilibrio e i testi da apprendere possono essere quelli che creano agli studenti maggiori difficoltà; nel caso dell'insegnamento della lingua seconda o straniera, per esempio, si può proporre la memorizzazione dei vocaboli che gli apprendenti faticano ad acquisire.

4. L'EFFICACIA DELLA TECNICA: LA CLASSE-MODELLO DI MACOLIN

L'USFPO e le autorità scolastiche elvetiche hanno creduto a tal punto all'utilità dell'incremento dell'attività fisica nel tempo che i bambini trascorrono a scuola, e all'efficacia dell'integrazione di movimento e apprendimento, da istituire una classe-modello che sperimentasse le nuove tecniche didattiche nel corso dell'intero ciclo della scuola primaria.

Per questo motivo una classe di 22 bambini è stata accolta nelle strutture scolastiche e sportive di Macolin,⁷ presso le quali studiano e si allenano gli atleti nazionali svizzeri di qualsiasi sport, ed è stata seguita per quattro anni da ricercatori dell'Università di Losanna che hanno messo a confronto i risultati scolastici della classe-modello con quelli di classi che seguivano un metodo tradizionale (Jeanneret Varrin, 2012)⁸.

L'esperimento ha preso avvio nel 2008 e si è concluso nel 2012, quando la classe ha portato a termine il ciclo della scuola primaria (dai 5 agli 8 anni d'età degli studenti). Le attività fisiche al di fuori dell'orario di lezione sono state svolte in piscina e nelle palestre attrezzate, mentre il movimento integrato alla didattica nell'orario di lezione è stato eseguito in una classe speciale corredata di tappeti, corde, strumenti adatti all'esercizio fisico, e arredata con banchi dotati di rotelle, che potevano essere spostati dagli stessi studenti per creare lo spazio necessario alle attività didattico-motorie o a quelle delle pause in movimento. Il numero degli allievi ha richiesto la presenza contemporanea costante di due insegnanti che potessero gestire il movimento legato all'apprendimento. L'attività fisica dunque, insieme alla musica, ai giochi e agli esercizi di concentrazione e abilità, grazie a insegnanti specializzati è stato integrato in tutte le materie di studio, dall'insegnamento della lettura a quello della scrittura, dalla matematica alla lingua straniera.

Una testimonianza dell'efficacia della tecnica è fornita, oltre che dai documenti ufficiali dell'USFPO, dai resoconti degli insegnanti che hanno partecipato al progetto; Susanne Beck, insegnante che ha seguito la classe-modello nel corso dell'intero ciclo scolastico, ha affermato che il progetto ha ottenuto buoni risultati e che la motivazione alla partecipazione alle attività scolastiche e all'apprendimento delle diverse materie di studio è stata molto alta in tutti i bambini. La tecnica utilizzata e la presenza di due insegnanti hanno consentito inoltre di integrare gli allievi che presentavano difficoltà di apprendimento. Come testimonia l'insegnante, infine, gli allievi della classe-modello, con

⁷ La cittadina di Macolin (o Magglingen), situata nel Cantone di Berna, è sede del Centro sportivo nazionale elvetico.

⁸ Alcuni dei dati raccolti riguardo alla classe-modello di Macolin sono contenuti nella tesi di dottorato, citata tra i riferimenti bibliografici, realizzata da uno dei ricercatori che ha seguito il progetto, Ophélie Jeanneret Varrin.

la loro esperienza e il loro bagaglio di conoscenze, hanno saputo ben integrarsi nelle classi tradizionali al termine dell'esperimento di Macolin⁹.

5. L'AGGIORNAMENTO PER GLI INSEGNANTI: IL CONGRÈS PÉDAGOGIQUE “ACTIVITÉ PHYSIQUE ET SPORT”

A completamento della descrizione delle iniziative che l'USFPO dedica alla tecnica dell'apprendimento in movimento va ricordato il biennale *Congrès Pédagogique “Activité Physique et Sport”*, dedicato principalmente agli insegnanti di educazione fisica ma diventato, grazie alla sinergia con il programma “Scuola in movimento”, anche il luogo privilegiato per l'aggiornamento dei docenti che desiderano integrare attività fisiche e didattiche. Tra le numerose sessioni di aggiornamento, infatti, vi sono specifiche lezioni dedicate interamente all'apprendimento in movimento: si tratta di sessioni gestite da esperti del settore, centrate su singoli argomenti e rivolte a un pubblico ridotto che può intervenire e sperimentare in prima persona gli esercizi proposti. In questo modo è possibile imparare esercizi specifici per le pause in movimento in classi in cui vi sia poco spazio per muoversi, capire quali strumenti possono essere abbinati all'insegnamento o quali giochi possono diventare strumento didattico. Il Congresso è aperto a insegnanti di ogni nazionalità e costituisce una preziosa occasione per condividere le esperienze didattiche e imparare dalla peculiare esperienza della scuola svizzera e dai singoli insegnanti che da anni utilizzano la tecnica dell'apprendimento in movimento nelle loro classi.

6. STUDIO DI CASO

La proposta di realizzare un laboratorio per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda utilizzando la tecnica dell'apprendimento in movimento, rivolta alla Dirigente scolastica della scuola primaria “Don Bortolotti” di Sesto Fiorentino nel dicembre 2014 come tirocinio di Middlebury College School in Italy, ha incontrato le esigenze scolastiche di due studenti del medesimo istituto che necessitavano un intervento specifico di sostegno allo studio¹⁰.

Il progetto ha dunque coinvolto due fratelli di 8 e 11 anni, giunti in Italia da circa 12 mesi e provenienti dallo Stato africano del Benin per ricongiungimento familiare, di

⁹ L'insegnante Susanne Beck è stata intervistata da chi scrive nel luglio 2016; di seguito il brano integrale dell'intervista da cui sono tratte le informazioni riportate nell'articolo: “*Nous avons eu de bons résultats. La motivation pour venir à l'école et pour apprendre dans toutes les branches étaient très grande pour tous les élèves. En comparant avec les méthodes traditionnelles il y avait plusieurs facteurs différents, ce qui fait qu'une évaluation scientifique est difficile à effectuer. La technique d'apprendre avec du mouvement est très magnifique et on peut beaucoup la varier. Notre manière de pratiquer le mouvement dans toute les branches exigeait qu'on était toujours deux enseignants. Le fait d'être à deux pour enseigner une classe de 21 élèves est remarquable. On était à deux, et grâce à ça on avait seulement un petit besoin de spécialistes supplémentaires. On arrivait à bien intégrer aussi les élèves avec des difficultés. Les élèves qui quittaient l'école Modellklasse ont bien pu s'adapter dans les écoles traditionnelles après*”.

¹⁰ Il laboratorio per l'insegnamento dell'italiano come L2 è stato proposto all'istituzione scolastica come tirocinio di insegnamento a completamento di un corso di studi presso Middlebury College, università statunitense, per l'ottenimento di un diploma di Master in Italian. Il tirocinio è stato basato sugli studi riguardanti la tecnica dell'apprendimento in movimento e si è svolto sotto la supervisione di Middlebury College School in Italy e del coordinamento didattico della scuola primaria “Don Bortolotti”.

madrelingua francese e fon¹¹ e destinati rispettivamente nelle classi prima e quarta elementare al momento dell'inserimento nell'istituto scolastico. Quando il laboratorio ha avuto inizio, nel febbraio 2015, i bambini frequentavano rispettivamente le classi seconda e quinta elementare.

L'istituto scolastico, tenuto conto delle esigenze di tempo dei bambini che avevano bisogno di seguire regolarmente le lezioni nelle loro classi e che non potevano sopportare un carico di lavoro scolastico eccessivo, ha accordato al laboratorio di italiano L2 uno spazio di 90 minuti due volte a settimana, all'interno della struttura scolastica, per un periodo di quattro mesi da febbraio a maggio 2015.

6.1. *L'organizzazione del laboratorio basata sulle esigenze degli apprendenti*

Nella fase di conoscenza e di valutazione delle abilità linguistiche i due studenti hanno dimostrato ottime capacità di comprensione e di produzione orale dell'italiano; in modo altrettanto evidente, tuttavia, essi hanno mostrato le difficoltà linguistiche e comportamentali che avevano spinto l'istituzione scolastica ad accogliere il particolare tipo di sostegno offerto dalla tecnica dell'apprendimento in movimento.

Emile¹², 8 anni, si presentava immediatamente come un allievo estremamente vivace e incapace di rimanere in posizione seduta per la durata dell'intera lezione; ogni pochi minuti rispondeva a un istinto irresistibile di alzarsi dalla sedia e muoversi, esplorare l'aula, osservare e toccare gli oggetti che lo circondavano, incurante dei richiami dell'insegnante; allo stesso modo la capacità di attenzione e di concentrazione sembrava doversi distogliere spesso dalle attività di studio per occuparsi degli oggetti che il bambino poteva raggiungere muovendosi all'interno dell'aula. Emile si mostrava inoltre in grado di notare la differenza di comportamento rispetto ai compagni di classe, ed esprimeva talvolta sia la percezione di tale diversità, sia un forte desiderio di essere trattato e considerato esattamente "come gli altri". Le difficoltà segnalate dalle insegnanti, per affrontare le quali Emile era stato assegnato al laboratorio, riguardavano la stentatezza della lettura, l'incapacità di mantenere la concentrazione necessaria alla lettura, il comportamento inadeguato e l'atteggiamento non cooperante che influivano sul clima dell'intera classe.

Lise, 11 anni, si presentava come un'allieva molto responsabile, controllata nel comportamento, desiderosa di ottenere buoni risultati scolastici al punto di nascondere le proprie difficoltà. Molto protettiva nei confronti del fratello, si mostrava disposta a perdere la concentrazione necessaria allo svolgimento del proprio lavoro per contenere il comportamento di Emile. Le maggiori problematiche segnalate dalle insegnanti riguardavano la comprensione della lettura, il riconoscimento degli elementi grammaticali e le conseguenti difficoltà sia nella comprensione dei contenuti presentati nei testi di studio sia nella corretta esecuzione dei compiti di grammatica.

Il tempo che l'istituto scolastico ha potuto offrire per ciascuna lezione del laboratorio era di 60 minuti di compresenza dei due allievi e di ulteriori 30 minuti per la sola Lise. Valutati dunque il tempo a disposizione e gli specifici bisogni degli apprendenti, diversi in parte per le differenti età e personalità e in parte per la disomogeneità delle abilità da

¹¹ Fon è una lingua parlata in Nigeria, nel Togo e nel Benin, dove è utilizzata da più della metà della popolazione.

¹² I nomi con cui i bambini vengono indicati nel presente lavoro sono fittizi e non assomigliano ai nomi reali se non per il suono della lingua francese.

sviluppare, è stata data al laboratorio la seguente struttura: i primi 30 minuti, in cui era presente solo Lise, sono stati dedicati alle attività volte a migliorare la competenza grammaticale; i successivi 60 minuti, in cui i due apprendenti erano presenti contemporaneamente, sono stati dedicati allo sviluppo delle abilità di lettura e della comprensione di un testo scritto e all'ampliamento del vocabolario¹³. La scelta di introdurre anche esercizi riguardanti l'ampliamento del vocabolario è anch'essa legata alla valutazione delle difficoltà di lettura e all'osservazione del fatto che, pur esprimendosi in modo compiuto e mostrando di capire completamente il linguaggio orale, gli studenti dovevano parte della mancata comprensione dei testi scritti a carenze del linguaggio specifico delle diverse materie scolastiche.

6.2. *Descrizione di alcuni gruppi di esercizi utilizzati nel laboratorio*

Per affrontare le specifiche difficoltà scolastiche e comportamentali dei due apprendenti sono stati ideati e realizzati esercizi mirati, alcuni dei quali sono presentati di seguito. Nel corso del laboratorio, inoltre, gli esercizi sono stati modellati a seconda dei progressi e delle modificate esigenze degli apprendenti, nonché sulla base del gradimento che essi dimostravano. Per ragioni di chiarezza espositiva, gli esercizi che nel laboratorio sono stati proposti seguendo le esigenze didattiche sono qui suddivisi in quattro categorie: gli esercizi per l'apprendimento della grammatica, per stimolare le abilità di lettura, per l'apprendimento della grafia e del significato dei vocaboli e per le pause in movimento.

6.2.1. *Esercizi per l'apprendimento della grammatica*

Il gruppo di esercizi disegnati per l'apprendimento della grammatica hanno insistito sulla principale difficoltà di Lise, ovvero l'incapacità di distinguere le diverse parti del discorso. Nella fase iniziale del laboratorio l'apprendente mostrava di ritenersi incapace di acquisire l'abilità di individuare la natura degli elementi grammaticali e appariva svogliata e scoraggiata. Di seguito è presentata una selezione degli esercizi maggiormente apprezzati dall'apprendente, e per questo utilizzati più volte sostituendo i vocaboli di cui individuare la natura grammaticale. Prima di poterli eseguire, nella fase iniziale del laboratorio, è stata necessaria una spiegazione relativa al ruolo delle diverse parti del discorso e agli elementi di base che consentono di riconoscerle.

6.2.1.1. *Distinguere verbi, nomi e aggettivi: il mimo*

L'esercizio mira a mettere a fuoco una prima elementare categorizzazione insegnando a distinguere le azioni (verbi) dagli oggetti (nomi) e le loro qualità (aggettivi qualificativi). Il materiale necessario è costituito da una lavagna e bigliettini che riportano ciascuno un vocabolo. L'apprendente suddivide la lavagna in tre colonne su cui riporta il rispettivo

¹³ La difficoltà delle attività svolte nei primi 30 minuti, volte a riconoscere la natura degli elementi grammaticali e il modo in cui concorrono a comporre la frase, non sarebbe stata adeguata per le competenze di uno studente che frequenta il secondo anno della scuola elementare.

titolo, ovvero “verbi”, “nomi” e “aggettivi”, nelle quali successivamente trascriverà i vocaboli una volta individuata la loro natura. I bigliettini sono invece preparati dall’insegnante che, su ognuno di essi, scrive un nome, un verbo o un aggettivo: i verbi devono indicare azioni eseguibili in classe, come per esempio saltare, guardare, ridere o camminare; i nomi devono indicare animali, cose o persone la cui rappresentazione sia semplice e divertente, come l’uccello, il banco o la maestra; infine gli aggettivi devono essere scelti tra quelli che possono essere mimati, come per esempio alto, basso, allegro o triste, oppure individuati e indicati nella classe, come per esempio rosso o duro.

L’apprendente pesca da un cesto uno dei bigliettini ripiegati e ha il compito di mimarne o indicarne il significato mentre un secondo allievo (Emile nel caso specifico) indovina il vocabolo. Una volta individuato il vocabolo in modo corretto, il primo apprendente deve dichiarare a quale categoria appartiene e correre a scriverlo alla lavagna, inserendolo nella categoria corretta. La corsa verso la lavagna e la riscrittura dei vocaboli, oltre a costituire un momento di movimento abbinato all’apprendimento, consente all’apprendente di poter visualizzare, al termine dell’esercizio, tutte le parole riunite nella categoria corretta, e poter cogliere in questo modo anche visivamente il nesso logico che dà luogo alla categorizzazione.

Scopo dell’esercizio è far memorizzare all’apprendente che il verbo è generalmente un’azione, che un aggettivo rappresenta in molti casi una qualità di un oggetto o di una persona e che un nome indica una persona, una cosa o un animale. Si tratta di un esercizio di base che non prende in considerazione nomi astratti o aggettivi diversi dai qualificativi perché sarebbe difficile rappresentarli attraverso i gesti, ma contribuisce a costruire una solida base per il riconoscimento dei principali elementi grammaticali nelle forme più ricorrenti. Una volta divenuto familiare all’apprendente, l’esercizio può essere reso più complesso riportando sui bigliettini, per esempio, verbi coniugati anziché nella forma dell’infinito, chiedendo allo studente di esplicitare quale sia il soggetto.

6.2.1.2. *Distinguere verbi, nomi e aggettivi: eseguire il movimento corretto*

Una variante dell’esercizio precedente, molto apprezzata da Lise e per questo motivo più volte utilizzata, è stata l’abbinamento di ciascuna categoria grammaticale a un movimento. Il materiale necessario, oltre a bigliettini simili a quelli dell’esercizio precedente, è costituito da tre cartelloni che indicano quale movimento è abbinato alla categoria grammaticale; i cartelloni utilizzati nel laboratorio riportavano la scritta “verbo” abbinata all’immagine di un bambino che spicca un salto, la parola “nome” sopra la fotografia di un bambino in posizione accucciata, e la scritta “aggettivo” abbinata all’immagine di un bambino che distende il corpo verso l’alto alzando le braccia al cielo. Questo esercizio può presentare all’apprendente qualsiasi tipo di verbo, nome e aggettivo dal momento che il vocabolo non deve essere mimato, ma solo categorizzato.

Per ogni biglietto pescato dal cesto, l’apprendente deve decidere nel minor tempo possibile a quale categoria appartiene il vocabolo e compiere il movimento corrispondente; l’insegnante può decidere se assegnare punti per ogni risposta esatta, in modo che lo studente abbia un ulteriore stimolo e l’attività risulti più stimolante, e se procedere anche alla riscrittura dei vocaboli alla lavagna, suddivisi per categorie, per favorirne la visualizzazione complessiva come indicato nell’esercizio precedente.

Scopo dell’esercizio è favorire la memorizzazione dell’abbinamento di un vocabolo con la categoria a cui appartiene, in modo che vocaboli logicamente simili possano

essere in seguito riconosciuti per la loro natura e categorizzati altrettanto correttamente. L'esercizio descritto è l'adattamento di un'attività collettiva proposta dall'USFPO nella scheda intitolata "Comporre delle frasi" compresa nel modulo "Apprendere in movimento" illustrata nella Figura 2. Nonostante l'esercizio sia dunque ispirato da un'attività che dovrebbe coinvolgere più studenti, in modo da risultare più stimolante e divertente, ha riscosso un notevole gradimento anche se realizzata da un solo apprendente.

Figura 2. Modulo "Apprendere in movimento", scheda "Comporre delle frasi"

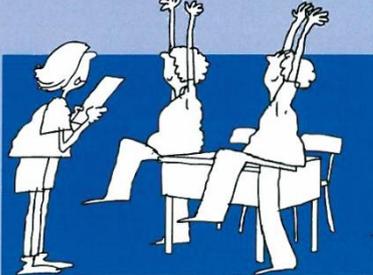
scuola in movimento

Lingua

Comporre delle frasi
«Giochi al chiuso»

Durata: 30 minuti
Livello: seconda-terza elementare
Materiale: carte, palla, quaderno e penne

Obiettivo: definire la parte del discorso e comporre delle frasi



Preparazione: fate una breve ripetizione delle parti del discorso (nomi, verbi, aggettivi) e spiegate come individuarle.

Organizzazione: fate delle carte con un nome, un verbo e un aggettivo. Ora distribuite le carte coperte sul pavimento.

Idea di movimento
Prima parte: mettetevi tutti al vostro posto. L'insegnante lancia una palla a un allievo che va dall'arbitro, sceglie una carta e legge la parola ad alta voce. Definite la parte del discorso corretta ed eseguite il relativo movimento.

- Nome: stendetevi sul pavimento o salite su una sedia.
- Verbo: fate un giro in cerchio.
- Aggettivo: saltellate su una gamba.



Modulo
«Apprendere in movimento»

Prescuola
Livello inferiore

www.scuolainmovimento.ch

UFSPPO
2532 Macolin



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Ufficio federale dello sport UFSPPO

6.2.1.3. Distinguere verbi, nomi, aggettivi, avverbi, preposizioni semplici e articolate: la gara di corsa alla cattedra

Una volta acquisite competenze di base per il riconoscimento dei principali elementi grammaticali, si è proceduto spiegando all'apprendente il ruolo degli avverbi e delle preposizioni e fornendo gli strumenti utili al loro riconoscimento. Per abbinare il movimento all'individuazione della corretta categoria grammaticale si è pensato di preparare un esercizio che proponesse una sorta di gara.

Il materiale necessario è costituito da bigliettini che presentano ciascuno un vocabolo (nome, aggettivo, verbo, avverbio, preposizione semplice o articolata) e da sei scatole che riportano scritto su un lato, bene in vista, la categoria che rappresentano. Le scatole sono poste sulla cattedra, i biglietti in un cestino collocato al lato opposto dell'aula, mentre nel mezzo è necessario creare spazio sufficiente per permettere la corsa degli apprendenti dell'uno alle altre.

L'esercizio è maggiormente apprezzato se svolto a squadre, ma è risultato ugualmente stimolante per due apprendenti, Lise e un coetaneo, che hanno preso parte alla sfida pescando contemporaneamente un biglietto ciascuno e correndo a riporlo nella scatola della categoria corretta, verificando di volta in volta la soluzione. L'esercizio è risultato motivante sia quando la gara era svolta senza assegnazione del punteggio, sia quando veniva assegnato un punto al primo apprendente che avesse riposto il biglietto nella scatola della categoria corrispondente; questo ha dimostrato che il movimento associato al gioco, e non necessariamente alla competizione, costituiva uno stimolo efficace per gli apprendenti.

6.2.2. *Esercizi per stimolare le abilità di lettura*

Gli esercizi per stimolare le abilità di lettura sono stati svolti nell'ora in cui i due apprendenti erano presenti contemporaneamente, ed erano strutturati in relazione ad esigenze di diversa natura: Emile aveva bisogno di migliorare capacità di lettura estremamente povere, mentre Lise necessitava un miglioramento delle capacità di comprensione del testo scritto. In particolare, Emile presentava una lettura molto stentata, che procedeva per singole sillabe e richiedeva uno sforzo tale che il bambino perdeva continuamente la concentrazione e cercava di evitare il compito alzandosi dalla sedia, muovendosi nell'aula e parlando. Lise, invece, leggeva in modo relativamente spedito, adeguato alle capacità di un'allieva di quinta elementare, ma sovente mostrava di non avere compreso il senso di ciò che aveva letto. Uno dei maggiori impedimenti per Lise era costituito dall'incapacità di individuare i vocaboli sconosciuti nel corso della lettura in modo da chiederne il significato; in questo modo anche un solo vocabolo poteva compromettere la comprensione e rendere confuse all'apprendente parti del testo che avrebbero potuto essere facilmente comprese. Per migliorare le abilità di lettura di entrambi gli apprendenti sono stati strutturati esercizi che integrano lettura e movimento e che favoriscono la memorizzazione di vocaboli che gli studenti trovavano difficili a causa del significato o dei gruppi fonetici da cui sono composti (§ 6.2.3).

6.2.2.1. *Imparare a leggere con attenzione: l'autodettato in movimento*

La difficoltà nel mantenere la concentrazione rende difficile la lettura e l'intrinseca complessità dell'atto del leggere mette a dura prova la capacità di rimanere concentrati per apprendenti che si trovano a leggere e studiare in lingua seconda. Per stimolare gli apprendenti a trovare una via d'uscita da questo circolo vizioso e fare in modo, da un lato, che Emile riuscisse a mantenere un'attenzione che consentisse la lettura di un testo semplice e, dall'altro, che Lise potesse acquisire una concentrazione che le permettesse di separare i vocaboli noti da quelli sconosciuti nel corso della lettura, si è adattato un esercizio proposto nella scheda "Dettato in passeggio" del modulo "Apprendere in movimento" dell'USFPO (Figura 3), particolarmente adatto a stimolare una lettura attenta integrata al movimento¹⁴.

¹⁴ La difficoltà specifica di Lise nella lettura era quella di perdere il senso complessivo del testo a causa di pochi vocaboli sconosciuti; in altre parole, l'apprendente mostrava di anteporre la lettura spedita alla comprensione, non riuscendo così a isolare i singoli vocaboli ignoti per chiederne il significato ed essere così in grado di procedere con la comprensione del testo. In questo modo non solo l'esatta comprensione

Figura 3. Modulo “Apprendere in movimento”, scheda “Dettato in passeggiò”

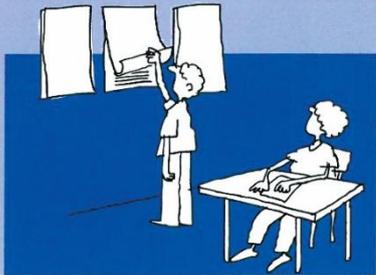
scuola in movimento

Lingua

Dettato in passeggiò
«Giochi al chiuso»

Durata: 20 minuti
Livello: prima-terza elementare
Materiale: testo per dettato su un foglio, quaderno e penne

Obiettivo: memorizzare un testo letto e scriverlo



Organizzazione: per ciascun allievo attaccate alle pareti della classe un testo coperto per dettato.

Idea di movimento: andate dal vostro posto verso uno dei testi per dettato attaccato alle pareti. Leggetelo con attenzione e tornate al vostro posto. Scrivete sul quaderno quello che vi ricordate. Tornate ogni volta al testo fino a quando non avete scritto sul quaderno tutto quanto.



Modulo
«Apprendere in movimento»

Prescuola
Livello inferiore

www.scuolainmovimento.ch

UFSPPO
2532 Macolin

 Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Ufficio federale dello sport UFSPPO

Il materiale necessario è un testo breve suddiviso in frasi scritte ciascuna su un foglio differente; ogni foglio viene poi appeso al muro e coperto con un foglio bianco che riporta un numero in successione e che gli apprendenti possono sollevare per leggere la frase sottostante. L'esercizio consiste nel raggiungere, correndo o camminando, il foglio contrassegnato dal numero 1 e sollevarlo, leggere attentamente la frase riportata sul foglio sottostante, cercare di memorizzarla e tornare al proprio banco per scrivere su un quaderno la frase memorizzata; l'esercizio prosegue con la scrittura della frase numero 2 e in sequenza, muovendosi continuamente tra i fogli appesi e il proprio banco, delle altre frasi contrassegnate con i numeri in progressione. L'esercizio termina con il completamento della scrittura del testo sul quaderno. Se è necessario rendere l'esercizio più stimolante, al termine della scrittura dell'intero testo l'insegnante può assegnare un punteggio per la precisione o per la velocità dell'esecuzione.

Nell'ambito del laboratorio sono stati scelti testi tratti dai libri scolastici di Emile e Lise, in modo che corrispondessero al livello di conoscenze richieste agli apprendenti dal programma scolastico. Talvolta sono stati scelti testi che Lise doveva studiare come compito a casa, così da fornire un sostegno e un alleggerimento del carico di lavoro scolastico. I testi destinati a Emile erano estremamente brevi nella fase iniziale del laboratorio, ossia costituiti anche solo da una frase, e hanno potuto avere una lunghezza maggiore solo in seguito.

di un testo relativamente semplice era impedita da pochi vocaboli sconosciuti all'apprendente, ma anche rendeva l'insieme del testo confuso a tal punto che l'apprendente non sapeva dire quali fossero i vocaboli che non aveva compreso.

L'esercizio ha mostrato una particolare utilità per entrambi gli apprendenti. Sfruttando il forte bisogno di muoversi di Emile, l'autodettato ha messo lo studente nella condizione di portare a termine compiti di lettura e scrittura a cui in precedenza opponeva resistenza attraverso continue interruzioni. Obbligando Lise a una lettura estremamente attenta dei vocaboli nell'ambito di un testo segmentato in parti brevi, l'autodettato ha fatto nascere nell'apprendente l'esigenza di porre domande riguardo a ciò che non riusciva a comprendere, provando in questo modo l'efficacia nello stimolare la distinzione delle parole note da quelle sconosciute.

6.2.2.2. *La lettura come sfida: mantenere l'equilibrio*

Un esercizio che stimola la concentrazione necessaria alla lettura, e abitua a leggere mantenendola, è quello che unisce la lettura di un testo al mantenimento dell'equilibrio. Gli esercizi utilizzati durante il laboratorio sono stati ispirati dalla scheda illustrata in Figura 1, ma non hanno presentato l'alto grado di difficoltà dovuto all'uso del rolarola. Agli apprendenti sono state proposte diverse varianti, in modo da rendere l'esercizio differente e stimolante; alcune varianti sono state proposte dagli studenti stessi, che hanno trovato particolarmente interessante la partecipazione alla strutturazione dell'esercizio.

Gli studenti hanno letto testi brevi o di media lunghezza rimanendo in equilibrio su un piede solo o cambiando il piede d'appoggio in punti stabiliti, oppure hanno eseguito la lettura mantenendo una pallina morbida o un quaderno in equilibrio sulla testa, oppure ancora tenendo la pallina morbida in equilibrio sull'estremità libera di un righello. Per l'esecuzione di quest'ultima variante sono dunque necessari un righello e una pallina (o altro oggetto che può essere mantenuto in equilibrio): l'apprendente mantiene il righello in posizione orizzontale tenendone un'estremità con una mano, mentre pone sull'altra estremità la pallina o l'oggetto che non deve cadere.

Per non rendere eccessivamente impegnativo l'esercizio, in luogo dei testi scolastici sono stati spesso proposti brani che consentissero svago o divertimento, scelti sulla base delle preferenze degli apprendenti; la scelta è così spesso ricaduta su fiabe africane per Lise e filastrocche rimate con strofe brevi o piccoli indovinelli per Emile.

6.2.2.3. *Le parole sconosciute: correre alla lavagna e scrivere*

La difficoltà degli apprendenti nell'individuare i vocaboli ignoti nel corso della lettura è stata affrontata con un semplice esercizio che integra corsa e lettura. Agli apprendenti è stato chiesto di leggere un testo adeguato alle loro capacità, rimanendo in piedi o seduti lungo il lato dell'aula opposto a quello dove si trovava la lavagna, e di correre verso di essa ogni volta che avessero incontrato una parola sconosciuta per trascriverla con il gesso. In questo modo agli apprendenti è chiesto non solo di individuare il vocabolo ignoto, isolandolo dal testo, ma anche di memorizzarne il suono e la forma scritta, per essere poi in grado di ritrascriverlo alla lavagna. Oltre all'individuazione del vocabolo, dunque, l'esercizio stimola la sua memorizzazione associata al significato, che sarà fornito dall'insegnante.

Questo esercizio, che non necessita di particolari materiali per la realizzazione, si è rivelato particolarmente utile per Lise che ha potuto affrontare brevi testi di argomento

storico e geografico, assegnati come compito a casa, ponendo l'attenzione su termini propri del linguaggio scolastico e che, se non fossero stati isolati dal testo e spiegati, ne avrebbero compromesso la comprensione.

Grazie a questo esercizio si è potuto notare come un compito di individuazione di vocaboli ignoti, tradizionalmente svolto seduti al banco attraverso la sottolineatura dei termini, possa in modo semplice, con la sola integrazione della corsa all'interno dell'aula, essere trasformato in gioco didattico per apprendenti che lo avrebbero trovato noioso e faticoso nella sua forma tradizionale.

6.2.3. *Esercizi per la memorizzazione della grafia e del significato dei vocaboli*

Gli esercizi volti alla memorizzazione sono stati disegnati su specifiche esigenze degli apprendenti: Emile presentava difficoltà nella scrittura di alcuni gruppi fonetici quali, per esempio, quelli che includono le lettere “c” e “g” con suono dolce o duro e quelli che contengono la lettera “h”, mentre Lise mostrava una scarsa propensione a memorizzare il significato dei nuovi vocaboli che incontrava nelle diverse materie di studio. Inoltre entrambi mostravano l'esigenza di acquisire alcuni gruppi di vocaboli della lingua italiana, come per esempio il nome dell'intera serie dei mesi dell'anno, che non avevano avuto modo di imparare interamente nel corso dei dodici mesi trascorsi in Italia dal loro arrivo. Quanto descritto di seguito rappresenta una selezione degli esercizi proposti per stimolare l'associazione dei suoni alla grafia e dei vocaboli al significato, e la loro memorizzazione.

6.2.3.1. *La memorizzazione di grafia e significato: “l'appendi-nome”*

L'esercizio proposto nella scheda denominata “L'appendi-nome” del modulo “Apprendere in movimento” dell'USFPO, riportata in Figura 4, richiede che l'apprendente concentri la propria attenzione sulla scrittura di un singolo vocabolo che deve essere assemblato lettera per lettera. Il materiale occorrente è costituito da una corda che deve essere appesa, alcune mollette che consentano di fissare fogli alla corda, e fogli che riportano una lettera ciascuno. Compito dell'insegnante è scegliere i vocaboli che gli apprendenti dovranno ricostruire lettera per lettera sulla corda. I fogli possono poi essere riuniti in modo che ciascun gruppo contenga esattamente le lettere che compongono una sola parola, oppure possono contenere lettere in eccesso che l'apprendente dovrà scartare perché non necessarie, oppure ancora, in una versione più complessa dell'esercizio, possono essere riuniti in un unico gruppo.

Ciascuno studente riceve i fogli a lui destinati, posizionati nel lato dell'aula opposto a quello in cui è stata tesa la corda, e l'elenco di parole da comporre; il compito consiste nel fissare sul filo con le mollette un foglio alla volta, correndo tra la corda e il lato opposto per scegliere il foglio successivo, prenderlo e andare ad appenderlo.

Pur svolgendo il medesimo esercizio, talvolta in forma di gara nei giorni in cui uno stimolo ulteriore era necessario, i due apprendenti rispondevano a stimoli differenti: a Emile erano assegnati vocaboli costituiti dai gruppi fonetici che creavano difficoltà di lettura e scrittura, come per esempio “chiesa” o “gufo”, mentre a Lise venivano assegnati vocaboli incontrati studiando e per lei oscuri nel significato, come per esempio

“pastorizia” o “fortezza”; di tutti i vocaboli, una volta composti sulla corda e resi visibili, veniva ricordato il significato.

L'esercizio è stato apprezzato dagli apprendenti, in particolare da Emile come un'alternativa divertente alla scrittura avvertita da lui come particolarmente faticosa; per entrambi ha costituito un efficace stimolo alla memorizzazione di associazioni già incontrate ma difficili da ricordare, ovvero l'associazione di alcuni suoni alla corrispondente grafia, e l'associazione di vocaboli, già incontrati e più volte dimenticati, al loro significato.

Figura 4. Modulo “Apprendere in movimento”, scheda “L’appendi-nome”

scuola in movimento

Lingua

L'«appendi-nome»
«Giochi al chiuso»

Durata: 10-20 minuti
Livello: prima elementare
Materiale: carte con immagini per ciascun alunno, carte con tutte le lettere, corda, appendiabito o righello, mollette

Obiettivo: imparare a scrivere i nomi

Preparazione: ciascun bambino riceve una carta con un'immagine (p. es. l'immagine di un animale).

Organizzazione: le lettere dei nomi di tutti gli allievi vengono appese con delle mollette a una corda posta un po' in alto nell'aula.

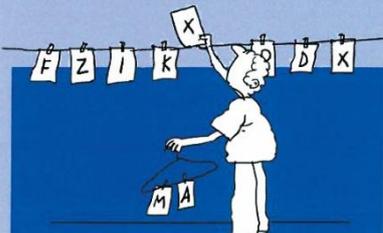
Idea di movimento: ogni allievo riceve una carta con un'immagine e un appendiabito. Scrivete il nome dell'allievo al quale è stata data la carta con l'immagine staccando le lettere dalla corda e fissandole all'appendiabito.

Alla fine agganciate l'appendiabito e controllate i nomi in classe.



Modulo
«Apprendere in movimento»

Prescuola
Livello inferiore



www.scuolainmovimento.ch

UFSPÖ
2532 Macolin



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Ufficio federale dello sport UFSPÖ

6.2.3.2. La memorizzazione di gruppi di parole: il percorso di salti

Un esercizio utile a memorizzare gruppi di vocaboli, spesso impiegato per imparare a eseguire somme e sottrazioni ma adattabile a molti altri contesti, è stato utilizzato nel corso del laboratorio per apprendere i nomi dei mesi dell'anno, sulla base di una carenza lessicale osservata in entrambi gli apprendenti.

Il materiale necessario è costituito semplicemente da fogli su cui gli apprendenti si occupano di scrivere i vocaboli da imparare, nel caso specifico i dodici mesi dell'anno. I fogli vengono stesi sul pavimento in ordine di successione, leggermente distanziati tra loro, a formare una linea o una circonferenza, e costituiscono il percorso lungo il quale gli apprendenti, uno alla volta, devono compiere salti.

L'esercizio di base per favorire la memorizzazione è il percorso lineare, da gennaio a dicembre nel caso specifico, raggiungendo con un salto ciascun foglio; mentre uno studente salta, l'altro può scandire i nomi dei mesi, oppure entrambi possono seguire in

coro il salto leggendo tutti i vocaboli. A turno tutti gli apprendenti devono compiere il percorso. È possibile rendere l'esercizio più stimolante facendo in modo che l'apprendente non rispetti l'ordine di successione; si può chiedere di fare salti ampi, balzando dal primo mese al terzo o al quarto, oppure si può chiedere di saltare su un foglio specifico ponendo domande quali: "Che mese era 30 giorni fa?" o "Quale mese sarà tra tre mesi?". Possono essere inoltre introdotte difficoltà che riguardano il movimento, sempre accolte da Lise ed Emile come una sfida stimolante, quali per esempio affrontare il percorso saltando su un piede solo o saltare da un foglio all'altro battendo contemporaneamente le mani.

L'esercizio può essere facilmente adattato alle esigenze di apprendenti che imparano le parole base di una lingua seconda o straniera, creando per esempio percorsi con i nomi dei numeri o dei giorni della settimana.

6.2.3.3. *La memorizzazione della grafia di suoni complessi: la corsa con le iniziali*

Un esercizio efficace per favorire la memorizzazione dell'associazione tra suoni e grafia, disegnato specificamente per Emile, ha riguardato la ricerca di parole a partire dalla sillaba iniziale fornita dall'insegnante. Il materiale necessario è un cesto contenente biglietti che riportano specifici gruppi di lettere posto sul lato opposto dell'aula rispetto alla lavagna. La scelta delle sillabe da utilizzare è stata basata da un lato sulla difficoltà che Emile trovava nell'apprenderne la grafia, e dall'altro sull'effettiva corrispondenza con l'inizio di parole che lo studente conosceva; esempi delle sillabe utilizzate sono "chui" e "ci", "go" e "gio", "sca" e "sce". L'esercizio richiede che l'apprendente peschi un biglietto dal cesto, pensi una parola che inizia con la sillaba indicata e corra a scrivere il vocabolo alla lavagna. Se si utilizza lo stimolo del punteggio, questo può prevedere l'assegnazione di un punto per la corretta grafia e la penalità di mezzo punto se la parola scritta dall'apprendente non corrisponde a un vocabolo esistente.

L'esercizio si è dimostrato efficace per Emile e anche per risolvere dubbi di Lise riguardo a specifici gruppi consonantici, come per esempio "sc" seguito da "h" o da vocale.

6.2.4. *Esercizi per le pause in movimento*

Le pause in movimento sono brevi interruzioni da utilizzare quando la lezione richiede l'immobilità degli studenti per periodi eccessivamente lunghi. Quando la spiegazione dell'insegnante o i compiti da svolgere richiedono che gli apprendenti stiano seduti al banco continuamente, l'USFPO raccomanda l'utilizzo di brevi pause non integrate direttamente con la didattica e l'apprendimento, ma che stimolino l'attenzione e la concentrazione o che distraggano e rilassino il corpo, in modo che gli allievi siano poi in grado di riprendere con rinnovato vigore l'attività didattica. Caratteristica specifica di questo tipo di esercizi è la proposta di movimenti che possono essere eseguiti senza uscire dall'aula e senza bisogno di spostare i banchi, semplicemente alzandosi dalla sedia o talvolta rimanendo seduti, costituendo così effettivamente una pausa realizzabile in qualsiasi momento della lezione.

Gli esercizi che gli esperti dell'USFPO propongono attraverso un apposito gruppo di schede e attraverso specifiche occasioni di aggiornamento al *Congrès Pédagogique "Activité*

Physique et Sport” sono molto numerosi e si prestano a variazioni a seconda della creatività degli insegnanti e del gradimento degli studenti; la scelta effettuata per il presente lavoro ha privilegiato la descrizione di esercizi che stimolano l’attenzione rispetto a più comuni movimenti che favoriscono l’allungamento dei muscoli (*stretching*) e il rilassamento. Un esempio di esercizio volto esclusivamente al rilassamento della muscolatura è quello che i materiali dell’USFPO denominano “Il girasole”, e che prevede che l’allievo, in posizione eretta mimando un fiore che sbocci, porti le braccia verso l’alto, distendendo il corpo più possibile, poi mimi la sfioritura accucciandosi a terra e successivamente ripeta l’esercizio per favorire la mobilità e la circolazione del sangue.

Gli esercizi delle pause in movimento che stimolano invece le capacità di attenzione e concentrazione sono stati eseguiti all’interno del laboratorio ogni qualvolta non fosse possibile integrare la didattica direttamente con il movimento; la loro esecuzione è stata apprezzata dagli apprendenti soprattutto quando il medesimo esercizio veniva riproposto più volte, in modo che essi potessero mettere alla prova la loro abilità e migliorare i risultati ottenuti. Tutti gli esempi forniti nel presente paragrafo sono stati tratti o adattati da schede contenute nel modulo “Pause in movimento”.

6.2.4.1. *Favorire la concentrazione: muovere dita e mani*

L’esercizio più semplice proposto per favorire la concentrazione è chiamato “Il pollice acrobata”, e può essere eseguito in piedi o seduti. Nel corso del laboratorio gli esercizi delle pause in movimento sono sempre stati proposti come un’occasione per assumere la posizione eretta, eccetto quando gli apprendenti preferivano rimanere seduti. L’esercizio consiste nell’alzare il pollice destro mentre il sinistro rimane chiuso nel pugno e successivamente chiudere nel pugno il destro mentre il pollice sinistro si alza. L’esercizio consiste nello sviluppare l’abilità di compiere i movimenti alternati sempre più velocemente senza commettere errori. Varianti più semplici di questo tipo di esercizio, che possono essere proposte inizialmente, consistono nell’alzare e ritrarre nel pugno entrambi i pollici contemporaneamente, oppure compiere i movimenti alternati con tutta la mano, ossia aprendo la mano destra mentre la sinistra rimane chiusa a pugno e viceversa.

Altri esercizi di abilità, proposti nella scheda “Ginnastica per le mani” riportata in Figura 5, prevedono uno svolgimento in posizione seduta e consistono nel compiere contemporaneamente movimenti differenti: mentre la mano destra tamburella sul banco la sinistra si muove scivolando avanti e indietro; una volta riuscita l’esecuzione, si può ripetere l’esercizio invertendo il compito delle mani.

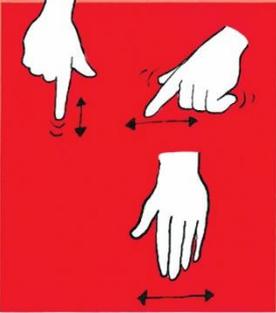
Un ulteriore esercizio del medesimo tipo, da eseguire in piedi con le braccia stese in avanti, consiste nel disegnare nell’aria un cerchio con il braccio destro mentre il sinistro disegna la forma del numero otto; quando l’abilità di eseguire il movimento è stata acquisita, si può invertire il compito delle braccia.

Figura 5. Modulo “Pause in movimento”, scheda “Ginnastica per le mani”

scuola in movimento

Gioco con le dita

Ginnastica per le mani



Tamburellare ritmicamente con le dita della mano destra sul bordo del banco e contemporaneamente far scivolare avanti e indietro la mano sinistra. Al comando le due mani invertono il compito: la mano sinistra tamburella e quella destra scivola avanti e indietro. Lo sapete fare senza confondere i due movimenti?

Varianti:

- Ginnastica per i piedi: riuscite a fare lo stesso con i piedi?
- Provare a tamburellare dolcemente con una mano sulla testa mentre l'altra disegna un cerchio sul ventre. Dopo un po' di tempo invertire i ruoli.



Modulo
Pause in movimento
Livello inferiore/medio

www.scuolainmovimento.ch

UFSPPO
2532 Macolin

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Ufficio federale dello sport UFSPPO

6.2.4.2. Stimolare l'attenzione: muovere braccia e gambe

Per stimolare l'attenzione l'USFPO propone altri esercizi di abilità. Nell'esercizio denominato “La molletta”, da svolgere in posizione eretta di fianco al banco o dietro la sedia, l'apprendente deve afferrare l'orecchio destro con la mano sinistra e il naso con la mano destra, invertire il compito delle mani e proseguire cercando di ripetere l'alternanza dei movimenti con velocità crescente.

Un secondo esercizio prevede di toccare il gomito sinistro con il ginocchio destro e successivamente il gomito destro con il ginocchio di sinistra e di compiere questi movimenti incrociati eseguendo un saltello ogni volta che si alza un ginocchio.

6.2.4.3. Interagire con i compagni: lotta di pollici e di spinte

Molto stimolanti e “rigeneranti” sono risultati infine gli esercizi da svolgere a coppie, in cui un apprendente aveva la possibilità di sfidare l'altro in una gara che non prevedeva competizione, nel senso che non assegnava punti né decretava un vincitore.

Un esercizio molto semplice è chiamato “La lotta dei pollici” e prevede che i due studenti avvicinino le loro mani destre (o sinistre), stringano le dita del compagno sino all'inizio del palmo e, chiudendo le mani a pugno, rimangano con i pollici alzati a fronteggiarsi. Il gioco consiste nello sconfiggere l'avversario intrappolando il suo pollice con il proprio.

Un esercizio che prevede maggiore uso della forza, e che per questo l'insegnante deve seguire attentamente, consiste nell'uso del peso del proprio corpo per cercare di sbilanciare il contendente. I due studenti devono porsi l'uno di fronte all'altro e, con le braccia tese, far aderire le palme delle proprie mani a quelle dell'allievo che hanno di fronte; la "lotta" consiste nello spingere l'avversario con le mani senza spostare i piedi, cercando di sbilanciarlo spingendo il proprio corpo in avanti e facendo leva solo sui propri piedi. Una variante molto apprezzata da Lise ed Emile era l'esecuzione dell'esercizio descritto, chiamato "Il duello", rimanendo in equilibrio su un solo piede.

7. CONCLUSIONI

La proposta di realizzare un laboratorio per l'insegnamento dell'italiano come L2 utilizzando la tecnica dell'apprendimento in movimento ha incontrato da un lato specifiche esigenze di due studenti della scuola primaria "Don Bortolotti" di Sesto Fiorentino e, dall'altro, la disponibilità alla sperimentazione sia del Dirigente scolastico della scuola primaria sia della Direttrice dell'istituto accademico proponente, Middlebury College School in Italy. La tecnica, utilizzata nell'arco di quattro mesi nel corso di incontri bisettimanali di 90 minuti, si è dimostrata non solo uno strumento in grado di soddisfare l'insopprimibile bisogno di movimento di Emile, che esprimeva con un comportamento inadeguato il proprio disagio, ma anche una strategia utile con cui affrontare le tipiche difficoltà di studenti inseriti in un contesto scolastico che utilizza una lingua differente dalla loro madrelingua, nel caso specifico l'italiano come lingua seconda.

I principali obiettivi che il laboratorio si è prefissato di raggiungere, sulla base delle specifiche esigenze degli apprendenti, sono stati lo sviluppo delle abilità di lettura e di comprensione del testo per entrambi gli studenti, e il miglioramento della capacità di riconoscere le parti del discorso in particolare per Lise.

Nel corso del laboratorio Emile ha iniziato a percepire che la lettura, in precedenza vissuta solo come attività faticosa e noiosa, può risultare piacevole e ciò ha fatto sì che per la prima volta si applicasse alla lettura di brevi testi anche a casa. Poiché una pratica costante è necessaria allo sviluppo delle abilità complesse richieste dalla lettura, la percezione della sua possibile piacevolezza ha costituito il momento di svolta nel processo di apprendimento dello studente, sebbene il percorso abbia richiesto tempo e pazienza. Al termine del laboratorio la maestra che seguiva lo studente nelle ore di lezione ha riscontrato un diverso atteggiamento verso la lettura e un sensibile sviluppo delle abilità necessarie. Per quanto riguarda il comportamento, Emile continuava a mostrare difficoltà nel rimanere seduto per lunghi periodi di tempo esprimendo in questo modo un bisogno che, almeno nelle ore dedicate al laboratorio, trovava un'integrazione diretta con l'apprendimento.

Lise, pur non mostrando particolare insofferenza verso l'immobilità richiesta nelle ore di lezione e pur essendo in età preadolescenziale (11 anni), ha tuttavia dimostrato di apprezzare notevolmente l'integrazione del movimento con la didattica. Anche Lise, al termine dell'esperienza del laboratorio, ha dimostrato visibili progressi specialmente attraverso una maggiore abilità nel riconoscere la natura degli elementi grammaticali. Come Emile per la lettura, anche Lise ha dimostrato di avere perso parte del timore che associava alle attività in cui incontrava maggiore difficoltà; in altre parole, la lettura e l'apprendimento della grammatica hanno assunto un aspetto meno spaventoso per gli

studenti, diventando nelle loro menti non solo una meta a cui potesse essere piacevole tendere, ma anche un traguardo raggiungibile. È sorprendente come l'integrazione di un semplice movimento con un compito completamente tradizionale, come per esempio la scrittura di un vocabolo alla lavagna dopo avere corso per raggiungerla, possa cambiare del tutto la percezione dell'apprendente, rendendo desiderabile un'attività verso la quale in precedenza mostrava insofferenza.

Lise ed Emile hanno costantemente mostrato un notevole apprezzamento per le attività didattiche in movimento proposte nel corso del laboratorio. Oltre al gradimento relativo alla possibilità di muoversi seppure nell'ambito ristretto dell'aula, sempre dimostrato dagli apprendenti attraverso la richiesta di ripetere più volte gli esercizi che venivano proposti, Lise ed Emile hanno mostrato di apprezzare anche la possibilità di collaborare all'organizzazione degli esercizi, di contribuire alla realizzazione del materiale necessario, per esempio scrivendo le parole sui biglietti o sistemando i cesti, e di maneggiare oggetti come fogli, gessi, matite o banchi da spostare.

Quando i compiti sono risultati gravosi e ulteriori stimoli, oltre al movimento, si sono resi necessari, la proposta di rendere gli esercizi competizioni attraverso la conquista di punti si è sempre dimostrata un incentivo efficace per ottenere la motivazione, l'attenzione e la concentrazione degli apprendenti. Al medesimo scopo si sono rivelate utili anche le pause in movimento che, oltre a offrire un momento di distrazione mentale e di rigenerazione fisica, hanno contribuito a favorire l'attenzione e la concentrazione necessarie all'apprendimento.

In conclusione la tecnica dell'apprendimento in movimento applicata all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, seppure utilizzata per un breve periodo di tempo, ha dimostrato la propria efficacia nei confronti di apprendenti nell'età della scuola primaria e relativamente alle specifiche abilità che il laboratorio si era proposto di contribuire a sviluppare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Illy U. (1998), "Von Der Informations kampagne «Sitzenals Belastung» zum Projekt «BewegteSchule – Gesunde Schule»", in Illi U., Breithecker D., Mundigler S. (a cura di), *Bewegte Schule – Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie*, Eigenverlag IFB, Zurigo, pp. 1-19.
- Jeanneret Varrin O. (2012), *Effets des usages différenciés de l'activité physique sur des enfants en classe enfantine: étude pluridisciplinaire et comparative*, tesi di dottorato presentata presso l'Istituto di scienze dello sport, Facoltà di scienze sociali e politiche, Università di Losanna.
- Shephard R.J. (1997), "Curricular Physical Activity and Academic Performance", in *Pediatric Exercise Science*, 9(2), pp. 113-126.
- Zimmer R. (2005), *Bewegung – der Motor des Lernens*, Pluspunkt, Wuppertal.

Ringraziamenti

Ringrazio Rosa Cuda, Direttrice della sede fiorentina di Middlebury College (Vermont, USA) e Patrizia Nesti, responsabile dell'organizzazione dei tirocini presso Middlebury College School in Italy per avere reso possibile e sostenuto la realizzazione del laboratorio di apprendimento in movimento; Rita Carraresi, Dirigente scolastico del 3° Circolo Didattico Statale, Plesso di Scuola Primaria "Don Bortolotti" di Sesto Fiorentino per la disponibilità e le maestre dell'istituto scolastico per la collaborazione; Susanne Beck, insegnante della classe-modello di Macolin, per l'intervista concessa e la grande disponibilità a condividere i risultati del progetto.

Rivolgo un ringraziamento speciale a Lise ed Emile che hanno accettato di studiare e correre, leggere e saltare, accogliendo la novità di una tecnica didattica differente da quella a cui erano abituati.

FOCUS SULLA SENSIBILITÀ LINGUISTICA: LA TRADUZIONE COLLABORATIVA NELLA CLASSE DI LINGUA

Gioia Panzarella, Georgia Wall¹

1. INTRODUZIONE

Il progetto *Collaborative Translation: A Model for Inclusion*² è stata l'occasione per lavorare sul rapporto fra traduzione e didattica delle lingue straniere in una prospettiva che valorizzi la collaborazione attraverso una riflessione sul plurilinguismo. Si è cercato infatti di guardare all'atto traduttivo in quanto complesso insieme di pratiche e negoziazioni che offre una possibilità di confronto culturale e linguistico. Dal punto di vista dell'insegnamento delle lingue straniere, ci si è chiesti in che modo usare la traduzione per lavorare, tra le altre cose, sulla competenza interculturale dello studente di lingua (Council of Europe, 2001).

Questo articolo affronta la progettazione e realizzazione di una serie di workshop che hanno avuto luogo presso l'Università di Warwick (Regno Unito) nel novembre 2016. Tre sessioni di italiano per principianti e tre di inglese per studenti di livello intermedio³ hanno inaugurato i lavori della sezione *Language Learning* del progetto a Warwick, che proseguirà nei prossimi mesi a partire dai feedback ricevuti in questa prima fase. In questa, come nelle altre due sezioni di Collaborative Translation⁴, si è partiti da un modello di traduzione collaborativa che intende mettere in discussione la figura unica del traduttore, affidando invece la traduzione a una negoziazione tra un *source collaborator*, competente nella lingua di partenza, e a un *target collaborator*, competente nella lingua di arrivo (Trevitt, Griffith, 2016). Questo modello ha dato l'occasione di valorizzare il dialogo che nasce al momento di negoziare la traduzione di un testo in modo che possa essere un'opportunità di apprendimento, confronto e inclusione.

A partire dal modello si è cercato di ragionare su quali applicazioni questo potesse avere nella classe di lingua e, più in generale, in che modo le riflessioni che riguardano la traduzione e i processi traduttivi potessero offrire dei benefici alla didattica delle lingue

¹ School of Modern Languages and Cultures, Italian, University of Warwick.

² Si tratta di un progetto interamente pensato e condotto da studenti finanziato dalla *Monash-Warwick Alliance* tramite uno *student-led project scheme*. Le insegnanti delle sessioni sono le autrici di questo articolo, studentesse di dottorato e docenti a contratto di italiano all'Università di Warwick. I workshop di cui si parla in questo articolo sono stati organizzati per contribuire a questo progetto e sono stati frequentati a titolo facoltativo da studenti della triennale e della specialistica. Per maggiori informazioni visitare il sito www.transcollaborate.wordpress.com.

³ Questi workshop sono stati pubblicizzati anche grazie al supporto dell'Italian Society a Warwick e della sezione di Italian della School of Modern Languages and Cultures, che ringraziamo.

⁴ Il progetto *Collaborative Translation* si articola in tre sezioni, *Language Learning*, *Literary Translation* e *Migrant Experience*, ognuna delle quali applica il modello in un contesto diverso. Per maggiori dettagli si rimanda al sito indicato nella nota 2.

straniere⁵. Il primo paragrafo di questo lavoro descriverà tre tra i punti principali che sono stati affrontati nella fase di progettazione dei workshop: l'individuazione degli obiettivi dei workshop, la lingua veicolare, il ruolo dell'insegnante. Nei workshop descritti nel dettaglio nei due paragrafi successivi, si noterà l'assenza di una verifica o, più in generale, di un prodotto definitivo e finale che possa essere oggetto di una qualche valutazione da parte dell'insegnante.

Questa scelta è in linea con gli obiettivi dei workshop, i quali avevano come scopo quello di incoraggiare gli studenti a pensare al processo di traduzione in senso ampio attraverso l'introduzione di nuovi elementi di grammatica e di vocabolario. Dal punto di vista di questa ricerca, le insegnanti hanno lavorato su attività che cercassero il valore di queste riflessioni nell'approccio allo studio della lingua straniera. Per questo motivo, la fase di verifica è idealmente sostituita da un momento di *feedback* alla fine di ogni sessione che ha dato modo non solo di riflettere sui contributi dei partecipanti tra una sessione e l'altra, ma anche e più in generale di pensare a possibili fasi successive del progetto, considerandone punti di forza e di debolezza che possano aiutare a svilupparlo, come si spiegherà nelle conclusioni.

L'obiettivo dei workshop, in modo trasversale rispetto ai due profili di apprendente individuati e quindi a prescindere dal loro livello iniziale di conoscenza della lingua, è stato quello di lavorare sulla sensibilità linguistica dello studente di lingua. Da una parte alcuni tra i principianti in italiano conoscevano altre lingue straniere, un fattore che può averli aiutati a muoversi in una nuova lingua. Dall'altra tra gli studenti di inglese vi era qualche studente di livello avanzato, ma per il format del workshop la diversa competenza in inglese ha reso il lavoro più collaborativo visto che il workshop stesso valorizza il processo traduttivo e la competenza culturale, insieme all'abilità linguistica. In questo senso, il progetto si pone in continuità rispetto a una più ampia messa in discussione di *Modern Languages* come disciplina scientifica, che cerca di guardare allo studio delle lingue moderne come un *modus* specifico di indagine culturale⁶.

2. DAL MODELLO ALLA PROGETTAZIONE DEI WORKSHOP

L'idea che ha creato le premesse per la progettazione di questi workshop nasce dal tentativo di ricreare la conversazione che avviene tra i due partecipanti alla traduzione collaborativa all'interno della classe di lingua. A partire da una riflessione sulle possibili applicazioni del modello di riferimento proposto da Trevitt e Griffith (2016), si è scelto di mettere l'insegnante dalla parte del *source collaborator* e gli studenti dalla parte del *target collaborator* e di concentrarsi sulla traduzione interlinguistica di un testo nella lingua target degli studenti. La lingua del *target collaborator* (lo studente) non deve essere confusa con la lingua target della lezione di lingua: ad esempio, nelle lezioni di inglese per studenti Erasmus italiani, la lingua del *target collaborator* è l'italiano, mentre la lingua target della lezione è l'inglese (si veda la tabella riassuntiva nella pagina seguente). Le attività proposte ruotano dunque attorno alla facilitazione del processo di traduzione di un testo

⁵ Il rapporto tra traduzione e didattica delle lingue straniere è un approccio recentemente rivalutato, si vedano per esempio il dossier della Commissione Europea *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union: A Study* del 2013, gli articoli di Puzio *et al.*, 2013 e Gramling, Warner, 2016 e un recente contributo di Pym, 2015.

⁶ Si veda ad esempio il progetto *Transnationalizing Modern Languages* e la collana omonima pubblicata per la Liverpool University Press, prevista per il 2018.

che va tradotto verso la lingua dello studente, che quindi diventa il responsabile ultimo della scelta del termine o dell'espressione da usare.

Un punto fondamentale della progettazione delle sessioni – e in particolare dell'individuazione degli obiettivi del workshop – riguarda la scelta di non richiedere agli studenti di arrivare a una traduzione completa del testo: come è stato chiarito all'inizio di ogni sessione, si è infatti trattato di un workshop di lingua e non di una lezione su teorie traduttive o tecniche di traduzione, anche se alcuni concetti teorici sono stati richiamati per mettere a punto le lezioni e fornire spiegazioni agli studenti. Ad esempio, presentare l'atto traduttivo come forma di 'incontro' (Bakhtin in Polezzi, 2012: 351) e fare riferimento a contributi critici che guardano alla traduzione come atto interpretativo (Venuti, 2000) è stato utile per mantenere il focus sulla lezione di lingua e ha permesso agli studenti di concentrarsi sul *come* arrivare a una traduzione più che su una traduzione finale e definitiva. Guardare alla sessione come *process-oriented*, orientata dunque verso il processo di traduzione più che finalizzata a ottenere un testo nella lingua di arrivo, ha aiutato a stabilire a quali attività dare priorità durante le sessioni. Ad esempio, una discussione approfondita sui singoli termini non avrebbe avuto spazio se lo scopo della sessione fosse stato tradurre l'intero testo. Fissare su carta un equivalente nella lingua di arrivo sarebbe infatti fondamentale se si dovesse arrivare alla produzione di un testo finito, da consegnare per ricevere una valutazione, mentre il focus di queste lezioni è stato quello di offrire un'occasione per negoziare termini e accezioni e interrogarsi sul loro uso. Gli studenti hanno dimostrato un forte interesse rispetto ai diversi registri linguistici, le lingue regionali e le diverse connotazioni degli accenti, anche nella propria lingua. La natura stessa della traduzione collaborativa prevede infatti che si dia largo spazio al dialogo tra i due collaboratori, in questo caso da una parte l'insegnante e dall'altra gli studenti. Per facilitare questo processo è stato utile utilizzare i feedback degli studenti: all'inizio di ogni sessione gli studenti hanno ricevuto una introduzione al progetto e ai suoi obiettivi, e ogni sessione si è conclusa con un feedback sia scritto da parte di ogni partecipante, che orale di gruppo.

Un altro punto chiave di questi workshop è stato l'utilizzo della lingua dello studente come lingua veicolare, e non la lingua target della lezione di lingua. Mentre questa decisione appare più giustificata se si fa riferimento al gruppo di principianti – che non sarebbero stati in grado di seguire l'intera sessione in lingua italiana – in fase di *planning* si è ragionato molto sull'opportunità o meno di usare l'italiano e non l'inglese nella classe di studenti di livello intermedio. Si è infine deciso di usare prevalentemente l'italiano, seguendo quindi lo stesso schema proposto dal modello del progetto per tutti i workshop. Si è infatti considerato che per il tipo di attività previste e la necessità di una partecipazione attiva da parte degli studenti non sarebbe stato sempre immediato lavorare in inglese. L'attenzione alla sensibilità linguistica ha richiesto che si discutessero sfumature della lingua per cui si è scelto di non sacrificare l'efficacia della conversazione. Si noti anche che si è dovuta giustificare questa scelta agli studenti, visto che nei feedback orali alla fine della prima sessione hanno riferito di sentire il bisogno di lavorare sull'inglese parlato all'interno della loro esperienza Erasmus in Inghilterra. È stato dunque necessario farli riflettere ulteriormente sugli obiettivi dei workshop. La tabella 1. riassume quanto illustrato finora rispetto alle lingue utilizzate nei workshop:

Tabella 1.

Lingua target della lezione di lingua	Workshop di lingua inglese	Workshop di lingua italiana
Lingua madre ⁷ dell'insegnante (<i>source collaborator</i>)	inglese	italiano
Lingua veicolare della lezione	italiano	inglese
Lingua madre degli studenti (<i>target collaborator</i>)	italiano	inglese
Lingua del testo da tradurre	inglese	italiano
Livello ⁸ degli studenti (nei workshop qui analizzati)	Intermedio-avanzato	Principianti

Si sarà notato che, rispetto al modello, vi è uno squilibrio tra il numero degli studenti/*target collaborator* e la presenza di un solo⁹ insegnante/*source collaborator*. La dinamica della traduzione collaborativa è infatti complicata dal ruolo di co-traduttori, che si è realizzata sia attraverso lavori di gruppo veri e propri (nei workshop di inglese) o più in generale incoraggiando una discussione tra gli studenti prima di arrivare a una proposta di traduzione per l'insegnante. Gli studenti si trovano così a negoziare su più livelli: a questioni che riguardano prettamente le scelte lessicali si aggiungono riflessioni su registri linguistici e sociolinguistici. Gli studenti Erasmus italiani, in particolare, che hanno lavorato su un testo di livello intermedio, si sono trovati a fare i conti con dialetti e regionalismi. A questo proposito è stato necessario valorizzare il background linguistico e le competenze globali degli studenti in modo che potessero essere collaboratori attivi e creativi della traduzione.

Lo studente diventa dunque il protagonista della lezione, non solo in termini di *student talking time*, ma soprattutto per quanto riguarda la negoziazione e la responsabilità ultima delle proposte di traduzione. Come si vedrà nei prossimi paragrafi, l'insegnante funge da facilitatore, che ha il ruolo di guidare la discussione, instillando dubbi più che dando certezze e, come è accaduto in particolare nelle sessioni di italiano per principianti, mettendo in conto che nel corso della lezione gli studenti possano sentirsi spaesati da questo approccio. Nella prima sessione, ad esempio, dopo aver proposto una traduzione gli studenti hanno cercato una conferma da parte dell'insegnante /collaboratore, che non è arrivata. Questo punto è fondamentale quando si discute il

⁷ In entrambi i casi in questa tabella si è usato il termine *lingua madre* per semplificare, ad esempio non tutti gli studenti dei workshop di lingua italiana erano madrelingua inglese, ma erano tutti studenti dell'Università di Warwick e che quindi usavano l'inglese come lingua veicolare nei loro corsi universitari.

⁸ Anche in questo caso si tratta di semplificazioni, usate ad esempio in fase di pubblicizzazione degli eventi, al fine di dare agli interessati un'idea del livello. Come si può immaginare le competenze linguistiche dei vari partecipanti variavano molto all'interno di ogni gruppo. Da una parte, alcuni tra i principianti in italiano conoscevano altre lingue straniere, che può averli aiutati a muoversi in una nuova lingua. Dall'altra, tra gli studenti di inglese vi era qualche studente di livello avanzato, ma per il format del workshop la diversa competenza in inglese ha reso il lavoro collaborativo ancora più efficace visto che il workshop valorizza il processo traduttivo e la consapevolezza sulla lingua e la cultura di origine, insieme all'abilità linguistica.

⁹ Nei workshop di inglese si è aggiunto un secondo insegnante/collaboratore a partire dalla seconda sessione, come spiegato in seguito, in modo da offrire ai partecipanti più occasioni di discutere il proprio lavoro con un *source collaborator*.

ruolo dell'insegnante/collaboratore, la necessità di un'apertura verso le proposte degli studenti/collaboratori e la disponibilità nel confidare nella loro competenza più che imporre una propria visione. Si è cercato di far passare il messaggio che l'ultima parola spettasse allo studente/collaboratore e non all'insegnante/collaboratore. Il clima rilassato in occasione dei workshop, apprezzato anche nei *feedback* degli studenti e degli osservatori, ha contribuito a creare un ambiente sereno in cui lo studente si sentisse valorizzato e, dal punto di vista del modello, un collaboratore alla pari rispetto all'insegnante.

3. I WORKSHOP DI ITALIANO PER PRINCIPIANTI: RIFLETTERE SULLA SFUMATURA

Le tre sessioni di italiano sono state pensate per studenti con una conoscenza bassa o nulla della lingua italiana. Alcuni erano studenti dei corsi di italiano offerti dall'Università che cercavano un'occasione in più per praticare la lingua. Altri erano studenti di altre facoltà incuriositi dalla lingua italiana o che programmavano di usarla nel proprio futuro lavorativo. Per questo motivo è stato necessario lavorare su come proporre attività centrate sulla traduzione a un livello principianti. Tenendo presente l'obiettivo di guardare alla traduzione come il processo attraverso cui sviluppare una sensibilità linguistica, si è lavorato su attività che potessero presentare la traduzione come strumento che permetta allo studente di avvicinarsi (spesso per la prima volta) allo studio di una lingua straniera, valutandone aspetti sociolinguistici e interculturali.

Ogni sessione è stata preceduta da un momento sociale per mettere gli studenti a proprio agio, visto anche che non si conoscevano. Quasi naturalmente gli argomenti di conversazione si sono raccolti attorno a temi che potevano fungere da introduzione alla sessione, come la conoscenza di altre lingue straniere, le città o Paesi di provenienza e la presenza di diversi accenti, le varie esperienze di apprendimento della lingua, le difficoltà incontrate nell'imparare l'italiano in altri corsi frequentati, e così via.

Ogni sessione si è concentrata su un diverso testo di circa 100 parole e si è articolata in tre fasi. Nella fase iniziale, dopo una lettura globale e orientativa del testo proposto, è stato chiesto agli studenti di individuare e analizzare termini che fossero riconoscibili, perché o assomigliavano al corrispondente inglese (o di altre lingue studiate) o già avevano incontrato e appreso in altre esperienze di apprendimento dell'italiano. Questo passaggio è stato pensato per partire dalle riflessioni e dai commenti degli studenti in modo che potessero ragionare sul corrispondente inglese. Agli studenti è stato dato qualche minuto per leggere il testo, rilevare i termini individuati e, se lo desideravano, discuterli con un partner. Mentre nel primo workshop si è dato spazio a chi voleva prendere la parola, accettando proposte da chiunque volesse proporre un termine da discutere, nel secondo e nel terzo l'insegnante ha cercato di fare in modo che tutti partecipassero chiedendo ad ogni studente di proporre un termine, una sua proposta di traduzione e una spiegazione alla classe della traduzione, in modo che tutti i termini noti fossero discussi.

Nella seconda fase di discussione è stato notato un certo senso di smarrimento negli studenti che, abituati a conferme più esplicite rispetto alla correttezza delle proprie proposte, erano invece sorpresi di avere come risposta un «forse», o la richiesta agli altri studenti di commentare la loro scelta. Questo processo ha voluto ricreare l'interazione tra collaboratori che al momento della traduzione negoziano la soluzione a cui giungere. L'insegnante si è posto dunque nella posizione di chi non sa effettivamente quale possa

essere la scelta più adatta e ha bisogno della competenza linguistica del collaboratore madrelingua per prendere una decisione. Nonostante si trattasse di vocabolario di base e sembrasse un po' inverosimile che l'insegnante non fosse in grado di tradurlo (visto anche che la lezione si svolgeva in inglese, motivo per cui le competenze dell'insegnante erano palesi), si è cercato di incoraggiare gli studenti a riflettere sul registro linguistico o sulla pertinenza, sulle caratteristiche e i diversi valori particolari anche di ordine stilistico dei sinonimi. Inoltre, il confronto e la negoziazione sono stati funzionali per dare allo studente la responsabilità delle decisioni.

Infine è l'insegnante a identificare parole chiave che non sono state ancora discusse e fornire i loro significati. È importante sottolineare che di queste parole non viene fornita la traduzione, che viene affidata al collaboratore madrelingua, ma parafrasandone il significato, oppure facendo notare radici comuni con altre parole che gli studenti potrebbero conoscere, o ancora ragionando sul contesto in cui la parola è presente nel testo. Per riconoscere la parola *sale*, ad esempio, l'insegnante ha fatto notare che nel testo era presente sia *sale iodato* sia *sale carbonato*, termini scientifici che somigliano a parole che in inglese suonano familiari (*iodised salt*, *sodium bicarbonate*) e che hanno suggerito che si trattava della parola "sale".

In questa seconda fase i partecipanti hanno anche potuto ragionare sui registri linguistici, spinti dalle domande dell'insegnante come «lo diresti in questo contesto?» che spingevano a sollecitare considerazioni sull'appropriatezza e adeguatezza di un termine. Sono stati anche invitati a proporre più alternative, e poi a confrontarle per considerare le loro diverse sfumature di significato. In alcuni casi è stato utile ragionare sulla effettiva mancanza di corrispondenze dirette tra termini in diverse lingue, che quindi richiedevano una negoziazione e una discussione più lunga per raggiungere un accordo sulla loro traduzione. Questa fase è stata particolarmente utile per spiegare lo scopo più ampio della traduzione collaborativa e sensibilizzare gli studenti sull'utilità di avere due collaboratori che potessero offrire le proprie competenze. Più in generale, questa fase ha fatto comprendere agli studenti come si possa (e si debba) ragionare sulle "sfumature" prima di prendere una decisione sul termine da utilizzare, nonché ricercare in modo approfondito l'alternativa più adatta. Gli studenti hanno iniziato così a vivere l'esperienza di apprendimento di una lingua straniera in modo più consapevole e responsabile.

Questa parte della sessione si è chiusa con la richiesta al gruppo di riassumere ciò che si era detto sul testo, ciò che si era compreso, i concetti e le questioni discusse e di raccogliere le parole chiave individuate. In questo modo da una parte l'insegnante ha potuto rendersi conto del punto a cui si era arrivati, dall'altra stabilire un nuovo punto di partenza per l'ultima (e più breve) parte della lezione.

La terza fase ha infatti avuto come obiettivo quello di concentrarsi di volta in volta su un aspetto specifico del testo, che fosse lessicale, morfologico o sintattico. In questo modo si guarda al testo trasversalmente, si notano elementi che possono fornire un aiuto per risolvere incertezze nella comprensione del testo. Nella prima delle tre sessioni, ad esempio, una riflessione su parole omofone ha portato a una discussione più ampia sulla pronuncia nelle diverse aree della Gran Bretagna. In questa fase in particolare è lo studente a prendere il ruolo tradizionalmente dell'insegnante, cioè quello di chi possiede una conoscenza che condivide e trasmette al resto del gruppo e all'insegnante/collaboratore. L'insegnante non è necessariamente in grado di fornire tutte le risposte e, nonostante le sue competenze linguistiche, non possiede tutte le conoscenze necessarie a procedere alla traduzione di queste parole.

Questo format, percepito come una novità e anche con un certo senso di spaesamento nella prima sessione, ha invece funzionato in modo diverso e più consapevole nella seconda, con gli studenti già predisposti a mettersi in gioco, a non aspettarsi una soluzione predeterminata, ma a contribuire alla sua ricerca e ad accogliere il risultato della discussione collettiva. Come si vedrà anche nel paragrafo successivo, le sessioni si sono chiuse comunicando un'interruzione del processo traduttivo. Come era stato chiarito anche all'inizio, l'obiettivo della sessione non era quello di raggiungere una traduzione del testo ma quella di toccare con la discussione elementi utili alla sua comprensione.

4. I WORKSHOP DI INGLESE PER STUDENTI ERASMUS ITALIANI: IL FOCUS SULLE ESPRESSIONI IDIOMATICHE

Mentre nei workshop di inglese la discussione sui singoli termini era una premessa necessaria alla possibilità di comprendere globalmente il testo, per il gruppo di studenti Erasmus la comprensione globale del testo era invece il punto di partenza, il momento di scrematura che permetteva di individuare elementi da discutere. L'esistenza di una competenza nella lingua straniera, requisito per accedere al programma Erasmus, era inoltre accompagnata da una competenza professionale e linguistica specifica visto che si trattava di studenti di laurea specialistica o triennale, che per la maggior parte si occupa traduzione, linguistica, o comunque materie umanistiche, competenza che è emersa nel corso delle sessioni.

Gran parte delle sessioni si sono svolte sotto forma di lavoro in gruppi per dare spazio alla interazione non solo tra insegnante e studente ma anche alla negoziazione all'interno di quello che è diventato un team di *target collaborator*. Tra la prima e la seconda sessione si è cercato dunque di adattare il più possibile la progettazione delle sessioni alle esigenze degli studenti. Innanzitutto è stato discusso il fatto che gli studenti avevano esternato il bisogno di praticare il più possibile l'inglese. Al momento del feedback orale è stato spiegato loro che il corso aveva delle finalità diverse rispetto a un corso di conversazione, ma allo stesso tempo si è cercato di tenere in considerazione le loro esigenze. Ad esempio l'insegnante/collaboratore ha iniziato a spiegare parole e concetti in inglese, nonostante la lingua della sessione fosse l'italiano, fornendo sinonimi e spiegazioni in modo che gli studenti potessero comprendere il testo ma, nel contempo, rassicurandoli sul fatto che la lingua veicolare fosse comunque l'italiano. In secondo luogo si è richiesto l'intervento di un secondo insegnante che potesse alternarsi con il primo in modo che durante il lavoro di gruppo gli studenti avessero sempre la possibilità di confrontarsi con un'insegnante/collaboratore.

È da notare infatti che rispetto agli altri workshop, un livello intermedio richiede che il confronto con l'insegnante/collaboratore sia più lungo e più complesso, visto che questi deve in una prima fase ascoltare la spiegazione dello studente e solo in una seconda elicitare dettagli o ipotizzare alternative di traduzione. Inoltre, nei workshop, agli studenti è stato chiesto di non aiutarsi con dizionari, ma di interpellare gli insegnanti nel caso incontrassero parole che non conoscevano o del cui significato non erano certi, per incoraggiarli alla discussione e soprattutto per cercare in modo collaborativo la sfumatura di significato precisa.

Strategie usate dagli insegnanti/collaboratori sono state, tra le altre: fornire un sinonimo in inglese come alternativa al termine usato nel testo; riconoscere e

confermare una proposta suggerita dagli studenti; esprimere il dubbio circa la proposta dello studente; proporre il termine in un contesto diverso che potesse meglio suggerire il significato («da quello che mi state insegnando noto che...»); far inferire il significato di una termine attraverso l'uso di gesti del corpo o del volto. Tutto questo sottolineando l'attesa e l'aspettativa che sia lo studente a dover avanzare delle proposte. Gli studenti hanno risposto offrendo diverse alternative e proposte di traduzione, ragionando sullo scarto tra il significato letterale di una parola e il modo in cui la stessa potesse essere resa in italiano, considerando registri e sfumature, ricreando nella lingua di arrivo la particolarità di un termine.

In particolare, si è notato che gli studenti hanno preso coscienza del fatto che alcune delle loro proposte potessero non essere italiano standard ma regionalismi che fino a quel momento non avevano percepito come tali. Hanno riflettuto sul fatto che il registro colloquiale non è uniforme in italiano, ma può variare molto diatopicamente. Questo ha portato a riflettere sul prestigio delle varietà regionali, sia nella lingua di partenza che nella lingua di arrivo, e su come una stessa percezione legata alla scelta di un termine possa trovare corrispondenza nelle due lingue. I workshop si sono dunque rivelati un'interessante occasione di incontro di tante Italie.

Visto il livello degli studenti, la scelta, nell'ultima lezione, di concentrarsi su espressioni idiomatiche ha in qualche modo ricreato la situazione in cui questi studenti possono ritrovarsi nel momento in cui traducono, dato che si tratta di porzioni di lingua che meritano attenta considerazione e per le quali la collaborazione tra *source* e *target collaborator* può sicuramente portare un beneficio. È anche emerso il modo in cui la lingua si interseca con la cultura. Nel caso delle espressioni idiomatiche la conversazione si è articolata in modo più complesso: alla spiegazione in italiano del modo di dire inglese da parte dello studente è seguito un ragionamento tra pari rispetto al significato e una ricerca di espressioni simili in italiano da proporre all'insegnante/collaboratore. Questi a sua volta, chiedendo i chiarimenti del caso, ha riflettuto e pensato a proposte di traduzione letterale e da usare come base per identificare possibili equivalenti in italiano. Rispetto ai workshop di italiano per principianti erano numericamente maggiori i casi in cui non è stato possibile (perché non aveva senso farlo) giungere a un corrispondente unico e definitivo del termine o dell'espressione discussa.

5. CONCLUSIONI

L'esperienza di questi workshop ha dato modo di provare come applicare la traduzione alla classe di lingua. In particolare, si è ragionato su come strutturare una lezione che abbia una struttura imperniata sul testo e che ha come focus non il risultato finale ma il processo di traduzione. I *feedback* sono stati positivi ma hanno anche sottolineato che, in un primo momento, il modo di procedere della lezione non era chiaro, visto che gli studenti erano abituati a modalità e contesti didattici più tradizionali. Gli stessi studenti si sono poi detti soddisfatti perché i workshop hanno aperto loro nuove prospettive e offerto nuovi strumenti per avvicinarsi allo studio della lingua come testimonia, in modo molto efficace, il commento di uno dei partecipanti: «*the discussion made me question things from English which is a transferable skill you can use in learning any languages*».

Sulla base di questa esperienza, sarà necessario ragionare se abbia senso che questi format possano essere inseriti – e in che modo – in contesti di insegnamento più

formalizzati, quali corsi di lingua universitari, considerando in particolare una serie di scelte funzionali al lavoro sulla traduzione, come parlare nella lingua dello studente, la necessità di lavorare parola per parola e la mancanza di un prodotto finale.

L'elemento principale emerso è che la pratica traduttiva si è realizzata come importante momento di riflessione sulla propria lingua utile sia per lo studente principiante che di livello intermedio. La selezione dei materiali ha costituito il nodo cruciale della preparazione delle sessioni. Visto che queste erano slegate l'una dall'altra, si sono cercati materiali che potessero funzionare indipendentemente dalle lezioni che ogni partecipante aveva seguito, ma che allo stesso tempo non rendessero le attività ripetitive. Si è inoltre cercato di ragionare su elementi lessico-grammaticali che fossero al di fuori dall'ordine tradizionale con cui vengono presentati nella classe di lingua in modo che si riuscisse a integrare, più che sostituire, il lavoro fatto in eventuali contesti di apprendimento più formali.

Questa ricerca è relativamente giovane e l'analisi di tre workshop non è ancora in grado di mostrarne limiti e debolezze. Mostra però diverse potenzialità: ad esempio si può pensare di ripetere questi stessi workshop con diversi studenti, o aggiungere nuove sessioni per capire se, nel lungo termine, si possano includere obiettivi riconducibili a i livelli del *Framework*.

Ciò che inoltre emerge dalla ricerca è l'importanza del ruolo dell'insegnante, chiamato a contribuire con la propria competenza linguistica e non (almeno esplicitamente) con la competenza nella lingua di arrivo. Si intende lavorare su una figura di insegnante/collaboratore che pone domande più che dare risposte, cercando non solo di elicitare il contributo dello studente ma anche di rendere esplicito il percorso che porta dall'input nella lingua di partenza all'elaborazione di un output nella lingua di arrivo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Burns J., Duncan D. (previsto per il 2018), *Transnational Modern Languages: A Handbook*, Liverpool University Press, Liverpool.
- Collaborative translation: A Model for Inclusion (2016):
<https://transcollaborate.wordpress.com/>.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- European Commission, and Directorate-General for Translation (2013), *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union : A Study*, Luxembourg.
- Gramling D. J., Warner C. (2016), "Whose 'Crisis in Language'? Translating and the Futurity of Foreign Language Learning.", in *L2 Journal*, 8, 4, pp. 76-99.
- Puzio K., et al. (2013), "Language Differentiation: Collaborative Translation to Support Bilingual Reading" in *Bilingual Research Journal*, 36, 3, pp. 329-349.
- Polezzi, L. (2012), "Translation and migration", in *Translation Studies*, 5, 3, pp. 345-356.
- Pym A. (2015), "Where Translation Studies Lost the Plot: Relations with Language Teaching", lezione tenuta il 14 dicembre 2015 presso la Rikkyo University, Tokyo.
- Transnationalizing Modern Languages (2014), "Full project description":
<http://www.transnationalmodernlanguages.ac.uk/about/project/>.

- Trevitt J., Griffith, C. (2016), “Collaborative Translation And Language Learning: A Post-Monolingual Approach”, presentazione del luglio 2016 alla *LLAS conference: Frameworks for Collaboration and Multilingualism: Languages in Higher Education*, presso l'Università di Warwick.
- Venuti L. (2000), *The Translation Studies Reader*, Routledge, London e New York.

IL PROGETTO CSF (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS) A MILANO

*Matteo Modena*¹

1. LE ORIGINI DEL PROGETTO

Prima dell'attuale recessione, il Brasile ha vissuto una fase di forte crescita economica. Membro del BRICS, l'associazione tra i cinque paesi con le maggiori economie emergenti (Brasile, Russia, India, Cina, Sudafrica), lo stato sudamericano ha visto una crescita del 6% nel 2007 e del 6,4% nel 2008².

Sulla spinta di questa crescita, il governo guidato da Dilma Rousseff ha dato il via ad un'importante e vasta serie di accordi internazionali e di finanziamenti pubblici per permettere ai giovani studenti brasiliani di approfondire i loro studi all'estero, attraverso l'agenzia CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)³. Scopo finale di questa operazione è quello di permettere agli allievi universitari di trascorrere un periodo di studio all'estero (generalmente di durata compresa tra i 12 e i 24 mesi) per poter approfondire la loro formazione ed entrare in contatto con altre realtà, in particolare Stati Uniti ed Europa. Lo Stato brasiliano sostiene economicamente i giovani fornendo una borsa di studio comprensiva di spese per il viaggio aereo, di un bonus per l'acquisto di materiale informatico utile allo studio, di una quota fissa mensile (variabile a seconda della destinazione scelta) e del pagamento delle rette universitarie. Nel corso dell'anno scolastico, compito degli studenti è ottenere un sufficiente numero di crediti di studio.

Anche l'Italia è stata coinvolta, tra l'altro con il progetto CSF – Ciência sem Fronteiras.

Grazie all'iniziativa e al sostegno dell'**Ambasciata del Brasile in Italia**, nel novembre 2011, quattordici Istituzioni Italiane hanno firmato un accordo con le due agenzie del Governo Brasiliano, **CAPES** e **CNPq**, in modo da iniziare la costituzione di una rete per lo scambio di studenti, scienziati e studiosi all'interno del programma Scienza senza Frontiere CSF - Italia⁴.

Il progetto ha riguardato anche il Politecnico di Milano che ha organizzato una fase di accoglienza per gli studenti con corsi intensivi di lingua italiana. Questi corsi sono stati svolti a Milano, presso le sedi di Bovisa e di Leonardo e sono stati affidati al CALCIF – Centro d'Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana "Giacomo e Chiara Feltrinelli" dell'Università degli Studi di Milano e ai docenti che collaborano con questa istituzione.

¹ Docente Calcif e Master Promotals – Università degli Studi di Milano.

² Dati CESPI ottobre 2010.

³ <http://www.capes.gov.br>.

⁴ http://www.cienciasemfronteiras.it/IT/index.php?page=pagine_reader&id=5.

Nei quattro anni di vita del progetto dal 2012 al 2015, sono stati accolti dal Politecnico 272 studenti⁵ brasiliani all'interno del progetto CSF.

In questi anni, ho svolto, oltre all'incarico di docente, il ruolo di coordinatore per i corsi, e coadiuvato dalla segreteria del CALCIF e del Politecnico⁶.

Il fine di questo articolo è illustrare gli aspetti e le caratteristiche salienti del progetto e dell'esperienza didattica; verranno prese in esame le principali attività e le metodologie di adottate in aula.

2. I CORSI DI LINGUA CSF

Per soddisfare le esigenze legate ai tempi universitari, i corsi di italiano si sono svolti sempre nel mese di settembre, con una breve fase di organizzazione negli ultimi giorni di agosto. Ogni corso, a carattere intensivo, comprendeva 100 ore di lezione, distribuite in quattro settimane consecutive, con moduli di lezioni di cinque ore quotidiane. In ogni corso operavano due docenti: 50 ore di lezione a testa, ogni lezione da 5 ore, per un totale quindi di 10 "giornate" di lezione a docente.

Per creare le classi, gli studenti sono stati sottoposti ad un test scritto multilivello (8 prove di livello A2, B1 e B2) e ad un colloquio orale. In base alla valutazione in percentuale dei risultati, e quando possibile tenendo in considerazione l'indirizzo di studio (ingegneria, architettura, ecc.), sono state formate le classi.

Nella creazione dei gruppi classe si è cercato, inoltre, di creare le condizioni per il miglior ambiente possibile di apprendimento: si è scelto, ad esempio, di avere classi meno numerose per i livelli più bassi (A1-A2).

Lavorando due docenti in ogni classe, è stato fondamentale il coordinamento, non solo tra i docenti della stessa classe, ma tra tutte le classi. Prima dell'inizio di ogni corso (quindi negli ultimi giorni del mese di agosto) è stata organizzata una riunione generale tra tutti i docenti, nella quale sono state discusse le linee guida generali dei corsi.

Tra i docenti, c'è stato un confronto continuo e costante sugli interventi didattici e questo ha permesso di testare e sviluppare alcune attività specifiche, come vedremo.

Caratteristica base dei corsi era quella di fornire non soltanto la conoscenza dell'italiano per la comunicazione (comunque bisogno primario per gli studenti di livello A1-B1), ma proporre almeno alcuni aspetti della lingua per lo studio, attraverso attività sviluppate *ad hoc* dai docenti, in base al campo di studi degli studenti. «Il lavoro di avvicinamento alla lingua L2 deve intervenire proprio nel delicato passaggio dalla lingua della comunicazione a quella delle discipline, laddove si vanno a creare veri muri di incomprensibilità e difficoltà sia a livello cognitivo che meta-cognitivo (Bosc, 2012).

Le lezioni si sono svolte presso i poli di Leonardo e di Bovisa, con orario 9-14. Le aule a disposizione permettevano la connessione di dispositivi mobili del docente (pc, tablet) a internet e all'impianto video e audio. Aspetto importante per la didattica L2, molte aule avevano a disposizione tavoli e sedie libere, che potevano essere spostate e organizzate in modo diverso a seconda delle necessità e delle attività da svolgere. Inoltre, le aule di tutti i corsi erano molto vicine tra loro (erano collocate sullo stesso piano, proprio una accanto all'altra).

⁵ 25 studenti nel 2012, 63 nel 2013, 119 nel 2014, 65 nel 2015.

⁶ Nella persona della Dott.ssa Chiara Pellizzari.

In considerazione del fatto che per la quasi totalità degli studenti si trattava della prima esperienza in Italia e che il corso non prevedeva la presenza di tutor, si è deciso di integrare le attività in classe con una o due uscite didattico-culturali. Tali escursioni sono state progettate e organizzate dai docenti con diversi fini: dare modo di conoscere alcuni aspetti della città di Milano, presentare attività esterne al classe, fornire stimoli di conoscenza della lingua e della cultura italiana, creare i presupposti per successive attività didattiche in classe.

3. I DESTINATARI

Destinatari dei corsi di lingua, come detto, sono stati studenti universitari brasiliani, la cui età era quindi compresa tra i 19 e i 25 anni, provenienti da diverse università sparse su tutto il territorio dello stato sudamericano. Generalmente, in ognuno dei quattro anni la competenza in italiano all'arrivo spaziava dal livello A1 al livello B1/B2. Una piccola percentuale non aveva mai studiato la nostra lingua⁷. La maggior parte era già entrata in contatto con la lingua italiana: molti attraverso un breve corso on line messo a disposizione dalle loro università di provenienza, altri seguendo corsi più o meno lunghi, altri ancora avendo parenti di origine italiana, altri studiando l'italiano come autodidatti.

Trattandosi di studenti legati al programma Scienze Senza Frontiere, i corsi di laurea seguiti spaziavano dall'ingegneria (in tutte le sue varie declinazioni), all'architettura, al design. I partecipanti avevano l'obbligo di raggiungere un numero minimo di crediti universitari.

Nel piano di studi, il Politecnico aveva previsto il corso di lingua italiana intensiva a settembre e la possibilità di partecipare ai corsi di lingua dedicati agli studenti Erasmus durante il resto dell'anno⁸.

Come accennato, ogni studente riceveva dal governo brasiliano una borsa di studio, direttamente in euro. Tale borsa di studio permetteva ai giovani, non soltanto di poter vivere e studiare a Milano senza difficoltà particolari, ma data l'entità metteva loro a disposizione la possibilità di investire nella loro formazione, in particolare viaggiando in Italia e in Europa. Questo aspetto è risultato molto utile e interessante nei corsi di lingua: gli studenti si sono mostrati fin da subito desiderosi di avere molte informazioni di carattere culturale e artistico sulle mete più interessanti da visitare in Italia e, in generale, in Europa.

Avendo a disposizione la residenza studentesca solo per il mese di settembre, nel periodo del corso di lingua, i giovani brasiliani hanno cercato e trovato abitazioni in affitto. Anche questa necessità in molti casi è emersa durante il corso con l'esplicita richiesta degli studenti di approfondire i contenuti inerenti l'abitazione e l'affitto.

In generale la frequenza è stata molto buona: salvo casi isolati, tutti gli studenti sono stati presenti per oltre il 75% delle lezioni. Ciò ha ovviamente permesso di svolgere il programma in modo completo ed uniforme.

⁷ Durante i corsi, si è potuto constatare che questi studenti avevano indicato come meta preferenziale il Portogallo e, solo in un secondo momento, a causa dell'esaurimento dei posti disponibili, hanno scelto l'Italia.

⁸ La partecipazione era obbligatoria per gli studenti che non avessero raggiunto il livello B1 al termine del corso di settembre.

Nel corso degli anni è cambiato il numero degli studenti: si è andati da un minimo di 24⁹ ad un massimo di 119¹⁰. Di conseguenza è anche cambiata la composizione numerica delle classi che è andata da un minimo di 8 ad un massimo di 18 studenti.

4. CONTENUTI GLOBALI: DIFFERENZIAZIONE DEI LIVELLI E LORO ORGANIZZAZIONE

Come accennato, il primo contatto con gli studenti è avvenuto attraverso un test di lingua multilivello¹¹. Tale test è stato strutturato in sette esercizi a difficoltà progressiva: due per il livello A1, due per l'A2, due per il B1, uno per il B2. Le prove A1, A2 e la prima prova B1 erano strutturate in forma di *cloze*, ognuno con uno o più distrattori nella scelta delle risposte. La seconda prova B1 e la prova B2 richiedevano invece la scrittura delle forme verbali alla forma corretta. Tutti i testi sono stati selezionati a partire da materiale autentico (annunci, blog, articoli di giornale).

Il punteggio del test scritto, unito al colloquio orale, ha determinato il livello di partenza degli studenti e, quindi, la suddivisione nelle classi.

In ognuno dei quattro anni del progetto si sono formate diverse classi, da un minimo di due ad un massimo di nove.

Per poter affrontare i corsi in modo organico tra le diverse classi, si è scelto di utilizzare un manuale come filo conduttore cui richiamarsi e allacciarsi in quanto ad argomenti e contenuti grammaticali, utilizzandolo in un certo qual modo nella funzione di curriculum: «un curriculum indica fini e obiettivi, materiali e mezzi – ma non può esimersi dall'indicare anche in che modo organizzare questi materiali in modo da farli acquisire agli studenti. È l'operazione che di solito si definisce “programmazione”» (Balboni, 2015).

Nel percorso didattico hanno comunque prevalso, come numero e rilievo dato, le attività preparate dai docenti.

Il contenuto generale dei corsi era la lingua per la comunicazione e la socializzazione, ma in ogni classe sono state proposte, a diversi livelli e con diverse difficoltà, attività centrate sulla lingua dello studio¹². Utilizzando i mezzi tecnici a disposizione, ogni docente ha fatto ricorso per le sue lezioni all'uso di internet e di materiali multimediali (video, audio).

I docenti hanno proposto molti materiali *ad hoc*, ricercati soprattutto tra fonti autentiche (libri didattici, giornali, video youtube, ecc.) in sostituzione o a integrazione di attività tratte da manuali.

Sono state previste anche attività a classi unificate, sia per livello che tra livelli diversi¹³.

Inoltre, sono state proposte attività in partenza uguali in ogni classe che sono state poi approfondite in modo diverso a seconda del livello. Ad esempio, nei corsi del 2014 e del 2015, in occasione di Expo a Milano, è stata proposta un *cloze*-dettato a coppie.

Il testo di partenza è la presentazione della manifestazione pubblicata sul sito ufficiale, con l'aggiunta della presentazione del Padiglione brasiliano. Da questo materiale, si è creato un *cloze* con lunghe parti di frasi mancanti. Gli studenti sono stati

⁹ Anno 2012: il primo del progetto CSF.

¹⁰ Anno 2014.

¹¹ Elaborato da Marco Contini e Gabriele Luoni.

¹² Si vedrà un esempio nel paragrafo successivo.

¹³ Vedi paragrafo “Esempio di un'attività plurilivello: il progetto della casa”.

divisi a coppie. Ad ogni coppia è stata assegnata una copia del testo con le parti mancanti. Per completare lo scritto, un membro della coppia aveva il compito di “riportare” le parti mancanti trovandole nel testo originale appeso fuori dall’aula. A metà dell’esercizio avveniva poi lo scambio di ruoli, con l’obbligo di non correggere le parti già scritte dal compagno. Il tutto impostato come una competizione (miglior tempo di compilazione e minor numero di errori). La fase di correzione è stata svolta in plenaria: ogni coppia ha corretto l’elaborato di un’altra coppia, attribuendo il punteggio.

Completata la correzione, sempre in plenaria, la classe ha risposto ad alcune domande aperte di comprensione sul testo.

Si è trattato di un’attività che ha coinvolto molto gli studenti, per l’aspetto ludico e dinamico. Nonostante la difficoltà del testo di partenza, anche le classi di livello più basso hanno potuto esercitare memorizzazione e pronuncia in modo efficace.

Dopo questa fase comune, in ogni classe i docenti hanno proposto attività diverse in base al livello: da un semplice approfondimento del tema Expo con conversazione libera e visione di video, ad una riflessione su temi linguistici.

Nelle classi di livello A2 e B1 del 2015 è stata proposta come attività linguistica a partire dal testo, un riadattamento dei tempi verbali e dei marcatori temporali. Il testo di partenza, infatti, è stato scritto nel 2014, quindi prima di Expo. Nel settembre del 2015, la manifestazione si avviava alla conclusione, quindi l’esercizio che hanno svolto gli studenti è stato quello di modificare il testo ed adattarlo al momento presente.

In tutte le classi l’argomento ha suscitato molto interesse: quasi tutti gli studenti hanno visitato Expo, usufruendo del biglietto a prezzo ridotto offerto dal Politecnico.

Riporto di seguito le pagine relative all’attività. La prima parte si riferisce al testo completo (le parti sottolineate rappresentano quelle eliminate nel *cloze* sottoposto agli studenti), seguono le domande di comprensione, infine le pagine per gli allievi.



L’Esposizione Universale si è tenuta in Italia solo un’altra volta. Era il 1906 e la città prescelta era Milano. Allora il tema era quello dei trasporti e si inaugurava la linea ferroviaria Milano-Parigi. Sono passati più di cento anni e l’Esposizione Universale, l’EXPO, torna ancora in Italia, ancora a Milano. Con il titolo “Nutrire il Pianeta, energia per la vita”, questa Expo si propone un tema di grande attualità e di altissimo valore: l’alimentazione in tutte le sue forme, dal problema della mancanza di cibo a quello dell’educazione alimentare, alla sostenibilità ambientale.

Dal 1 maggio al 31 ottobre del 2015 l’Italia sarà al centro del mondo su un tema fondamentale del; quale parleranno anche i capi di Stato e di governo che verranno in Italia. Sarà un’importante occasione? di confronto e dialogo con approfondimenti specifici sui temi connessi all’uso dell’acqua potabile e della sua disponibilità; alla qualità e sicurezza dell’alimentazione e alla promozione di corretti stili di vita.

Il sito di Expo Milano 2015 funzionerà come una *Smart City* che permetterà ai visitatori di vivere un’esperienza unica. Durante i sei mesi di svolgimento dell’esposizione si terranno oltre 7.000 iniziative tra spettacoli, concerti ed eventi culturali che coinvolgeranno l’intera città. La Scala rimarrà aperta tutti i giorni.

I visitatori dovrebbero essere circa 20 milioni. Il luogo principale dell’esposizione è stato progettato dagli architetti della Società Expo Milano 2015 con il supporto di professionisti

di fama internazionale. La zona espositiva si trova accanto alla Fiera di Milano. Concepita come un'isola circondata da un canale d'acqua, la zona della Esposizione si struttura secondo gli assi perpendicolari delle antiche città romane: cardo e decumano. 27.900 m2 sono destinati a grandi spazi dove vengono riprodotti tutti gli ecosistemi della terra.

Expo Milano 2015 ospiterà i Paesi di tutto il mondo che sono stati invitati ad interpretare il Tema Nutrire il Pianeta, Energia per la Vita. L'alimentazione, tema centrale e quotidiano per l'intera popolazione mondiale, porta con sé profonde problematiche. Ogni Paese, partendo dalla propria cultura e dalle proprie tradizioni, è chiamato a interrogarsi e a proporre soluzioni rispetto alle grandi sfide legate alle prospettive dell'alimentazione. I Paesi partecipanti esprimono il significato e i contenuti della loro presenza a **Expo Milano 2015** attraverso un concept tematico ed hanno la possibilità di scegliere fra due modalità di partecipazione: costruire autonomamente il proprio spazio espositivo (Padiglioni Self-Built) oppure scegliere un proprio spazio all'interno di uno dei nove Cluster Tematici.

Padiglione brasiliano

Tema della partecipazione "Sfamare il mondo con soluzioni" Concept

Il Brasile è tra i più grandi produttori agricoli del mondo. La sua **attività agroindustriale** è prospera e rinomata, mentre è meno nota la **capacità tecnologica** che supporta questo notevole rendimento.

La partecipazione a **Expo Milano 2015**, con un Padiglione che si estende su uno spazio complessivo di 4133 metri quadri, è l'occasione per mostrare al mondo le attività di ricerca del Paese e i suoi modelli di produzione e consumo di cibo. Il miglioramento delle coltivazioni si basa infatti sull'adattamento alle diverse condizioni poste dalle varie caratteristiche territoriali, biologiche, climatiche e culturali.

Il Paese affronta il tema di **Expo Milano 2015 Nutrire il Pianeta, Energia per la Vita** mostrando un insieme di soluzioni collegate alla sua **capacità tecnologica** in ambito agricolo volte ad estendere la produzione di cibo e le relative esportazioni, nonché a soddisfare le esigenze della società senza svalutare la risorsa più importante del Paese: la **biodiversità**, risorsa fondamentale per l'equilibrio dell'intero Pianeta.

La partecipazione all'evento si basa su tre approcci fondamentali: **tecnologico**, per mostrare gli sviluppi tecnologici e l'affidabilità del Paese come possibile partner efficiente e innovativo; **culturale**, per sottolineare la pluralità del Paese attraverso i diversi tipi di prodotti alimentari e di cucina esistenti; **sociale**, per estendere la democratizzazione del cibo garantendo l'accesso universale a un'alimentazione sufficiente e sana.

Da non perdere: le attrazioni del Padiglione

Il cuore pulsante del Padiglione del Brasile è una rete interattiva che collega i tre piani. Camminando sulla rete sospesa, i visitatori interagiscono con l'ambiente circostante: dei sensori, infatti, rilevano i movimenti trasferendo impulsi che modificano il suono e la luce circostante. La visita inizia da un'area aperta (Green Gallery), con ortaggi, piante, fiori e frutti accompagnati da tavoli interattivi, che offrono giochi e informazioni sulle etnie del Brasile. Una rampa porta al primo piano, dove una proiezione guida i visitatori. Al secondo piano, un'altra proiezione su uno schermo trasparente mostra un video che si attiva grazie ai sensori di prossimità.

Domande

1. Cosa venne inaugurato in occasione della prima Esposizione a Milano?
2. Quanti visitatori sono attesi l'anno prossimo?
3. Cosa deve proporre ogni Paese che partecipa all'Expo 2015?
4. Quante modalità di partecipazione possono scegliere i Paesi partecipanti?
5. Quali sono i punti più importanti della partecipazione brasiliana?
6. Qual è il centro del Padiglione brasiliano?

L'Esposizione Universale si è tenuta in Italia solo un'altra volta. Era _____
_____. Allora il tema era quello dei trasporti e _____
_____. Sono passati più di cento anni e
l'Esposizione Universale, l'EXPO, torna ancora in Italia, ancora a Milano. Con il titolo
"Nutrire il Pianeta, energia per la vita", questa Expo _____
_____ e di altissimo valore: l'alimentazione in tutte le sue
forme, dal problema della mancanza di cibo a quello dell'educazione alimentare, alla
sostenibilità ambientale.

_____ 2015 l'Italia sarà al centro del mondo su un
tema fondamentale del; quale parleranno anche i capi di Stato e di governo che
verranno in Italia. Sarà un'importante occasione? di confronto e dialogo con
approfondimenti specifici sui temi connessi all'uso dell'acqua potabile e della sua
disponibilità; alla qualità e sicurezza dell'alimentazione e alla promozione di corretti stili
di vita.

Il sito di Expo Milano 2015 funzionerà come una *Smart City* che permetterà ai visitatori di
vivere un'esperienza unica. Durante i sei mesi di svolgimento dell'esposizione

_____. La Scala rimarrà aperta tutti i giorni.
I visitatori dovrebbero essere circa 20 milioni. Il luogo principale dell'esposizione è stato
progettato dagli architetti della Società Expo Milano 2015 con il supporto di professionisti
di fama internazionale. La zona espositiva si trova accanto alla Fiera di Milano.
_____, la zona
della Esposizione si struttura secondo gli assi perpendicolari delle antiche città romane:
cardo e decumano. 27.900 m2 sono destinati a grandi spazi dove vengono riprodotti tutti
gli ecosistemi della terra.

Expo Milano 2015 ospiterà _____
_____ **Nutrire il Pianeta, Energia per la
Vita**. L'alimentazione, tema centrale e quotidiano per l'intera popolazione mondiale,
porta con sé profonde problematiche. Ogni Paese, partendo dalla propria cultura e dalle
proprie tradizioni, _____ rispetto
alle grandi sfide legate alle prospettive dell'alimentazione.

I Paesi partecipanti esprimono il significato e i contenuti della loro presenza a **Expo
Milano 2015** attraverso un concept tematico ed _____
_____; costruire autonomamente il proprio spazio
espositivo (Padiglioni Self-Built) oppure scegliere un proprio spazio all'interno di uno dei
nove Cluster Tematici.

Padiglione brasiliano

Tema della partecipazione "Sfamare il mondo con soluzioni" Concept

Il Brasile è tra _____. La sua **attività
agroindustriale** è prospera e rinomata, mentre è meno nota la **capacità tecnologica**

che supporta questo notevole rendimento.

La partecipazione a **Expo Milano 2015**, con un Padiglione che si estende su uno spazio complessivo di 4133 metri quadri, _____ le **attività di ricerca** del Paese e i suoi modelli di produzione e consumo di cibo. Il _____ infatti sull'adattamento alle diverse condizioni poste dalle varie caratteristiche territoriali, biologiche, climatiche e culturali.

Il Paese affronta il tema di **Expo Milano 2015 Nutrire il Pianeta, Energia per la Vita** mostrando un insieme di soluzioni collegate alla sua **capacità tecnologica** in ambito agricolo volte ad estendere la produzione di cibo e le relative esportazioni, nonché a soddisfare le esigenze della società senza svalutare la risorsa più importante del Paese: la **biodiversità**, _____

La partecipazione all'evento si basa su tre approcci fondamentali: **tecnologico**, _____ e l'affidabilità del Paese come possibile partner efficiente e innovativo: **culturale**, _____ del Paese attraverso i diversi tipi di prodotti alimentari e di cucina esistenti; **sociale**, _____ del cibo garantendo l'accesso universale a un'alimentazione sufficiente e sana.

Da non perdere: le attrazioni del Padiglione

Il cuore pulsante del Padiglione del Brasile è una rete interattiva che collega i tre piani. Camminando sulla rete sospesa: _____: dei sensori, infatti, rilevano i movimenti trasferendo impulsi che modificano il suono e la luce circostante. La visita inizia da un'area aperta (Green Gallery), con ortaggi, piante, fiori e frutti accompagnati da tavoli interattivi, che offrono giochi e informazioni sulle etnie del Brasile. Una rampa porta al primo piano, dove una proiezione guida i visitatori. Al secondo piano, un'altra proiezione su uno schermo trasparente _____

5. DUE ESEMPI OPPOSTI: STUDENTI A1 E STUDENTI B2

I livelli dei corsi hanno sempre avuto un differenziazione molto ampia, andando appunto da studenti di livello A1 a studenti di livello B2. Questo ha obbligato i docenti a confrontarsi con situazioni e livelli molto diversi e a dover sviluppare un programma a carattere intensivo piuttosto particolare.

Tenterò di fare un quadro delle due situazioni "estreme": gli studenti giunti in Italia senza alcuna conoscenza della lingua e, per contro, studenti di livello B2¹⁴.

Gli studenti brasiliani si sono dimostrati per caratteristiche di vicinanza linguistica e, sotto molto aspetti, culturale, molto partecipativi e ricettivi nei confronti delle attività proposte. Non ho parlato intenzionalmente di allievi pre-A1, perché, date le caratteristiche del portoghese, anche gli studenti "neofiti" rispetto allo studio della lingua italiana, sono in realtà dei *falsi principianti*:

Il portoghese, al pari dell'italiano, è una lingua romanza e come tale presenta delle somiglianze ai vari livelli linguistici (lessicale e morfosintattico) tali da lasciar supporre una rapida progressione nell'apprendimento linguistico da parte di studenti principianti italofofoni. [...] Come è noto, le lingue romanze

¹⁴ Ho avuto la possibilità, nel corso dei quattro anni, di insegnare in classi di diverso livello e, come coordinatore, di confrontarmi anche con i colleghi.

hanno un'origine comune. La somiglianza fra lingue romanze riguarda tutti i livelli dell'organizzazione della lingua (fra cui in primo luogo il lessico) e facilita la mutua comprensione. Per comprendere un testo in una lingua, gli apprendenti appartenenti allo stesso gruppo linguistico dispongono di numerosi elementi (lessicali, fonologici, morfologici, sintattici) che risultano facilitanti grazie alla vicinanza fra le lingue (Bonvino, Pippa, 2015).

Molti sono, infatti, i punti di contatto tra le due lingue e, partendo da questo, si è lavorato molto sull'aspetto comunicativo e su una grammatica di tipo induttivo. Si è scelto di lavorare molto su materiali autentici, facendo ovviamente una scelta non solo relativa alla difficoltà linguistica, ma soprattutto agli obiettivi¹⁵. Tra i materiali utilizzati: articoli di giornale, riviste di design e architettura, ascolto di canzoni, video interviste a personaggi italiani legati ad architettura e design (ad esempio, Renzo Piano).

Per la produzione si è cercato di lavorare molto sulla correttezza, dal momento che la comunicazione non ha mai visto momenti di chiusura o di stallo. Pertanto, si sono privilegiati molti giochi didattici in grado di fissare strutture e costrutti particolari, soprattutto in relazione con le caratteristiche della lingua portoghese¹⁶. In questo caso, molto importante è stato l'approccio del docente nei confronti dell'errore: nonostante il messaggio riuscisse a passare, si è cercato di spingere gli studenti ad una maggiore precisione.

Molto spazio è stato inoltre dato ad attività di coppia e di gruppo, soprattutto per lavori più complessi (comprensioni e produzioni scritte più articolate).

Riporto qui un esempio di attività tratta da un'intervista al celebre architetto Renzo Piano. Si tratta di un intervento alla trasmissione "Vieni via con me" condotta da Fabio Fazio e trasmessa in prima serata da Rai 3, del 22 novembre 2010¹⁷. Piano era stato chiamato a parlare del significato, a suo giudizio, del verbo "fare". Si è scelta questa intervista per creare l'attività per diversi motivi. Renzo Piano era conosciuto da quasi tutti gli studenti (ovviamente da tutti quelli di architettura e design), l'argomento dell'intervista toccava punti di interesse per i giovani, e ultimo ma non ultimo l'oggetto dell'intervento (il verbo "fare") mostrava risvolti interessanti sia dal punto di vista culturale che grammaticale.

L'attività inizia come un esercizio di ascolto e comprensione nella prima parte e di produzione orale nella seconda fase. Prima visione (fino a 4'00"): individuare i significati del verbo "fare" come espressi da Piano. Seconda visione (fino a 4'00"): controllo. Discussione in plenaria su espressioni conosciute con il verbo "fare", cui segue una produzione mirata individuale. Terza visione (da 4'00" fino alla fine): Renzo Piano risponde alla domanda "Partire o restare?". Essendo la sua riflessione rivolta ai giovani, risulta coinvolgente per gli studenti. Verificata la comprensione dell'intervento finale, si chiude con un confronto in plenaria sullo stesso tema.

Si riporta qui di seguito l'impostazione dell'attività e la trascrizione dell'intervista.

¹⁵ Rimando al paragrafo "Attività comunicativa e di confronto tra classi: la creazione del telegiornale" per l'approfondimento su un esempio.

¹⁶ Ad esempio sono state svolte attività centrate sull'uso in italiano di "mi piace", in contrasto con il "gosto de" portoghese.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=XRA4Bz5Y4dI&feature=youtu.be>.

Renzo Piano - Vieni via con me - Fare

Scrivi cosa significa “Fare” secondo Renzo Piano, architetto

1. Fare - costruire
2. Fare bene
3. Fare per gli altri - fare il bene comune
4. Fare con attenzione
5. Fare bellezza
6. Fare silenzio
7. Lasciar fare (i giovani)

Lunedì sera durante la puntata di “Vieni via con me” di Fabio Fazio e Roberto Saviano, il grande architetto italiano Renzo Piano, stimato e apprezzato in tutto il mondo, ha letto un nobile elenco del “Fare” di grande valore non solo per chi si occupa di architettura ma per tutti gli italiani in generale.

Nell'elenco affronta, se pur brevemente, temi riguardanti l'arte e l'architettura, le energie rinnovabili, la “cultura” contrapposta all' “imbarbarimento” dell'uomo, e il problema dei giovani a cui dovrebbe essere data la possibilità di esprimere il proprio talento.

Di seguito la trascrizione dell'elenco e la risposta di Renzo Piano alla domanda di Fazio: “Partire o restare?”

FARE

Fare, costruire, è la più antica scommessa dell'uomo, insieme allo scoprire, al navigare e al coltivare i campi. È un nobile mestiere quello dell'architetto se fatto bene.

FARE BENE

Per fare bene bisogna capire e ascoltare; è un'arte complessa quella dell'ascolto! È difficile perché spesso le voci di quelli che hanno più cose da dire sono discrete e sottili.

Ascoltare non è obbedire, ascoltare non è trovare compromessi, ascoltare è cercare di capire e quindi fare progetti migliori.

FARE PER GLI ALTRI

Si diceva una volta, fare il bene comune. Bisogna sempre ricordare che fare architettura significa costruire edifici per la gente; università, musei, scuole, sale per concerti...sono tutti luoghi che diventano avamposti contro l'imbarbarimento, sono luoghi per stare assieme, sono luoghi di cultura, di arte e l'arte ha sempre acceso una piccola luce negli occhi di chi la frequenta.

FARE CON ATTENZIONE

Perché la Terra ha scoperto, e ci ha ormai avvisato, la propria fragilità. Per questo non credo nell'energia nucleare e credo invece fermamente nelle energie rinnovabili.

L'Italia non ha giacimenti di uranio, l'Italia ha molto sole e tanto vento.

FARE BELLEZZA

È una parola... o almeno provarci!

La bellezza è imprevedibile, se allunghi la mano ti scappa ma se la definisci come facevano i greci: il bello e il buono, il bello e il buono che stanno insieme, allora tutto diventa possibile.

La bellezza e l'utilità messe assieme vincono il formalismo, vincono l'Accademia.

FARE SILENZIO

Cioè costruire emozioni. Talvolta l'architettura cerca il silenzio e il vuoto in cui la nostra coscienza si possa ritrovare.

Il silenzio è un po' come il buio, bisogna avere il coraggio di guardarlo e poi piano piano si comincia a vedere il profilo delle cose.

Quindi l'architettura è anche l'arte di creare luoghi per il silenzio, per la meditazione.

LASCIAR FARE

Bisogna lasciar fare ai giovani, bisogna mettersi un po' da parte. Nel mio studio lavorano ogni anno 20 studenti provenienti da tutto il mondo. Bisogna valorizzare il talento, bisogna che la politica faccia i concorsi, ci sono tantissimi giovani talenti che non hanno nulla da fare.

Oggi un architetto in Italia ha poche possibilità prima dei 50 anni, c'è un'intera generazione che è stata tradita.

La politica teme il talento perché il talento ti regala la libertà e la forza di ribellarti.

Andare via o restare?

Secondo me i giovani devono partire, devono andar via ma per curiosità non per disperazione e poi devono tornare. I giovani devono andare, un po' come ho fatto io, sono sempre partito e sempre tornato. E devono andare per capire com'è il resto del mondo ma anche per un'altra cosa ancora più importante, per capire se stessi, perché c'è un'italianità che non è quella dell'orgoglio nazionale. Noi italiani dobbiamo capire una cosa, che siamo come dei nani sulle spalle di un gigante, tutti, e il gigante è la cultura, una cultura antica che ci ha regalato una straordinaria, invisibile capacità di cogliere la complessità delle cose, articolare i ragionamenti, tessere arte e scienza assieme e questo è un capitale enorme e per questa italianità c'è sempre posto a tavola per tutto il resto del mondo.

Per quanto concerne il livello B2, fermo restando alcuni punti fermi (materiali autentici, attività di gruppo) il lavoro si è concentrato molto su contenuti inerenti al campo di studi degli studenti. Sono stati proposti testi specialistici di ingegneria, architettura e design, proposti senza alcun tipo di filtro per permettere agli studenti di entrare in contatto con lessico e forme linguistiche che avrebbero ritrovato in certa misura nei testi universitari.

La lettura di un testo disciplinare implica le stesse competenze necessarie per un qualsiasi testo narrativo, descrittivo o espositivo, ma la comprensione è un'operazione più complessa e meno immediata. Non ci si può, infatti, limitare ad una pura attribuzione di significato, ma è necessario fornire un'interpretazione consapevole del testo, che successivamente darà luogo ad una produzione personale e critica (Bosc, 2012: 192).

Sono state proposte anche lezioni universitarie “di prova”: ricercando contenuti web *ad hoc* gli allievi si sono esercitati nel prendere appunti e nel riproporre i contenuti appresi, rielaborandoli.

Si è cercato di lavorare (sulla base delle ore a disposizione) seguendo in maniera ideale alcuni principi del CLIL:

competenza nella disciplina, ottenuta in CLIL italiano attraverso ulteriori ore di lavoro su testi disciplinari, spesso con la richiesta di spiegare alcuni contenuti all’insegnante di italiano: se questi chiede di scrivere la definizione di «acido» e «base», per un lavoro sul genere testuale, gli studenti che producono la definizione consolidano *ipso facto* la loro competenza in chimica, anche attraverso un processo di cooperazione tra loro per far cercare capire il concetto all’insegnante di italiano – che può anche fingere un’ignoranza maggiore del reale per stimolare una interazione con i suoi studenti (Balboni, 2012: 133).

Sul versante dell’italiano neo-standard si è svolto un efficace lavoro partendo dalla pubblicità, utilizzando l’argomento a partire dalla comprensione, passando ad un confronto culturale e terminando con una produzione creativa.

Un percorso simile è avvenuto anche per la lingua del telegiornale, come descriverò più avanti.

Riguardo ai testi di carattere scientifico-divulgativo, i docenti hanno lavorato su alcuni esempi comuni, creando attività diverse da proporre in classe.

Come esempio, si riportano due attività diverse: la prima è un *cloze* creato a partire da un testo di ingegneria.

Come funziona un impianto eolico?

1) **Leggi il testo e completalo con le seguenti parole:** *benché, circa, quando, per questo, quanto, come, il quale, grazie, perciò, che, dove, quando, circa, quella, che, quindi.*

La torre

Una moderna turbina eolica è alta 90 metri ha tre pale, ciascuna lunga _____ un campo da calcio. _____ il vento soffia su entrambe le facce della pala, la sua particolare conformazione determina una differenza di pressione tra i due lati. Proprio _____ per l’ala di un aeroplano, la differenza di pressione solleva la pala, facendo girare l’albero della turbina.

La stazione meteo

Un anemometro - misura la velocità del vento; insieme a una banderuola e ad altri dispositivi per misurare le condizioni atmosferiche informa sulle condizioni meteorologiche il computer della turbina, _____ cambia l’*orientamento* della turbina e delle pale per sfruttate al meglio l’energia del vento. Il computer può essere controllato da remoto dagli addetti alla turbina.



Le pale

La potenza delle turbine si basa sulle massicce pale, costruite in fibra di vetro o alluminio. _____ ognuna di esse può arrivare a una lunghezza di 50 metri, e i modelli più recenti di turbina possono arrivare a diametri di oltre 100 metri.

Il rotore

Le pale fanno girare il rotore, _____ è collegato a un albero che trasferisce il moto a un moltiplicatore di giri.

La navicella

La struttura in cima all'impianto eolico, dietro alle pale e al rotore è detta navicella e alloggia i meccanismi _____ consentono di trasformare l'energia del vento in energia elettrica, compresi il moltiplicatore di giri e il generatore.

Il moltiplicatore di giri

AN'interno del moltiplicatore di giri, una serie di ingranaggi trasforma la rotazione delle pale - _____ 30 giri al minuto - nel moto molto più rapido - _____ 18.000 giri al minuto -necessario per generare elettricità. Si tratta di una componente delle turbine eoliche pesante e costosa, e _____ alcuni produttori la sostituiscono con un generatore comandato direttamente, progettato per produrre elettricità dal vento. Questo tipo di generatori si basa su magneti realizzati con terre rare, in particolare il neodimio.

Il generatore

Il sistema mette in moto i magneti che generano un campo elettrico, come il vapore in un impianto a carbone o in un impianto nucleare. Una tipica turbina attuale da due megawatt di potenza può generare più di 6000 megawatt-ora di elettricità all'anno _____ a un generatore a induzione che produce corrente alternata.

Alla ricerca di stabilità

La navicella e le pale pesano centinaia di tonnellate e devono essere sospese a 90 metri da terra. La stabilità dell'impianto richiede _____ torri completamente in acciaio o rinforzate in acciaio, oltre a fondamenta di calcestruzzo.

La connessione alla rete elettrica

Ogni turbina è connessa alla rete elettrica locale, a sua volta collegata alla una più ampia rete regionale che distribuisce l'elettricità agli utenti finali. Uno dei problemi dell'energia eolica è che il vento spesso è più intenso in luoghi molto distanti da _____ l'elettricità è utilizzata, ovvero le città densamente popolate.

I campi eolici

Per arrivare a una produzione paragonabile a _____ degli impianti tradizionali occorre spesso impiantare centinaia di turbine in un sito favorevole, come nel caso del campo eolico di Klondike, nell'Oregon (nella foto). _____ le turbine siano sparse su diversi ettari di terreno, intorno a esse continuano le attività tradizionali, come l'agricoltura



Effetto “sparaghiaccio”

La produzione di elettricità con le turbine eoliche non comporta l'emissione di anidride carbonica ma è stata criticata per altri aspetti: il rumore (un costante ronzio _____ soffia il vento), il rischio che uccidano uccelli e pipistrelli, e infine la loro tendenza a “sparare” lontano frammenti di ghiaccio.

La seconda riguarda tre letture diverse da riordinare¹⁸. Mentre la prima attività è stata proposta in contemporanea a tutta la classe (essendo fondamentalmente un esercizio di tipo grammaticale), le letture sono state proposte a coppie, in base all'indirizzo di studio. Il riordino doveva avvenire, ovviamente, senza l'ausilio di dizionari o altri supporti. Riordinato il testo, le coppie dovevano mescolarsi e ognuno aveva il compito di “raccontare” quanto letto.

1. La propulsione aerospaziale 'ecologica' ispirata a un insetto
2. Realizzato dal team di ricerca dell'ateneo pisano, composto da Daniela Belli, Luca Labella, Simona Samaritani e Sara Dolci con la collaborazione di Lucio Torre, Angelo Pasini e Giovanni Pace di Alta, il catalizzatore a base di platino è una parte fondamentale del propulsore poiché permette di sfruttare il perossido di idrogeno al 98% come propellente, accelerando la sua decomposizione ad acqua e ossigeno.
3. Come spesso accade nella ricerca scientifica, l'ispirazione del progetto arriva dalla natura, precisamente dal coleottero bombardiere, insetto che per difendersi espelle ad intermittenza una miscela bollente che deriva dalla decomposizione dell'acqua ossigenata.
4. La scelta del platino come elemento catalitico, opportunamente supportato su materiali con elevata resistenza termo-meccanica è risultata efficace.
5. Il progetto si chiama Pulcher, acronimo di Pulsed chemical racket with green high performance propellants, ed è coordinato da Alta spa, spin-off dell'Università di Pisa, che vi partecipa tramite il Dipartimento di chimica e chimica industriale.
6. È ispirato al 'coleottero bombardiere' il catalizzatore a base di platino che permetterebbe lanci più 'green'.
7. La prova è stata condotta integrando il catalizzatore in un prototipo di propulsore monopropellente sviluppato in precedenza da Alta SpA ed effettuando una serie di spari stazionari. Il passo successivo del progetto sarà la realizzazione del propulsore pulsato e l'ottimizzazione del letto catalitico.
8. Prendendo spunto dal comportamento del coleottero, il progetto è riuscito nell'arco di un anno a collaudare con successo un catalizzatore a base di platino per la decomposizione del perossido di idrogeno ad alta concentrazione HTP (High Test Peroxide) che fungerà da propellente nell'innovativo propulsore aerospaziale ad impulsi.
9. Far diventare i sistemi di propulsione aerospaziale per sonde e satelliti più 'ecologici' mantenendo comunque elevate le prestazioni dei motori: è l'obiettivo di un progetto europeo coordinato da ricercatori italiani di base a Pisa, avviato circa un anno fa e che nei giorni scorsi ha realizzato con successo la prima fase di collaudo.

(da ingegneri.info)

¹⁸ Ne viene riportata una come esempio.

6. ESEMPIO DI UN'ATTIVITÀ PLURILIVELLO: IL PROGETTO DELLA CASA

La casa e “l’abitare” sono argomenti didattici che hanno trovato un forte riscontro negli studenti brasiliani, per una serie di motivi. Il primo stimolo è stato la ricerca della casa da affittare, cui si è aggiunto, di conseguenza, un confronto tra la Casa in Brasile e in Italia: ovviamente le differenze hanno spinto gli studenti verso la curiosità e il paragone tra i due paesi. A questi interessi, si è aggiunto il fatto che molti studenti erano iscritti ad architettura o design (circa il 75% in ogni classe¹⁹). Inoltre, per molti giovani si trattava della prima esperienza di vita da soli e, quindi, del primo approccio serio con l’idea di “abitare” in senso lato. Tutti questi motivi hanno spinto i docenti a creare un’attività di gruppo che ha coinvolto tutte le classi in modo differenziato.

L’attività nel suo complesso ha richiesto da 5 a 10 ore di lezione. Nelle classi di livello A1-A2 l’argomento è stato introdotto lavorando su lessico, ascolto e comprensione (video e letture: film, annunci, ecc.²⁰). La produzione a gruppi aveva il fine di disegnare e introdurre ai compagni di altre classi la “casa ideale per studenti brasiliani a Milano”.

Nelle sezioni di livello B1-B2 il lavoro è partito da un lessico più specifico, legato ad architettura e design. Da questo stimolo, la produzione a gruppi aveva l’obiettivo di proporre l’edificio abitativo moderno per la città. Gli studenti dovevano preparare un progetto da introdurre ai compagni, esattamente come una presentazione universitaria, preparando un power point e le argomentazioni a sostegno delle loro idee. Le presentazioni sono poi state fatte a classi unite e gli studenti hanno votato il progetto migliore.

Nella fase di presentazione è stato alto l’interesse dei compagni che hanno spesso voluto approfondire i progetti con domande e curiosità.

In tutto questo il docente ha fornito supporto nel lavoro in classe, rimanendo a disposizione per aiutare gli studenti e facendo “provare” la loro presentazione.

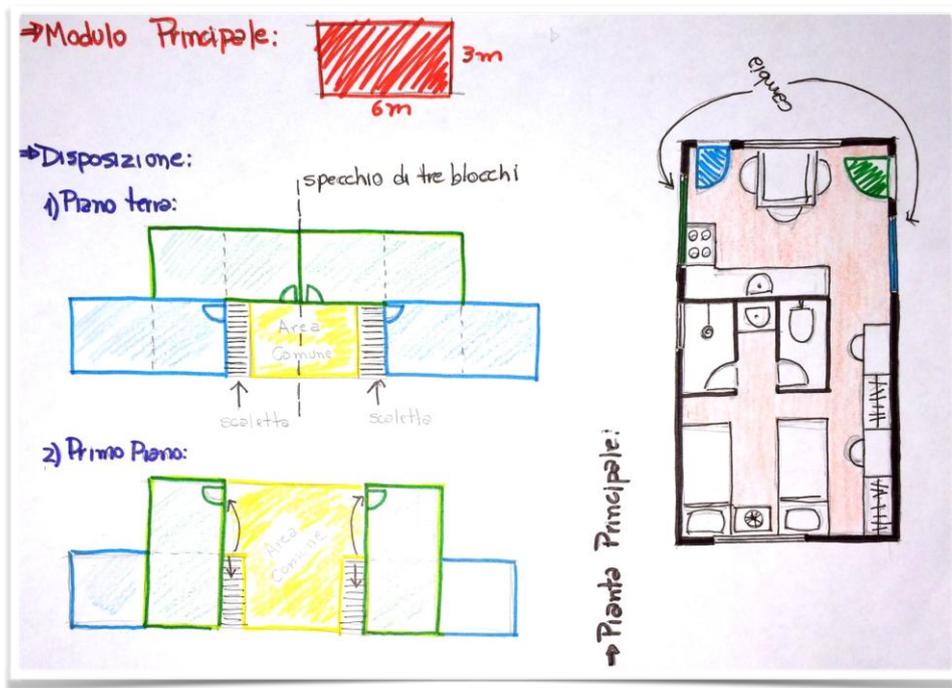
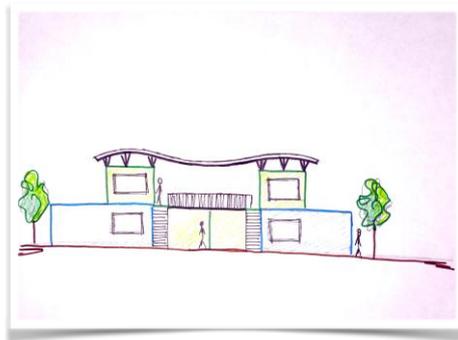
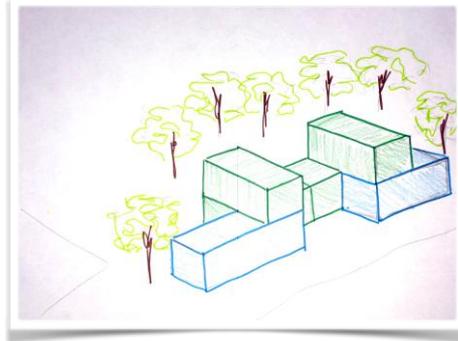
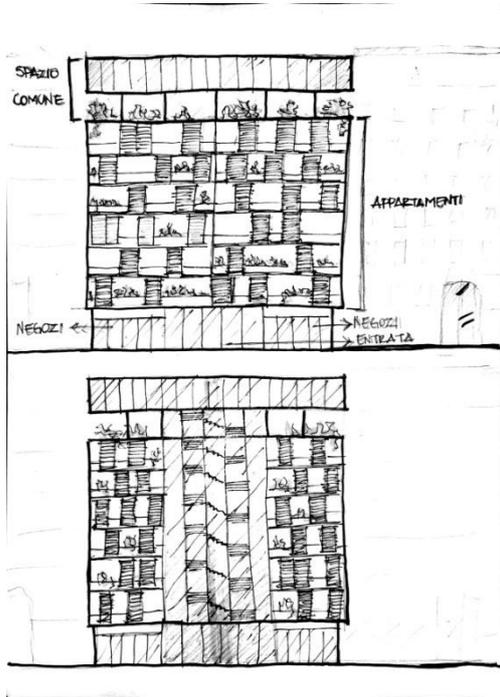
Per ogni classe è stato un primo modo per approcciarsi, nell’ambiente “protetto” del corso di italiano, al compito della presentazione universitaria in lingua straniera. Infatti, nel sistema dell’istruzione italiana, la presentazione orale ha importanza fondamentale. «Nell’esame orale, lo scopo più astratto e generale è quello di accertare la (relativa) appartenenza di un apprendista ad una comunità discorsiva e concettuale esperta, all’interno della quale vengono trasmessi determinati saperi, epistemologie, valori» (Ciliberti, 1999).

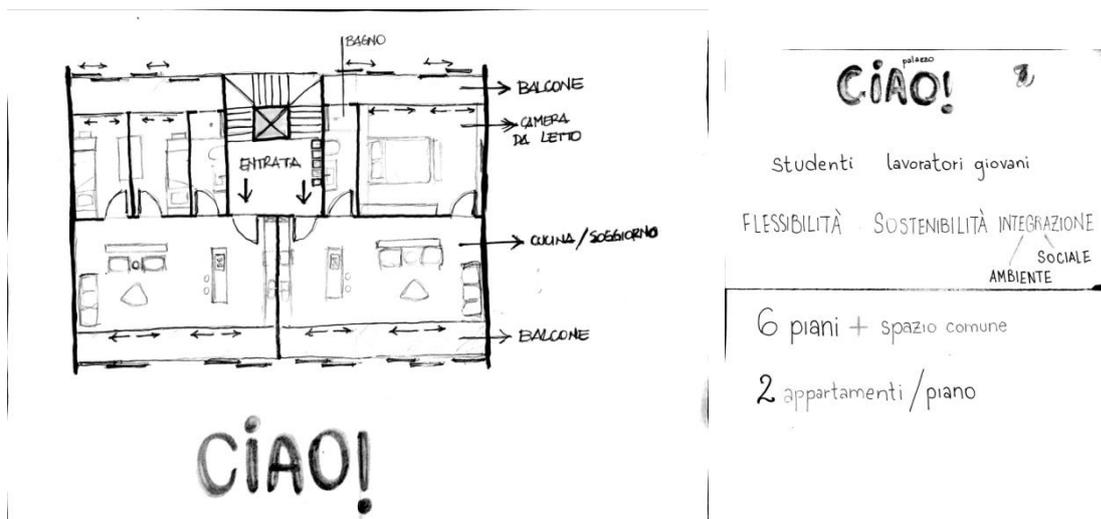
I docenti hanno cercato in questo contesto di mettere in evidenza l’utilità dell’attività in quanto anticipazione di un’esperienza che tutti avrebbero svolto nel loro anno di studio in Italia. Ad ogni livello si è lavorato su sfumature diverse: per i livelli bassi il compito era portare a termine un discorso in italiano con coerenza e coesione, per i livelli alti riuscire ad utilizzare un lessico più specifico e alcune particolari forme per mantenere l’attenzione del pubblico. Di seguito alcuni progetti preparati dai gruppi.

¹⁹ In questa percentuale vengono inclusi anche gli studenti iscritti a rami di ingegneria collegati all’architettura, come ingegneria edile.

²⁰ Tra i video proposti si sono scelti, ad esempio, due estratti dai film *La casa stregata* e *Il ragazzo di campagna*.

Progetto 1: esterno e visione in pianta





7. ATTIVITÀ COMUNICATIVA E DI CONFRONTO TRA CLASSI: LA CREAZIONE DEL TELEGIORNALE.

Un'altra attività di gruppo è stata la creazione del “telegiornale CSF”. Questa attività è stata sviluppata nell'arco di circa 5-7 ore di lezione, in concomitanza con gli ultimi giorni di corso, prima del test di uscita. Si è trattato di un lavoro molto articolato e a forte carattere comunicativo. In ogni classe si è lavorato sul linguaggio dei notiziari, proponendo contenuti video autentici, scelti dai docenti a seconda del livello della classe. È stato svolto un lavoro sulla struttura delle notizie e sui particolari costrutti sintattico-grammaticali utilizzati. Dopo questa fase ricettiva e di riflessione sulla lingua, si è passati alla fase di produzione: in ogni aula, si è organizzata “la redazione” del telegiornale. Si sono scelti gli argomenti principali e si sono formati i gruppi (uno per ogni notizia, in modo da avere come risultato finale un'edizione breve del telegiornale). In questa fase il docente ha supportato ogni gruppo nella redazione dei testi che sarebbero poi stati letti, fornendo spunti non solo grammaticali, ma anche relativi all'appropriatezza lessicale e agli aspetti di pronuncia, eloquio, prossemica. Dal punto di vista organizzativo e creativo, invece, i discenti hanno goduto della massima libertà.

La fase di restituzione si è svolta nell'ultima ora di lezione d'aula, unendo tutte le classi. Per incentivare maggiormente gli studenti, sono state anche organizzate delle riprese video a documentazione del risultato finale. I riscontri positivi di questa attività si sono evidenziati non solo nella vivace partecipazione di tutti gli studenti a diversi livelli, ma anche e soprattutto nella qualità del risultato finale. Infatti, sebbene non fosse esplicitamente previsto, ogni partecipante ha collaborato sia nella fase di stesura che nella “messa in scena”. È importante sottolineare come siano emersi aspetti di confronto tra la cultura italiana e quella brasiliana (ad esempio: il meteo, ovviamente presente in ogni telegiornale, ha sempre messo in luce le differenze climatiche con il Brasile).

8. TEST DI USCITA

L'ultimo giorno del corso è stato occupato dal test di uscita. Visto il carattere intensivo e la relativamente breve durata del corso (100 ore, inferiore alle 150 ore stimate per il passaggio da un livello all'altro) si è deciso di non proporre un test di livello, ma di concentrarsi sui contenuti. Ogni coppia di docenti ha quindi elaborato gli esercizi per la propria classe, seguendo queste indicazioni:

- inserire contenuti trattati direttamente a lezione;
- proporre (ove possibile) gli stessi testi affrontati durante il corso, ma in forma diversa (ad esempio, una lettura affrontata in classe come esercizio di comprensione è stata utilizzata per proporre un *cloze* grammaticale);
- prevedere lo stesso numero di attività (quattro nello specifico: una lettura, un esercizio sul lessico, un esercizio sulle strutture linguistiche, un esercizio sulle forme verbali).

Di seguito alla prova scritta è stata svolta la prova orale (due docenti di classi diverse per ogni studente).

9. VALUTAZIONI FINALI

Come emerso dalle riunioni in corso d'opera e al termine dell'edizione 2015, le caratteristiche assolutamente particolari di questo tipo di corso (dalla durata alla frequenza, dal tipo di studenti all'organizzazione delle lezioni) hanno permesso di mettere in pratica e di raffinare un approccio didattico specifico.

In particolare, i docenti si sono confrontati con l'insegnamento della lingua per lo studio universitario. All'interno di corsi intensivi, con un limitato numero di ore a disposizione, l'approccio è stato contraddistinto dalla proposta di attività elaborate *ad hoc*. «La lingua dello studio, infatti richiede, da parte dell'apprendente non italofono, una competenza linguistica più sviluppata rispetto a quella necessaria per l'interazione sociale. Il testo disciplinare abbonda in termini tecnici e si presenta complesso dal punto di vista morfosintattico; in questa tipologia testuale prevale l'informazione rispetto alla comunicazione» (Bosc, 2012).

Nei corsi CSF, i docenti di italiano hanno indirizzato gli studenti brasiliani verso l'approccio allo studio universitario in lingua italiana. La necessità per gli apprendenti era di sviluppare una competenza sufficiente per frequentare l'università, vale a dire CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*) come definita da Cummins. Mentre si segue un corso in lingua straniera, gli apprendenti affrontano due tipi di problema: la lingua e il carico cognitivo, dato dalle informazioni e dalla struttura concettuale dei testi. Inoltre, in molte lezioni accademiche italiane, la struttura non è gerarchizzata, ma viene organizzata «come una costellazione di informazioni interrelate: le connessioni si instaurano attraverso un lavoro locale di organizzazione, sensibile alla percezione che il docente ha dell'atteggiamento dell'uditorio» (Ciliberti, 1999).

Questo può essere un ulteriore motivo di difficoltà per i non nativi italiani. Per gli studenti si pone non solo il problema della terminologia specialistica, ma anche la natura delle microlingue scientifico-disciplinari, che spesso hanno uno stile molto complesso o hanno livelli di sintesi estrema (definizioni matematiche e fisiche, teoremi geometrici, leggi chimiche, e così via).

Oggi, l'esperienza dei corsi CSF si può dire conclusa o, quantomeno, sospesa. La crisi economica brasiliana ha costretto il governo in carica a bloccare i finanziamenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 3^a ed., Torino, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2012), "Il CLIL nascosto, il CLIL possibile: lingua materna e discipline non linguistiche", in *Synergies Italie*, 8, pp. 129-139:
https://gerflint.fr/Base/Italie8/paolo_balboni.pdf
- Bonvino E., Pippa S. (2015), "Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano", in *Repères-DORIF Les voix/voies de la traduction – volet 1*: http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=249.
- Bosc F. (2012), "Fare italiano con storia e geografia. Come affrontare la lingua delle discipline", in *Synergies Italie*, 8, pp. 43-52.
- Bosc F. (2012), "Semplificare i testi disciplinari: lingua e contenuto vanno d'accordo?", in *Altre Modernità*, 11, p. 190-200,
- Ciliberti A., Anderson L. (1999), (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.
- Cummins J. (1979), "Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.

RECENSIONI-SEGNALAZIONI

LINGUA MADRE 2016. RACCONTI DI DONNE STRANIERE IN ITALIA

Daniela Finocchi (a cura di),
Edizioni SEB 27, 2016, pp. 344
Torino

<http://www.seb27.it/content/lingua-madre-duemilasedici>

Il termine di scadenza per la consegna dei racconti destinati al concorso *Lingua Madre* – riservato a donne straniere (e italiane sensibili alle loro problematiche) «anche di seconda o terza generazione, residenti in Italia che, utilizzando la nuova lingua d'arrivo, vogliono approfondire il rapporto tra identità, radici e il mondo 'altro'» – è l'ultimo giorno dell'anno in corso; l'autunno successivo esce l'antologia, e questa del 2016 è già l'undicesima, che raccoglie i racconti premiati insieme ad altri giudicati positivamente.

Le autrici straniere sono delle più varie provenienze: le europee vengono dall'Albania (cinque scrittrici), Germania, Grecia, Repubblica Ceca, Romania (sei scrittrici), Russia, Ucraina. Le africane da Camerun, Marocco (quattro scrittrici), Nigeria (due), Repubblica Centrafricana, Tunisia. L'America del Sud è rappresentata da Argentina, Brasile, Colombia, Cuba, Perù, Repubblica Dominicana. Una scrittrice viene dall'India, una dalle Filippine, una dal Vietnam, altre due dalla Cina. Hanno, a volte, già partecipato con successo a precedenti edizioni del Concorso, o conseguito in altre sedi affermazioni importanti; spesso hanno seguito o stanno seguendo il curriculum scolastico e accademico in Italia. Sono studentesse, traduttrici, insegnanti, giornaliste, mediatrici culturali o linguistiche, oppure vivono esperienze di volontariato o lavorative in organizzazioni internazionali e aziende; appartengono al mondo dell'arte: cantanti, danzatrici, sceneggiatrici e fotografe.

Le autrici italiane, ben rappresentate numericamente, per metà sono piemontesi, ossia del luogo d'origine del Concorso, patrocinato da Regione Piemonte e dal Salone Internazionale del Libro di Torino, e per l'altra variamente distribuite nelle diverse parti d'Italia. Parecchie hanno origini miste, alcune sono rappresentanti di seconda generazione di immigrati nel nostro paese.

Ci sono esordienti giovanissime (per una la data di nascita è addirittura il 2006, per un'altra il 2002) e autrici, invece, esperte, anche con premi al loro attivo; hanno partecipato al Concorso e meritato la selezione nell'antologia professioniste della carta stampata e non, insegnanti, donne impegnate nel sociale e con incarichi istituzionali. Alcune tra di loro hanno aiutato autrici straniere a comporre a quattro mani, come è nella tradizione delle scritture migranti fin dagli esordi.

Tutte, indipendentemente dall'origine e dalla professione, trovano modo di testimoniare appassionato amore per la lettura, e l'aggiornamento sui titoli è garantito dalla presenza di una citazione, mimetizzata, che proviene da un rappresentante della letteratura della migrazione, Amara Lakhous (dal suo *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*):

Poi arrivano mio zio, gli 'scontri di civiltà', un nuovo lavoro, la convivenza e Gioia (Fatou)

Hanno promosso l'attività di scrittura femminile in vista della partecipazione al Concorso e hanno avuto il riconoscimento della pubblicazione delle loro autrici nell'antologia *Lingua Madre 2016* l'«Associazione Nuova Generazione Italo-Cinese», il «Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti» di Verona, l'«Istituto Penale Femminile per Minorenni di Pontremoli». Una decina di studentesse dell'Università Statale di Milano, dal Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali e dal Dipartimento di Studi Letterari, Filologici e Linguistici hanno inviato i loro racconti, tre dei quali sono stati inseriti nell'antologia.

Quanto a protagonisti e atmosfere, c'è, è vero, anche una tigre bianca che non mangia gli altri animali e viaggia per il mondo insieme a una scoiattolina e una gattina bianca e rossa che vuole tornare in Madagascar, e c'è il bosco incantato con la fata dei fiori, il folletto e la strega.

Ma prevale decisamente il realismo, a volte molto crudo. Come quando si parla della violenza contro le donne (lo stupro da parte dei nemici, l'induzione alla prostituzione, il matrimonio combinato, i soprusi di un padre religioso fanatico) e, soprattutto, quando si parla della guerra, dei regimi autoritari e del terrorismo: a partire dalla seconda guerra mondiale nelle Filippine attraverso il racconto di una bisnonna, e passando per i diversi calvari europei e africani fino al Perù di Sendero Luminoso, vissuti in prima persona:

Firenze è diversa da Kabul: vedo luci colorate, case maestose, automobili che corrono all'impazzata e molte persone tranquille che passeggiano per le strade o nei giardini senza preoccuparsi che qualche razzo le possa colpire (*Lettera aperta*).

La ricerca della qualità letteraria di questi testi, nei quali naturalmente si parla anche di integrazione, di buona scuola, di famiglie che restano solide nonostante il dispatrio, di amicizia e di solidarietà femminile, è un problema critico che, direi, resta aperto, e non va comunque affrontato come questione puramente stilistica, ma, piuttosto, posto in relazione con la funzione sociale che il concorso *Lingua Madre* si è istituzionalmente assunto, vale a dire il programma di valorizzazione della voce di chi voce non ha, e, contestualmente, della condivisione delle esperienze. Scrive Daniela Finocchi, ideatrice del concorso, nella prefazione a questa undicesima edizione dell'antologia:

È un universo poco esplorato quello delle donne migranti, basato sulla solidarietà e sulla condivisione. È un mondo pieno di colori, esperienze, sguardi e sapori che si amalgamano e si sovrappongono pur mantenendo sempre la loro unicità. [...] Le narrazioni raccolte in questa antologia ci confermano che l'interazione tra persone differenti è possibile, senza rinunciare alla propria identità e alle proprie radici. Che si può allestire una tavola con cibi originari di tutto il mondo, senza che questi perdano il proprio sapore unico.

L'italiano è la lingua richiesta dal regolamento: come si presenta nei racconti antologizzati? Si può dire, generalizzando, che è un italiano corretto (è scontato che lo sottendano inevitabili interventi di editing) e rispettoso come tendenzialmente avviene da parte degli utenti stranieri, riparato sotto l'ombrello di un severo galateo espressivo, tanto che a voler cercare infrazioni non si va oltre, in tutta la raccolta, del peraltro non greve *incazzata* di pagina 21. La regionalità stessa è tanto sotto controllo che ce ne si può servire con ironia: «Porterà le banane fritte? Per intingerle nella *bagna cauda*?»

(p.105). Senza oltranzze e nondimeno vivace: il suo punto di forza è l'immedesimazione nelle immagini e nei modi di dire dei nativi:

nel cassetto dei miei sogni c'era anche questo; faceva un sonnellino; mangiarsele in un boccone; ormai con le lacrime agli occhi; per l'ennesima volta; lei ha un lessico familiare tutto suo; stavamo appiccicati ai vetri della nave; devi armarti di pazienza; non ci aveva capito più niente...

Se per frequenza le riflessioni sulla nostalgia, e i racconti intorno agli spostamenti da una terra all'altra occupano i ranghi di testa, un posto d'onore, comunque, se lo conquistano le riflessioni metalinguistiche. A proposito, per esempio, di come il processo di integrazione nella lingua d'arrivo viene vissuto in famiglia, con i figli che imparano prima dei genitori:

Lei l'italiano lo conosceva molto meglio della madre perché frequentava la seconda elementare (*Ston afro, ston afro tisthalassa ...*)

I miei genitori non sanno parlare l'italiano, parlano sempre cinese e poi pretendono che sia io a spiegar loro delle cose. Io sono stanco di fare il 'traduttore'. Vivono da anni in Italia e sono stati bravi solo a trovare un lavoro con altri compaesani, e nient'altro (*Gocce di gioia e dolore*)

e dell'interlingua che viene a crearsi fra le mura di casa:

a casa, con i miei genitori parlavo e parlo tuttora una lingua che non esiste nei libri di grammatica. È una lingua inventata, spontanea e senza regole scritte. È un miscuglio: un verbo romeno coniugato in italiano oppure un sostantivo italiano declinato in romeno (*Exceptioregulam*)

Ma è sul concetto stesso cui si intitola l'iniziativa torinese, la *lingua madre*, che volentieri ci si indugia, classicamente inteso come lo strumento dell'espressione più piena, naturale e intima del sé:

La lingua madre le dà la possibilità di parlare partendo da sé, di raccontare la migrazione, di vedere i mille colori del dolore e esaltare la forza e il bisogno di stare con altre donne e ricordare la sua genealogia femminile (*Ston afro, ston afro tisthalassa ...*)

La lingua romena non è solo la mia lingua madre, è anche la lingua della poesia, della musica, della natura, della luce, dei profumi e dei gusti, delle feste e dei luoghi magici, leggendari, quelli che si possono sentire solo in romano (*Le case senza sole*)

lo sappiamo bene noi femministe storiche che la lingua materna è la lingua della verità per noi donne, quella che ci ha insegnato nostra madre ... eh sì, eh! (*Grazie, Sylvie!*)

tanto che chi ha imparato una lingua nuova senza lasciare che quella di origine vi imprimesse tracce, si sente in colpa:

ho cancellato ogni traccia che permettesse di risalire al punto di origine.
Mettere a tacere la propria lingua madre equivale a ucciderla?
(*Exceptio regulam*)

oppure, addirittura, è descritto il momento in cui, il possesso maturo, completo, della nuova lingua provoca una crisi d'identità che fa nascere l'esigenza di allontanarsene, di ritrarsi per troppa familiarità, ascoltando il richiamo imperioso della lingua d'origine:

Salgo la collina dell'antica cittadina dove ho già vissuto la metà dei miei anni.
Mi è così familiare e tuttavia rimarrà sempre diversa da me, tanto che a volte mi pare che più conosco questo paese, questa lingua, questa gente e più tutto si allontani da me. Oppure sono io che mi allontano, approssimandomi di nuovo alle mie origini, alla mia lingua madre e a quello che si è vissuto nell'età dell'incoscienza e che diventa il bagaglio del nostro cammino (*Vita di paese*)

È un dualismo drammatico che però si può anche superare, in forza dell'esperienza della multiculturalità:

Io invece sono molto avvantaggiata: sono bilingue, cioè parlo sia l'italiano sia l'arabo che è la mia lingua madre ... Cioè non so come definirle, forse sono entrambe 'lingua madre' per me (*La nostalgia della dolce madre*).

Gabriella Cartago Scattaglia

Università degli Studi di Milano

INDICI

Indici delle annate 2009-2016

Italiano LinguaDue indice annate 2009-2016 sezione Italiano lingua seconda/ straniera

Italiano LinguaDue indice annate 2009-2016 sezione educazione linguistica

Italiano LinguaDue indice annate 2009-2016 sezione Linguistica e storia della lingua italiana

Testi e documenti del Consiglio D'Europa - Unità delle politiche linguistiche pubblicati in Italiano LinguaDue

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>

